

What's Hecuba to me?

**Personajes míticos
y monólogos dramáticos
contemporáneos para
la enseñanza universitaria
en Humanidades**

**L. P. Romero Mariscal
R. Gutiérrez González**
(Coords.)

HVMANITAS SVPPLEMENTVM • ESTUDOS MONOGRÁFICOS

ISSN: 2182-8814

Apresentação: esta série destina-se a publicar estudos de fundo sobre um leque variado de temas e perspetivas de abordagem (literatura, cultura, história antiga, arqueologia, história da arte, filosofia, língua e linguística), mantendo embora como denominador comum os Estudos Clássicos e sua projeção na Idade Média, Renascimento e receção na atualidade.

Breve nota curricular sobre a Coordenação do volume

Lucía P. Romero Mariscal is a Senior Lecturer in Classical Receptions at the University of Almería (Spain), as well as a Researcher at the Institute of "Communication and Society" from the same University. She has published widely on Euripidean theatre and its contemporary receptions, as well as on the appropriation of Greek Literature and Language by Virginia Woolf (*Virginia Woolf y el helenismo: 1897 - 1925*, Valencia, 2012). She is currently working on ancient Greek literature and classical traditions.

Ramón Gutiérrez González has a PhD in Classical Studies from the University of Bologna (Italy) and is a Lecturer in Latin at the University of Almería (Spain). His research interests deal mainly with the history of rhetoric and grammar in classical antiquity. He is a member of the Editorial Board for the *Journal of Latin Linguistics*.

SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

ESTRUTURAS EDITORIAIS
SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

ISSN: 2182-8814

DIRETOR PRINCIPAL
MAIN EDITOR

Delfim Leão
Universidade de Coimbra

COMISSÃO CIENTÍFICA
EDITORIAL BOARD

M.^a de la Paz López Martínez
Universidad de Alicante

Andrea Navarro Noguera
Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED

Mayron Estefan Cantillo Lucuara
Universidad de Valencia

Juan Luis López Cruces
Universidad de Almería

M.^a José Sánchez Montes
Universidad de Granada

Alfredo Álvarez Álvarez
Universidad de Alcalá de Henares

Vicente Enrique Montes Nogales
Universidad de Oviedo

Antonio José Mezcua López
Universidad de Granada

What's Hecuba to me?

**Personajes míticos
y monólogos dramáticos
contemporáneos para
la enseñanza universitaria
en Humanidades**

**L. P. Romero Mariscal
R. Gutiérrez González**
(Coords.)



SÉRIE HUMANITAS SUPPLEMENTUM
ESTUDOS MONOGRÁFICOS

TÍTULO TITLE

WHAT'S HECUBA TO ME? PERSONAJES MÍTICOS Y MONÓLOGOS DRAMÁTICOS CONTEMPORÁNEOS
PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN HUMANIDADES

WHAT'S HECUBA TO ME? MYTHICAL CHARACTERS AND CONTEMPORARY THEATRICAL MONOLOGUES FOR ACADEMIC TEACHING IN HUMANITIES

COORDS. EDS

L. P. Romero Mariscal, R. Gutiérrez González

EDITORES PUBLISHERS

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

www.uc.pt/imprensa_uc

Contacto Contact

imprensa@uc.pt

Vendas online Online Sales

<http://livrariadaimprensa.uc.pt>

Coordenação Editorial Editorial Coordination

Imprensa da Universidade de Coimbra

Conceção Gráfica Graphics

Rodolfo Lopes, Nelson Ferreira

Infografia Infographics

Margarida Albino

Impressão e Acabamento Printed by

KDP

ISSN

2182-8814

ISBN

978-989-26-2473-0

ISBN Digital

978-989-26-2474-7

DOI

<https://doi.org/10.14195/978-989-26-2474-7>

© julho 2023

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

WHAT'S HECUBA TO ME?
PERSONAJES MÍTICOS Y MONÓLOGOS DRAMÁTICOS
CONTEMPORÁNEOS PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA
EN HUMANIDADES
MYTHICAL CHARACTERS AND CONTEMPORARY THEATRICAL
MONOLOGUES FOR ACADEMIC TEACHING IN HUMANITIES

COORDS.

L. P. Romero Mariscal & R. Gutiérrez González

FILIAÇÃO AFFILIATION

Universidade de Almería

RESUMEN

Este libro reúne una serie de estudios sobre monólogos teatrales, o sobre textos literarios que se prestan a la dramatización y teatralización, pronunciados por personajes famosos del mito o inspirados en ellos. Cada capítulo está dedicado a una propuesta textual (y/o performativa) contemporánea, concreta y de utilidad para el currículo universitario de cualquier estudiante de grado o posgrado de disciplinas de Humanidades, como los Grados en Estudios Ingleses, Filología Hispánica, Filología Francesa, Filología Clásica, Humanidades, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Estudios de Asia Oriental, o Estudios de Género, entre otros.

PALABRAS CLAVE

Personajes míticos, monólogos, teatro, enseñanza universitaria, Humanidades

ABSTRACT

This book brings together a series of studies about theatrical monologues, or literary texts which lend themselves to some sort of dramatization and theatrical production, performed by well known mythical characters or inspired by them. Each chapter is devoted to a contemporary fictional (and/or theatrical) text which is considered both relevant and useful for the academic learning of any graduate or postgraduate student in the different areas of expertise dealing with Arts and Humanities, such as Degrees in Classical Studies, English Studies, French Studies, Spanish Studies, Literary Theories and Comparative Literature, East Asian Studies and Gender Studies, among others.

KEYWORDS

Mythical characters, monologues, theatre, academic teaching, Humanities

COORDINATORS

Lucía P. Romero Mariscal is a Senior Lecturer in Classical Receptions at the University of Almería (Spain), as well as a Researcher at the Institute of “Communication and Society” from the same University. She has published widely on Euripidean theatre and its contemporary receptions, as well as on the appropriation of Greek Literature and Language by Virginia Woolf (*Virginia Woolf y el helenismo: 1897 - 1925*, Valencia, 2012). She is currently working on ancient Greek literature and classical traditions.

Ramón Gutiérrez González has a PhD in Classical Studies from the University of Bologna (Italy) and is a Lecturer in Latin at the University of Almería (Spain). His research interests deal mainly with the history of rhetoric and grammar in classical antiquity. He is a member of the Editorial Board for the *Journal of Latin Linguistics*.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL Lucía P. Romero Mariscal	9
<i>PERSONAJES MÍTICOS DE LAS CULTURAS GRECOLATINAS</i>	
STAGING SOCRATES, STAGING XANTHIPPE. NEW LIFE TO ANCIENT RHETORICAL EXERCISES F. Javier Campos-Daroca	19
EL MONÓLOGO DRAMÁTICO EN EL MARCO DEL TEATRO APLICADO PARA LA REAPROPIACIÓN DE MITOS CLÁSICOS: LA CLITEMNESTRA DE COLM TÓIBÍN M.ª Elena Jaime de Pablos	39
EXPLORING ANGRY VULNERABILITY THROUGH THE PERFORMANCE OF <i>IPHIGENIA IN SPLOTT</i> BY GARY OWEN (2015) Susana Nicolás Román	65
RETÓRICA Y TEATRO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE <i>EL SILBIDO DEL ARQUERO</i> DE IRENE VALLEJO Gracia Terol Pla	83
EL MONÓLOGO DRAMÁTICO EN LA NARRATIVA DIGITAL: PROPUESTA DOCENTE DE REVISIÓN CRÍTICA Y CREATIVA DE <i>LA EVA FUTURA</i> Alicia Valverde Velasco	107
<i>PERSONAJES MÍTICOS DE LAS CULTURAS AFRICANAS</i>	
ACTIVIDADES EN TORNO AL MONÓLOGO DRAMÁTICO EN CLASE DE FLE: MAMI WATA EN <i>LES ARBRES EN PARLENT ENCORE</i> DE CALIXTHE BEYALA M.ª Cristina Gallardo Caparrós	123
MONOLOGUE AND THEATRICAL ADAPTATION OF THE NOVEL <i>REINE POKOU-CONCERTO POUR UN SACRIFICE</i> BY VÉRONIQUE TADJO Isabel Esther González Alarcón	143

PERSONAJES MÍTICOS DE LA CULTURA CHINA

EL MONÓLOGO DRAMÁTICO COMO HERRAMIENTA PARA
EL ESTUDIO DE LA SOCIEDAD CLÁSICA CHINA. *EL PABELLÓN*
DE LAS PEONÍAS DE LISA SEE COMO PROPUESTA DIDÁCTICA
Patricia Amate Núñez

167

INTRODUCCIÓN GENERAL

MONÓLOGO DRAMÁTICO, PERSONAJES MÍTICOS Y ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN HUMANIDADES*

LUCÍA P. ROMERO MARISCAL
Universidad de Almería
lromero@ual.es
orcid.org/0000-0002-5767-0924

*Si llegamos a conocer a los “más grandes conversadores
de nuestra época”
nos vemos tan solo frente a los creadores de los monólogos
más largos del mundo.*
E. Bentley, *La vida del drama*, p. 80.

La versión en línea del *Diccionario de la Lengua Española (DLE)* de la Real Academia define el término «monólogo» en su primera acepción como sinónimo de «soliloquio», que, a su vez, es definido en primera instancia como «reflexión interior o en voz alta y a solas». De esta escueta definición, nos llama la atención la última parte, que pone el énfasis en la particularidad decisiva de la soledad en la que se halla quien emite verbalmente, ya sea en alta voz, ya sea en su fuero interno, sus reflexiones o el curso de su pensamiento. En efecto, las etimologías de los términos griego y latino de donde procede la apropiación de estos nombres en lengua castellana apuntan a esa supuesta soledad del hablante, especialmente marcada en el primer término de ambos compuestos, *i.e.* tanto en la voz griega, *mono-logos*, como en la voz latina, *soliloquium*. Por otra parte, el carácter reflexivo del solitario discurso del hablante parece dictado por la virtualidad de su expresión más puramente *solipsística*, cuando el emisor parece hablar sólo consigo mismo dando rienda suelta a su conciencia o pensamiento, a los que deja fluir de un modo directo, más o menos libre¹.

* Este libro ha sido financiado por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Almería, dentro de la Convocatoria para la Creación de Grupos de Innovación y Buenas Prácticas Docentes correspondiente al bienio 2020 y 2021, que obtuvo nuestro grupo *Theatron: La dramatización como recurso didáctico en Educación Superior (20_21_1_06)*. Nuestro agradecimiento, además, al Dr. Delfim Leão, de la Universidad de Coimbra, por su apoyo y diligencia en el proceso editorial, y a D. Nicholas James Stevenson, por su asesoramiento y revisiones del inglés.

¹ Serrano, 1998, p. 15.

La segunda acepción del término «monólogo» que consigna el *DLE* es más restringida y especializada, pues remite al uso específico de este término en el sentido teatral que precisamente nosotros queremos evocar tanto en el título de este libro como en los capítulos que lo componen: «Obra dramática en la que habla un solo personaje». Esta segunda acepción no detalla, sin embargo, si el único personaje que habla en dicha obra está «a solas» o simplemente no obtiene réplica por parte de otros interlocutores mudos o enmudecidos. Esta última posibilidad, en la que podría estar pensando el público de afectos bajtinianos, puede, de hecho, incluirse en la sugerente ambigüedad o polisemia del prefijo griego *monos*, que, si bien designa, por un lado, la cualidad o atribución de aislamiento, separación o apartamiento, también puede distinguir, por otro lado, la cualidad o el atributo de lo único y singular. El uso privativo de la palabra es, pues, la condición del monólogo, ya se encuentre el hablante en compañía o no (sobre la escena), ya se exprese en voz alta o no, y asistamos, por medio de un maravilloso pacto ficcional, al discurrir de su pensamiento.

También presenta el *DLE* una segunda acepción especializada para el término «soliloquio», que reza del siguiente modo: «En una obra dramática u otra semejante, parlamento que hace un personaje aislado de los demás fingiendo que habla para sí mismo». De nuevo el uso se circunscribe preferentemente al ámbito teatral o, al menos, a la literatura dramática o dramatizable, si se nos permite la expresión. El *DLE* parece advocar la ductilidad propia del inconmensurable material literario, siempre irreductible a una estricta delimitación de sus múltiples y variados géneros. En cambio, esta vez, a diferencia del monólogo, el término soliloquio sí que pone énfasis en el aislamiento del personaje que hace uso de la palabra. Es más, el soliloquio ahora parece admitir otros personajes «en escena», de forma que el hablante ya no está solo al expresar sus ideas, sino que «finge» estarlo, como en un aparte. El soliloquio, por lo tanto, también reclama nuestra colaboración con el «pacto ficcional», o con la «suspensión de nuestra incredulidad», para aceptar que somos los únicos que podemos escuchar las palabras que el personaje pronuncia para sí sin que las demás personas del drama lo oigan². A diferencia del monólogo, sin embargo, el soliloquio no implica el uso privativo de la palabra por parte de un solo personaje sino el uso «a solas» de la misma.

Con todo, como ha señalado con justicia Glennis Byron (2003, p. 15), el monólogo dramático *no* es monológico. No se trata de un juego de palabras ni de una paradójica pirueta conceptual pues, ciertamente, en el discurso pronunciado por el personaje que tiene la oportunidad de ser el único que habla, solo o en

² Convendría precisar que muchos de estos «apartes» pueden, de hecho, dirigirse directamente al público, como suele suceder en la comedia, donde la ruptura de la (mal) llamada «ilusión escénica» es, desde antiguo, una praxis poética y performativa consustancial a este género dramático.

compañía, podemos distinguir más voces, además de la del mero emisor. El personaje puede evocar lo que otros han dicho; hacerse eco de lo que los demás piensan; atribuir palabras o reacciones a otras personas o interlocutores presentes o ausentes, tanto intradramáticos como extradramáticos; incluso podemos desdoblar su voz de la de su autor o autora³. Es más, deberíamos admitir que, en propiedad, el personaje nunca está solo ni habla solo para sí, *i.e.* no soliloquia. En última instancia, el público (lector) está frente a él y a él se dirige siempre, explícita o implícitamente, consciente o inconscientemente, como destinatario último de su parlamento. Para Sabadell Nieto (1991, p. 181), «la relación entre el personaje y “la otra presencia” se encuentra en algún estadio intermedio entre el grado cero o la total incomunicación que se produciría en el soliloquio y la mutua influencia que debería producirse en un diálogo»⁴.

Por su parte, Gómez García se hace eco, en las escuetas definiciones de su diccionario teatral, de algunas precisiones de los «teóricos» del teatro que merece la pena señalar. Para empezar, incluye un criterio cuantitativo de especial pertinencia: el monólogo posee una «extensión superior a la habitual en los diálogos» (*s. u.* «monólogo»). Esta observación no es banal y en ella insiste también Pavis (*s. u.* «monólogo»). En efecto, el uso privativo de la palabra por parte del personaje que pronuncia el monólogo es extenso y está retóricamente construido, por muy interior o libre que parezca. El monólogo concentra sobre sí todo el drama del personaje, que se hace inteligible a través del más o menos prolongado fluir de sus palabras, de tal forma que Gómez García relaciona el monólogo teatral con el «monodrama», del que hablaremos dentro de poco. Esta ilusión de un uso prolongado de la palabra, apenas, o en absoluto, interrumpido por otros interlocutores, es propio, según Gómez García (*ibid.*), «de las obras y puestas en escena alejadas de la estética naturalista, que sólo los utiliza en situaciones excepcionales». Como aclara Pavis (*s. u.* «monólogo»), al concentrarse sobre el enunciado verbal de un solo personaje, el monólogo es, en cierta forma, «antidramático» y, como hemos apuntado más arriba, desafía nuestras convenciones de verosimilitud, de ahí su rechazo por parte del teatro realista o naturalista⁵.

Curiosamente, si bien Gómez García acepta, como el *DLE*, la estrecha afinidad que une al monólogo y al soliloquio como términos prácticamente sinónimos, Gómez García añade que, «para algunos teóricos, el soliloquio se

³ Sobre el carácter polifónico e híbrido del monólogo dramático son iluminadoras las palabras de Serrano (1998, p. 14).

⁴ Sobre el carácter dialógico del monólogo, si no, como hemos apuntado arriba, con otros personajes, sí, al menos, consigo mismo, *uid.* Pavis, *s. u.* «monólogo», una característica que compartiría, como veremos, con el soliloquio.

⁵ Como advirtiera con perspicacia Bentley (1982, p. 84), «lo que distingue, precisamente, a la literatura dramática de los demás géneros es el diálogo, como forma opuesta al monólogo, es decir, el intercambio verbal en oposición al discurso verbal».

distingue del monólogo por la mayor intensidad expresiva y de introspección psicológica de aquél, en el que se patentaría un diálogo del personaje consigo mismo» (s.u. «soliloquio»). En esta última discriminación, el soliloquio viene a concentrar sobre sí el aislamiento del sujeto de la enunciación, que habla sólo consigo mismo y para sí mismo, como si se tratara de un aparte prolongado. El ejemplo más famoso de soliloquio así entendido y que a todos nos viene inevitablemente a la memoria es el del dubitativo príncipe de Dinamarca a quien nosotros hemos querido humildemente rendir tributo en el título de este libro⁶. Llamativamente, Hamlet reflexionaba sobre el personaje mítico de Hécuba como un *exemplum* de reacción empática teatral y aun dramaturgica, pues la venganza que la reina de Troya logró llevar a cabo contra su bárbaro agresor inspirará el propio plan de venganza del melancólico príncipe, así como los medios teatrales por los que la pondrá a prueba⁷.

Así pues, mientras que el soliloquio cierra sobre sí la ilusión de un puro aislamiento del hablante sin pretensión de comunicación, el monólogo, aun cuando pueda subsumir el carácter introspectivo de aquél, está siempre abierto a una intención comunicativa expresa con un interlocutor, ya sea este intradramático o extradramático⁸. Como explica Serrano, «es en nuestro siglo cuando el *soliloquio* de un personaje en escena con un interlocutor real (público) o ficticio (perteneciente a su historia), (...) se ha desgajado del conjunto de la obra en la que dichas elocuciones se contextualizaban para surgir como subgénero independiente en el *monólogo*»⁹.

El monólogo que nosotros hemos querido llamar, *lato sensu*, ‘dramático’ puede también designarse como «monodrama», definido por Gómez García del siguiente modo: «Pieza dramática interpretada por un solo actor, aun cuando en ella intervengan varios personajes» (s.u.)¹⁰. En propiedad, de todas las propuestas didácticas que componen este libro, solamente una de ellas parte de un texto verdaderamente monodramático, *Iphigenia in Splott*, de Gary Owen.

⁶ Aunque es, sin duda alguna, Ricardo III el personaje shakespeariano que más soliloquia, la obra a la que da título como protagonista es menos conocida que *Hamlet* para el público no británico. Como advierte Serrano (1998, p. 14), «Antes de constituir un subgénero independiente, el monólogo teatral gozaba de memorables ejemplos en obras de la dramaturgia áurea, bien como soporte argumental mediante el que se relataban hechos sucedidos en el exterior, bien como expresión lírico-reflexiva o como vehículo para la argumentación sobre procederes y decisiones que afectaban al personaje».

⁷ Sobre la importancia de la *Hécuba* de Eurípides en el público de la época y en el *Hamlet* de Shakespeare debe leerse, entre otros, el impecable trabajo de Pollard (2012).

⁸ Así, para Bentley (1982, p. 70), el «truco» del monólogo «-un excelente truco- consiste en hacer que un personaje que se halla fuera del escenario resulte tan real como el que se encuentra en escena, y procede así conforme a la ortodoxia teatral que basa el drama en las relaciones entre los hombres».

⁹ Serrano (1998, p. 13).

¹⁰ Una definición más completa puede encontrarse en Pavis, s.u. «monodrama».

Paradójicamente, en otra de las propuestas, los textos dramáticos que allí se exploran están protagonizados por uno de los precursores más firmes del diálogo, mientras que la mayoría de las demás contribuciones de este libro proponen lecturas o recreaciones literarias y performativas de textos originalmente no teatrales, pero que contienen la posibilidad de su dramatización y teatralización focalizada a través de un personaje con una historia que contar.

Finalmente, Pavis (*s.u.* «monólogo») cede al empeño clasificatorio de intentar distinguir una tipología de los monólogos según su «función dramática» así como según su «forma literaria», pero, aunque este tipo de discriminaciones pueda favorecer una cierta clarificación respecto a algunos de los usos más comunes del monólogo, sería, ciertamente, imposible inventariar la enorme variedad que esta peculiar forma expresiva puede alcanzar tanto en las obras propiamente dramáticas o teatrales como, sencillamente, en las literarias o multimediales que aquí proponemos.

Resulta revelador, por otra parte, contrastar las definiciones de nuestra Academia con las que aporta la versión en línea del *Oxford English Dictionary* (*OED*) en la entrada del término «monologue», un préstamo del francés llegado a la lengua inglesa en el siglo XVI (el primer testimonio aportado es de 1557). De entrada, en este diccionario de referencia de la lengua inglesa, el uso del término en el medio teatral es el primero y, consecuentemente, el más propio. Merece la pena citarlo por extenso:

1. a. A long speech by one actor in a play, film, or broadcast programme. Also: a scene in a drama in which only one actor speaks (opposed to chorus and dialogue). Later more widely: a dramatic composition for a single performer; a dramatic entertainment performed throughout by one person. (*OED, s.u.* «monologue», consultado el 29/11/2022)

No sólo se da aquí prevalencia al sentido teatral. El léxico oxoniense aporta detalles sobre medios y hasta estructura dramática. Se añade brevemente una nota sobre su desarrollo histórico como género independiente y el registro teatral se amplía sucesivamente en dos acepciones más (b. y c.).

Sólo en segundo lugar (2.) aparece registrado algo semejante al sentido primero de nuestro diccionario académico, y curiosamente lo hace con una nota negativa. El monólogo es un uso abusivo de la palabra, algo así como el acto de monopolizarla, y esta valoración se acentúa todavía más en el tercer sentido (3.), donde al abuso se añade el carácter largo y tedioso del monólogo¹¹. Es este tercer sentido el que se asocia vagamente al soliloquio.

¹¹ El sentido 2 se señala como obsoleto, pero el tercero parece perfectamente vigente.

En los sentidos señalados, en ningún caso se asocia el monólogo a la soledad. La ausencia de otras personas no sólo no es definitoria del monólogo, sino que es, más bien, al contrario, la presencia lo que es necesario, dado que es en presencia de otras personas que callan cuando se puede hablar propiamente de monólogo. En suma, si nos atemos al *OED*, un monólogo en inglés es o una acción teatral (estrictamente hablando) o una descortesía.

El contraste de lenguas, reflejado en el orden inverso de las acepciones y la muy diferente valoración vinculada a ellas, puede interpretarse en términos culturales de considerable calado. Es bien sabido que el teatro en la cultura británica desde hace mucho tiene considerablemente mayor importancia que en España, hasta el punto de considerarse como definitorio del carácter nacional. La vitalidad de la celebración teatral y su presencia en familias, escuelas y universidades es igualmente conocida. Esta imagen ha sido ampliamente cultivada en la cinematografía británica y hasta exaltada en tiempos difíciles en los que precisamente el carácter nacional se pone a prueba. En este sentido, no nos extraña que el monólogo dramático como arte poética sea considerado un desarrollo literario de raigambre británica.

Los orígenes literarios del monólogo dramático como género poético no teatral pueden rastrearse, sin embargo, a lo largo de una larga tradición poética de cuya variada cartografía suele tomarse como punto de partida la antigua Grecia¹². En un sentido *lato*, esto es cierto, si bien conviene precisar que, para muchos críticos, especialmente de la academia anglosajona, la comprensión del monólogo dramático como ‘especie’ poética surge propiamente en el Reino Unido a principios del siglo XIX, en unas circunstancias culturales muy concretas: como una poesía de contestación frente al subjetivismo lírico del Romanticismo e incluso como una poética de reacción contra las teorías románticas del arte de la poesía en lengua inglesa¹³. Lo definitorio es, pues, la perspectiva que esta poesía aporta e invita a compartir de una experiencia a través de la construcción de un personaje. Sugerentemente, podría incluso atribuirse la ‘invención’ de esta nueva modalidad del monólogo dramático a poetisas femeninas como Leticia E. Landon (1802-1838) y Felicia D. Hemans (1793-1835)¹⁴, si bien los creadores más universalmente reconocidos en lengua inglesa son los poetas varones Alfred Tennyson (1809-1892) y Robert Browning (1812-1889)¹⁵. Por razones puramente pedagógicas, nosotros hemos optado por centrarnos en autores y textos de

¹² Esta «posición inclusiva», como la denomina Byron (2003, p. 30), es la que defiende, por ejemplo, Alan Sinfield, quien, según esta autora, relaciona el monólogo dramático victoriano con las cuitas del Polifemo de Teócrito y de las *Heroidas* de Ovidio.

¹³ Byron (2003, p. 3, 33-35 y 42).

¹⁴ Byron (2003, p. 4 y 46-56).

¹⁵ En la poesía española, serán Luis Cernuda (1902-1963) y Jaime Gil de Biedma (1929-1990) los autores más reconocidos en esta especificidad genérica. *Vid.*, entre otros, Sabadell Nieto (1991, p. 177).

nuestro siglo, relativamente más cercanos y accesibles al alumnado al que se dirigen todas las propuestas que aquí presentamos, como la de F. Javier Campos Daroca, dedicada, entre otros autores, a Enrique Llovet y Roberto Rossellini, cuyos textos dramáticos en torno a Sócrates (y Jantipa) han sido representados en España por notorios directores escénicos; o la de M.^a Elena Jaime de Pablos, dedicada a la Clitemnestra de *La casa de los nombres* (*House of Names*), de Colm Tóibín; la de Susana Nicolás Román, centrada en la protagonista que da título a la obra de Gary Owen, *Iphigenia in Splott*; la de Gracia Terol Pla, focalizada en el dios Eros de *El silbido del arquero*, de Irene Vallejo; la de Alicia Valverde Velasco, que, si bien remite a *La Eva futura* de Auguste Villiers de L'Isle-Adam, se aplica, sin embargo, a reescrituras multimediales contemporáneas; la de M.^a Cristina Gallardo Caparrós, dedicada a la divinidad del agua Mami Wata en *Les arbres en parlent encore*, de Calixte Beyala; la de Isabel Esther González Alarcón, sobre la figura de Pokou en la obra de Véronique Tadjo titulada *Reine Pokou: Concerto pour un sacrifice*; o, finalmente, la de Patricia Amate Núñez, que versa sobre la figura de Du Linliang a través de la versión de Lisa See en *El pabellón de las peonías* (*Peony in Love*).

Como señala Byron, en el siglo XXI podemos detectar un resurgimiento de esta curiosa especie literaria que parece pertenecer a dos géneros diferentes, el lírico y el dramático, considerada en nuestros tiempos como una forma particularmente apropiada para la crítica social, sobre todo en aquellos monólogos revisionistas que toman sus personajes de la literatura, la historia o el mito¹⁶. Los autores y autoras de monólogos dramáticos escogen, así pues, como *persona loquens* de su poesía a un personaje que ostensiblemente difiere de la persona autorial, con quien no cabe, pues, la identificación y a través del cual estos últimos pueden imaginar, recrear, recordar y/o expresar opiniones, acontecimientos y emociones que no les son directamente imputables o transferibles.

Los personajes que pronuncian un monólogo dramático pueden ser completamente ficticios, *i.e.* inventados por su autor o autora, o bien, como acabamos de indicar, personajes ya consagrados por la literatura, la historia o el mito. Es en este último tipo de personajes «míticos» en los que nosotros nos hemos querido centrar, si bien en un sentido amplio y comprensivo del término, que incluya tanto acepciones de uso antiguas como modernas. Así, si, de nuevo, consultamos la edición en línea del *DLE*, nuestra atención a los personajes del «mito» combinaría las definiciones 1 y 3 asignadas a esta voz. Por un lado, algunos de los personajes que pronuncian varias de las propuestas de monólogo dramático estudiadas en este libro son «personajes de carácter divino o heroico», como reza la primera acepción del término en el *DLE*. Sin ir más lejos, el dios Eros de *El silbido del arquero* de Irene Vallejo, o las heroínas

¹⁶ Byron (2003, p. 6).

Clitemnestra e Ifigenia, de *House of Names* de Colm Tóibín, así como de *Iphigenia in Splott* de Gary Owen, respectivamente, proceden de la mitología clásica de las culturas grecolatinas, mientras que Mami Wata, de *Les arbres en parlent encore* de Calixthe Beyala, es una diosa cuya tradición se encuentra en la religión vudú y que ha trascendido sus orígenes africanos. Por otro lado, otros personajes aquí tratados han alcanzado el aura del mito por tratarse de personas rodeadas «de extraordinaria admiración y estima», como nos brinda la tercera acepción del *DLE*. En este sentido hemos de apreciar la relevancia de personajes como Eva, la famosa primera mujer de la creación según el libro del *Génesis*, y que, en la obra de Auguste Villiers de L'Isle-Adam aquí estudiada, se asocia con la Galatea creada por el Pígalión del mito clásico grecolatino; Du Liniang, a quien admira Peonía, la protagonista de la novela de Lisa See, que aquí se trata como arquetipo femenino de amante incondicional y de extraordinaria tradición literaria y exegética en la cultura china; el filósofo Sócrates de la Atenas del siglo V a.C., cuyo carácter inquisitivo e inconformista ha adquirido dimensiones míticas en la historia cultural de occidente e, incluso, su mujer, Jantipa, quien toma la palabra por extenso en el teatro contemporáneo y se hace oír entre interlocutores masculinos en la versión dramática dirigida por Iglesias/Gas en *Sócrates, condena y muerte de un ciudadano*, de Roberto Rossellini; o Abla Pokou, reina y madre, cuyo admirable sacrificio se ha constituido en la seña de identidad cultural de todo un pueblo, el de los baulé en la actual Costa de Marfil, como vemos en la versión de Véronique Tadjo, *Reine Pokou-Concerto pour un sacrifice*¹⁷.

El espectro que cubren los personajes míticos aquí seleccionados es, incluso, más amplio de lo que en principio podría parecer. Al ser sometidos a la recreación de autoras y autores contemporáneos en lenguas diversas, los personajes que acabamos de señalar son susceptibles de toda suerte de alteraciones. Así, por ejemplo, en la dramatización de Gary Owen, Ifigenia ya no es una princesa argiva de elevada alcurnia, sino una joven británica sin estudios ni empleo, cuyo lenguaje, lleno de imprecaciones y palabras malsonantes, refleja no solo su extracto social sino también su rabia y, como defiende Nicolás Román, su vulnerabilidad en una época de deshumanizadora crisis económica. En la versión de Irene Vallejo, el dios Eros reflexiona sobre los límites de su poder como divinidad ante la contumaz libertad humana, a la que en el fondo no puede dejar de admirar, especialmente cuando se obstina en realizar, contra toda expectativa, actos de generosidad y belleza. En las versiones teatrales españolas seleccionadas por Campos Daroca, Sócrates no es solo un filósofo desconcertante sino también un ciudadano de principios, insobornable e íntegro, reconocido no

¹⁷ Sobre la estrecha relación entre mitología y tipología de personajes en las historias dramáticas, conviene recordar, de nuevo, el sugerente estudio de Bentley (1982, p. 58-60).

solo por los hombres de Atenas sino también por las mujeres, incluida la suya propia.

Finalmente, como se advierte en el título de este libro, las propuestas que aquí se ofrecen, y que hemos mencionado más arriba, están especialmente diseñadas para el ámbito universitario. La idea motriz de las mismas surgió, de hecho, en el contexto particular de la enseñanza universitaria y de la afición al teatro que une a todos los colaboradores de este libro. Juntos formamos parte de un grupo de innovación y buenas prácticas docentes en Artes y Humanidades, subvencionado por la Universidad de Almería (España), titulado *Theatron: La dramatización como recurso didáctico en Educación Superior (20_21_1_06)*. En este sentido, la orientación de estas propuestas se inserta, de modos muy diversos, en la línea del así llamado «teatro aplicado» que, como explica con detalle Motos, entre sus muchas versatilidades, comprende, precisamente, la educación¹⁸. El carácter híbrido e interdisciplinar del teatro aplicado a la educación lo convierte en un instrumento ideal para «enseñar y plantear cuestiones de interés cultural»¹⁹. De este modo, las propuestas que aquí se presentan se ajustan a los intereses curriculares de estudiantes de distintos grados en Artes y Humanidades, como Estudios de Asia Oriental, Ingleses, Franceses, Hispánicos y Clásicos, pues remiten a autores y autoras de reconocido prestigio en el ámbito cultural de dichas especialidades. Más allá de estos objetivos específicos, poseen, además, el interés de centrarse sobre figuras míticas de enorme interés cultural tanto dentro de las distintas especialidades de grado universitario como fuera de ellas, como hemos señalado más arriba. Por añadidura, se esfuerzan en apreciar críticamente el valor imaginario, comunicativo, expresivo y artístico del lenguaje dramático y sus incitantes posibilidades de recreación, reinterpretación, dramatización y teatralización tanto dentro como fuera del aula universitaria²⁰. Así, algunas de ellas ponen el énfasis sobre la competencia comunicativa escrita y recurren a ejercicios retóricos de creación literaria, sin descuidar la parte declamativa o de «puesta en escena» de los mismos, mientras que otras se centran en los aspectos gramaticales del discurso y en los aspectos fonéticos que atañen a la correcta pronunciación del monólogo, o incluso en aspectos de vocabulario y de expresiones idiomáticas. Finalmente, nuestras propuestas se adaptan también a entornos multimedia y a la integración de palabra e imagen, entre otros elementos conformadores del espectáculo performativo.

¹⁸ *Vid.*, sobre todo, Motos & Ferrandis (2015, p. 16, 20-22 y 27-28).

¹⁹ Motos en Motos & Ferrandis (2015, p. 19).

²⁰ Sobre la diferencia entre dramatización y teatralización en las modalidades del teatro aplicado remitimos de nuevo a Motos en Motos & Ferrandis (2015, 38-45).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bentley, E. (1982). *La vida del drama*. Barcelona: Paidós (ed. orig. 1964).
- Byron, G. (2003). *Dramatic Monologue*. London: Routledge.
- Gómez García, M. (1998). *Diccionario Akal del teatro*. Madrid: Akal.
- Motos, T. & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona: Octaedro.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós (ed. orig. 1996. Paris: Dunod).
- Pollard, T. (2012). What's Hecuba to Shakespeare? *Renaissance Quarterly*, 65.4, 1060-1093.
- Sabadell Nieto, J. (1991). El monólogo dramático: entre la lírica y la ficción. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 2, 177-186.
- Serrano, V. (1998). *Cuadernos de dramaturgia: El monólogo*. Murcia: Escuela Superior de Arte Dramático de Murcia.

STAGING SOCRATES, STAGING XANTHIPPE.

NEW LIFE TO ANCIENT RHETORICAL EXERCISES

F. JAVIER CAMPOS-DAROCA

Universidad de Almería

jcamos@ual.es

orcid.org/0000-0002-9454-9007

ABSTRACT: In this chapter we intend a) to summarily review the appearances of Socrates in Spanish theatre of the XXth and XXIst centuries, focusing on the two most relevant productions in which he featured, and placing them in the context of modern Western reception of Socrates; and b) to explore the didactic potential of «impersonating Socrates and/or Xanthippe» in ways adapted for teaching in Humanities, taking ideas and strategies from the ancient curricula of exercises in rhetorical education as a pedagogy toolkit, one of them specifically being personification (*prosopopoeia*, *ethopoeia*). On that note, our purpose it is not only to encourage students to impersonate certain intriguing and challenging characters from old myths (largely understood), as actors or actresses would do, but also explore the information available about mythological figures with the aim of creating new monologues, as a means of promoting imaginative recreation of historically and culturally diverse (even alien) perspectives and potentially, in so doing, empathic thinking.

KEYWORDS: Socrates' plays, Spanish theatre, Xanthippe, Ancient Rhetorical Exercises, *Prosopopoeia*.

RESUMEN: En este capítulo nos proponemos a) hacer un repaso sumario de la figura de Sócrates en el teatro español de los siglos XX y XXI, centrándonos en dos de las representaciones más relevantes y situándolas en el contexto de la recepción occidental contemporánea de este filósofo; y b) explorar el potencial didáctico de «encarnar a Sócrates y a Jantipa» mediante recursos adaptados a la enseñanza en Humanidades, adoptando ideas y estrategias de los *curricula* de ejercicios antiguos de la educación retórica como instrumento pedagógico, sobre todo el recurso de la personificación (*prosopopoeia*, *ethopoeia*). En este sentido, nos proponemos no solo animar al alumnado a que recree ciertos personajes especialmente incitantes y retadores del pasado mítico (entendido en un sentido amplio), como lo harían los actores y actrices teatrales, sino también a que estudie toda la información posible sobre estas figuras para crear nuevos monólogos como una forma de promoción de la recreación imaginativa de perspectivas histórica, (extraña) y culturalmente diversas y también, si es posible, como una forma de promoción del pensamiento empático.

PALABRAS CLAVE: Drama socrático, teatro español, Jantipa, ejercicios retóricos antiguos, *prosopopoeia*.

*In the end, Socrates' brave death gave his life authentic meaning; something
my existence lacks totally, although
it does possess a minimal relevance to the Internal Revenue Department. I
must confess that I have tried putting myself
in this great philosopher's sandals many times...*

–Woody Allen, «My Apology», *Side Effects* (1980)

1. SOCRATES, MYTH AND CHARACTER

Once upon a time, there was an honest man called Socrates who was sentenced to death by his fellow citizens for reasons which are still under debate. Few people, if any, doubt that there is some historical truth behind this tale, namely a trial that took place in Athens and can be dated, according to our own ways of time reckoning, back to the year 399 B.C. Notwithstanding the acknowledged historicity of the event, hardly anybody would deny that Socrates, thanks to his outrageous death, has become a myth of a sort in modern times, mainly as the embodiment of political ideals long cherished in Western countries. As a myth, Socrates has become a model that calls not only for imitation, but even for impersonation, something Woody Allen admits he has indulged in many times. At the same time, Socrates has also been the target of a number of inquiries aimed at stripping him of his mythical aura¹.

First of all, impersonating Socrates requires some effort of imagination. Indeed, Allen proceeds to tell us of a dream in which he was actually «in Socrates's sandals» (although the Athenian was actually fond of strolling barefoot) and was miraculously saved in the nick of time from having to drink the hemlock, to his great relief. It was to no avail though, since he ended up being executed by his own disciples, who were fed up with his bad jokes².

Allen's imagination is fired by the vivid image of Socrates' trial and death described by some of his friends and most enthusiastic followers, since what Allen actually offers is, strictly speaking, a parody of a Platonic dialogue, more specifically the *Phaedo*. This leads us to the most paradoxical side of the reception of Socrates, which is no other than his fortune as a theatrical character, when his life and career seem to be at the very root of the antitheatrical prejudice of his

¹ On the mythical dimensions of Socrates's figure and the necessity of dispelling myths by means of sobering historical work, see Montuori (1998). Montuori's idea of myth is an enlightened one, by virtue of which myth is the opposite of history. In the same «enlightening» vein, see Waterfield (2009). With a different idea of what a myth is for, see Trousson (1967), who points out that in the XVIIIth century Socrates becomes «un mythe, c'est à dire, une sorte d'obsession de la pensée, une référence idéale résumant une attitude philosophique», see note 5 below.

² See Allen (1991, p. 433-443). The original work, *Side Effects*, came out in 1980.

devoted disciple Plato, who is commonly considered its most reputed ancestor. It is appropriate to recall here the widely attested anecdote about Socrates dissuading young Plato from entering a theatrical contest with some plays of his own³. Additionally, Plato's heavy criticism of tragic theatre through Socrates' persona in the Republic should also be considered. On the same antitheatrical note, in the latter part of his life, Socrates had become a well-known character in quite a few celebrated pieces of comedy which, according to Plato, are fully responsible for Socrates' condemnation to death in 399 B.C.⁴.

However, Socrates' considerable theatrical fortune has steadily increased, more so in the past few centuries. As a matter of fact, since the XVIIIth century Socrates the philosopher has become a character increasingly present on stage, and over the last century, in movies, musicals, and even TV shows, where his life and teachings are revisited both in comic and tragic ways, but for the most part in a celebrative or even reverential tone⁵.

Responsible for this paradoxical theatrical success is none other than his somehow «theatrophobic» disciple Plato, who, by means of his own dialogues, in which Socrates featured so prominently, has given occasion to a vigorous tradition of theatrical recreation of key moments in Socrates' life, namely, his trial and subsequent condemnation to death, followed by his protracted stay in jail, his astonishing behaviour there and ultimate noble, exemplary (if puzzling) death. As such, this Platonic stimulus has given rise to a long line of «Socrates plays» that has increased exponentially over the past century and continues unabated in the current one⁶.

³ The passage in question (D.L. 3.5) follows the section devoted to Plato's first steps in philosophy and his early encounter with Heraclitus' ideas. Puchner (2010) connects this anecdote with the reports about Dion of Syracuse subsidising Plato's *choregia* (D.L., 3.3; Plut., *Dion* 17.5; *Aristid.* 1.4), but this connection does not hold water if one tries to fit it into the standard version of Plato's biography, according to which Plato met Dion for the first time during his first trip to Sicily. Anecdotes that talk about the young Plato as an enthusiastic playwright, translate ideas and topics in the dialogues concerning the thorny question about the place of poetry in the ideal city into biographical motifs. This connection was already made in Antiquity: see Proclus, *In Remp.* 1.205, 4-14 Kroll, cf. also *In Remp.* 2.372, 21-9 Kroll, where *Resp.* 10.597e is quoted. Olympiodorus (*In Alcib.* 2.54 f.) contends that Plato was attracted to Tragedy by reason of the genre's noble and sententious quality.

⁴ On this much debated question, see Konstan (2011).

⁵ Regarding Socrates' reception in the XVIIIth century see Trousson (1967), Berland (1990), Brown (2007), and MacGregor Morris (2007). A very detailed history of Socrates plays can be read in Puchner (2010), which includes an extended list of Socrates plays in Appendix 1. About Socrates' fortune in movies, with a special emphasis on Rossellini's version, see Campos Daroca (2014).

⁶ «Socrates plays» is the tag proposed by Martin Puchner for this specific development in modern Dramatic Platonism, see Puchner (2010, p. 37-61). It includes those plays where Socrates's words and actions are presented in dramatic form, following the inspiration of Plato's dialogues. As such, Socrates plays incorporate narrative and anecdotal material from several other sources in addition to Plato's. However, it is not always easy to tell the

All in all, Socrates' theatrical life is a peculiar product of the modern reception of Plato, which runs counter to the prevalent philosophical hostility (hatred sometimes) against the philosopher who probably invented philosophy⁷. In this chapter we intend *a*) to summarily review the appearances of Socrates in Spanish theatre of the XXth and XXIst centuries, focusing on the two most relevant productions in which he featured, and placing them in the context of modern Western reception of Socrates; and *b*) to explore the didactic potential of «impersonating Socrates and/or Xanthippe» in ways adapted for teaching in Humanities, taking ideas and strategies from the ancient curricula of exercises in rhetorical education as a pedagogy toolkit, one of them specifically being personification (*prosopopoeia*, *ethopoeia*). On that note, our purpose it is not only to encourage students to impersonate certain intriguing and challenging characters from old myths (largely understood), as actors or actresses would do, but explore the information available about mythological figures with the aim of creating new monologues, as a means of promoting imaginative recreation of historically and culturally diverse (even alien) perspectives and potentially qualified empathic thinking.

2. SOCRATES PLAYS ON THE MODERN SPANISH STAGE

In Spain, there is no shortage of good books that explore the relevance of Socrates for current philosophical or political purposes, as well as some (not so good) novels on issues of his life and times that purport to recreate them according to current tastes and agendas⁸.

However, on the Spanish stage till quite recently Socrates has not performed as well as in other countries in Europe or in the States. In fact, Socrates plays staged in venues of certain importance only add up to the paltry sum of five, according to the catalogue available on the website of the CDAEM, interestingly three of them produced in the last decade alone.⁹ Amongst them, two theatrical

difference between a Socrates play and an adaptation of a Platonic dialogue with Socrates playing a leading role, amongst which the *Symposium* is of paramount importance. As a matter of fact, the difference boils down to that between a medley of sources in the case of Socrates plays, and a single one in the adaptation of Plato's works for modern stage.

⁷ See the soundings of Plato's modern reception in chapters 4 and 5 of Puchner (2010).

⁸ Del Águila (2004) and Luri de Medrano (2015) are inspiring books about the possible significance of Socrates for today's contested issues in ethics and politics. On the reception of Socrates in contemporary Spain, see Martín del Pino (2018), with interesting insights into Llovet's play. On the receptions of Socrates' trial in the USA, see Schofield (2002).

⁹ See *Catálogo de estrenos* at CDAEM (see References below). Other productions appearing on this website are: Jordi Cussá, *Sócrates (quase una tragèdia grega)* (La farsa de Berga, first performance, Berga 25/07/1980), Antonio Estrada, *Jantipa mujer de Sócrates (Monólogo de la mujer de Sócrates)* (Tonia Taylor Company, first performance, Sevilla

productions, Llovet/Marsillach in 1972 and Gas/Iglesias in 2015, stand out not only because of the prestige of the names involved, but also because of the close connection they exhibit as regards ideas, plot, as well as dramaturgy. As a matter of fact, Mario Gas himself highlighted the link when he declared that from the times of Llovet's *Sócrates*, the philosopher had not appeared on stage till his own *Sócrates, condena y muerte de un ciudadano*, something he considered quite disappointing, given the relevance of the topics associated with Socrates' fate.

2.1. Llovet/Marsillach, *Sócrates* (1972)

To the best of our knowledge, the first Socrates play produced in Spain in the XXth century was *Sócrates*, staged for the first time on November 17th, 1972, at the Teatro de la Comedia in Madrid. It was directed by one of the most renowned actors at the time, Adolfo Marsillach (1928-2002), who himself played Socrates' role in the play. The script was written by a very energetic intellectual figure in Spanish cultural life during the late Franco-period and the Transition to democracy, Enrique Llovet Sánchez (1917-2010), journalist, theatre critic, dramaturge, and diplomat, who even has a national theatre prize named after him. Llovet/Marsillach's *Sócrates* was a remarkable success at its première and went on to tour through the provinces the following year.

Sócrates is a typical example of the specific genre we are dealing with here in its tragic variety. It chronologically sequences the key moments of the Platonic template (accusation, trial and sentencing, sojourn in jail, and execution), opportunely interspersed with details taken from other sources (Aristophanes, Diogenes Laertius, and Xenophon), with a view to creating a character able to appeal to current (and urgent) moral and political issues¹⁰. Following a long-lasting theatrical tradition, Llovet integrated the variegated assortment of ancient sources concerning the last days of Socrates into a play openly redolent of the ancestral form of tragedy.

Indeed, the play is structured as a single continuous act, but it follows a distinctive trait of ancient tragedy which consists of separating the successive

06/02/2015), and José Luis Navarro, *Juicio y muerte de Sócrates* (Scaena Graecolatina, first performance, 19/08/2019). Plato's *Symposium* has enjoyed a more fruitful reception, with at least 7 recreations between 1990 and 2018, according to the same catalogue.

¹⁰ The sequence is that of Plato's first tetralogy (*Euthyphro*, *Apology*, *Crito*, *Phaedo*). This «Platonic Template», with the addition of some scenes from Aristophanes' *Clouds*, can be found in the play by Irvine (2008), entitled *Socrates on Trial*, conceived as an adaptation of the ancient texts for the stage. The text is provided with a useful overview of the historical settings along with some «Production notes». The play was produced by Telos Studio Theatre in Vancouver and performed 14-16/03/2007, according to the *Archive of Performances of Greek and Roman Drama* (APGDR), at Oxford (<http://www.apgrd.ox.ac.uk/>, last accessed 09/11/2022).

episodes dealing with the key stages in Socrates' life by means of (brief) parts in free verse delivered by some of the actors stripped of their role in the rest of the play. In so doing, it is apparent that Llovet was adapting a characteristic element of the ancient generic repertoire, one which has proved itself to be extremely difficult to incorporate into modern theatre practices. Notwithstanding this difficulty, a chorus (or a surrogate of it) was expediently integrated into the play, following certain ideas concerning its original function as a collective character straddling the fictional time of the play and the time of the performance¹¹.

As such, this sort of «chorus» is not given a separate crew to perform its job on stage (and consequently does not appear as such in the cast of characters). It is the actors themselves who come together for the occasion and carry out a twofold function, that of commenting on the events in a reflective, poetic style (with short sung verses), and that of directly addressing the audience and supplying them with precise pieces of information in order to evaluate the action they are witness to¹².

As some reviewers commented at the time, the effect of this scheme is to make the audience feel involved in the play as if they were actually the members of the jury who tried Socrates. The public is invited to pass judgement and consequently to feel a sense of responsibility in doing so. They are encouraged not to feel, but to think critically about what happens on the stage. The Brechtian touch is unmissable here¹³.

In a short note entitled «Autocrítica» introducing the play, Llovet clearly states the deep ethical concerns regarding his collaboration with Marsillach in bringing Socrates to the stage:

Vivimos en una época difícil y es tan extensa la gama de propuestas que nos hace la vida que ningún repertorio ético puede facilitarnos con claridad soluciones anticipadas y completas. A menudo el ser humano ha de indagar personalmente y buscar en su propio yo hasta encontrar dentro de sí mismo una línea de comportamiento que le satisfaga. Claro está que este hallazgo puede ser una espumosa variante menor del código social o puede consistir en algo de raíz nueva, distinta y conflictiva. ¿Qué hacer

¹¹ These difficulties were pointed out by Goldhill (2007) in a pioneering book about modern adaptation of ancient plays. A recent reassessment of the issue from the point of view of theatre directors can be found in Meineck (2013). See also De Martino & Morenilla (2018).

¹² On the same note, the roles were not assigned to actors on an individual basis throughout the play, not even Socrates', although Marsillach played Socrates most of the time. At the same time, this technique of "depersonalization" also points to the well-known fact that Socrates wrote nothing, and that the words put in his mouth are always those of his disciples.

¹³ See the press review by José Monleón, «Sócrates. Una lección de política», available at CDAEM (see References below).

entonces? ¿Silenciar esa rebeldía personal o luchar por nuestra propia y nueva verdad? Esta es, a lo que parece, la dramática elección que ilumina la vida de Sócrates. La entraña misma de su ser se encuentra en conflicto con la ética de la sociedad en que vive. Sócrates decide luchar. Y a la hora del choque absoluto y frontal asume la defensa de sus ideas, pasa de acusado a acusador y ejemplifica un emocionante modelo de dignidad humana. (...) Sin agujones críticos, sin «no conformistas», sin rebeldes, todavía estaría el hombre en las cuevas troglodíticas. Yo he pretendido decir ahora que la duda del ser que piensa no es solo un derecho simple y natural, sino un deber ético a veces amargo, a veces incómodo, que nada, absolutamente nada, puede contrariar¹⁴.

According to Llovet's «non-conformist» reading, Socrates embodies the most radical challenge that an individual can pose to the community he or she belongs to. Moreover, Llovet makes it clear that in his view, this adversarial attitude even has «civilizational» import. Without the kind of men who dare to say «no», there is no hope of progress for humankind. As a result, he states implicitly the mythical dimension of the character (in the modern sense of the term myth stated above).

Crucially, the key element in Socrates' mythical persona lies precisely in the resolution to stay put and be firm on one's principles, regardless of the deadly consequences of such tenacity, which is sustained exclusively by the unswerving conviction that one is doing the right thing. Llovet reframes Socrates' adamant stance into modern political parlance, in terms of the right to freedom of thought, following a venerable tradition of Enlightened versions of Socrates¹⁵.

SÓCRATES: — (...) Estoy defendiendo mi derecho a pensar, y en esa materia, como en muchas otras, el problema de la libertad no consiste en conseguir un buen amo, sino en no tener ninguno ... Este asunto sí que está muy claro para mí ... Atenienses ...

Unfortunately, given the rather limited access we have to the actual performances of the play, we cannot explore the details of the stage and acting and how they managed to produce the mythic allure of a civic hero pronouncing on political claims that at the time were felt as urgent. From the pictures included in the edition collected below (see Llovet Sánchez, 1974) the search for extreme simplicity in costumes and props is clearly noticeable. All actors were barefoot and wore white full-length vestments. They themselves shaped

¹⁴ Robles (1974, p. 287 f.).

¹⁵ See Goulburne (2006, p. 190): «As a persecuted freethinker, Socrates became in the 1750s a symbol of the oppression of the *philosophes*». Voltaire's *Socrate* (1759) is a good indicator of this trend, although his position towards Socrates is ambivalent.

the stage space by means of manipulating a set of white wooden cubes to make up the different scenes where the action of the play takes place. Similarly, their movements and evolutions on stage were strictly choreographed with a view to avoiding any impression of naturalistic behaviour. Text and performance were rigorously put at the service of a «lesson in politics» badly needed at the time¹⁶.

2.2. *Iglesias/Gas, Sócrates, condena y muerte de un ciudadano (2015)*

Straight from the title, it can be seen that this recent Socrates play is inspired by political concerns which are very close to those driving Llovet's play at the beginning of the seventies of the last century. After almost half a century, however, the political climate has changed dramatically and, along with it, the attitude to current politics voiced in the new play. In the 1970s, the lack of political freedom, felt steadily more and more during the last years of the Franco regime, aroused both vigorous contestation and hopeful expectations of political change and social reform. In the 2010s, bitter disappointment around those same expectations prevails, as institutions and ideologies are increasingly being called into question around the globe, and alternatives to democracy aggressively vented. In line with the rarefied atmosphere of political life, *Iglesias/Gas' Socrates* has become an indignant citizen who denounces the imposture and corruption of politicians, cynically accepted by an enervated society, and is unjustly condemned by reason of his uncompromising resolution to denounce it¹⁷.

Generally speaking, the structure of the piece continues the long tradition of Socrates plays which more or less freely adapt ancient sources about Socrates' last days to a plot displaying the details of his trial and condemnation. The playwrights articulate the action in thirteen «escenas», the first one serving as a sort of preamble introducing the story of Socrates through the voice of six «coreutas» (members of the chorus), who become individual characters in the following scenes, eventually playing roles as Socrates's disciples, magistrates, or accusers¹⁸. At the end of this first scene, Socrates introduces himself and addresses the audience directly, somehow giving them acting parts, as he transforms the

¹⁶ See note 13 above.

¹⁷ Both Mario Gas and Josep Maria Pou were very vocal about their disappointment regarding the current political climate, which was the source of inspiration for their Socrates play. See for instance (among many others) the interview in the digital journal *madridteatro*, at http://madridteatro.net/index.php?option=com_content&view=article&id=4231:socrates-juicio-y-muerteentrevista&catid=314:entrevistas&Itemid=286 (last accessed 20/12/2022). Significantly, the play was dedicated to Greece, suffering the effects of the financial crisis at that time.

¹⁸ On the assignment of several roles to the same actor in Llovet's *Sócrates*, see note 12 above.

modern citizens attending the performance into ancient citizens attending the trial. Not without a fine touch of humour, Socrates asks the audience to switch off their mobiles and forget about whatsapp messages as long the play goes on.

The use of Plato's *Phaedo* is distinctive in this play, specifically its stirring last scenes, which build a frame for the main action, so that Socrates' death is presented twice, at the beginning and at the end of the play, in different modes, a narrative one in scene II, and a «mimetic» one in scene XIII. In this way, the «sacrificial» interpretation of Socrates' fate is enhanced, thus highlighting how far the moral standards of the inhabitants of the city have fallen, being capable of condemning an innocent man to death¹⁹.

Nevertheless, the most distinctive trait of Iglesias/Gas' Socrates play is its concern with the political rights of women in ancient Athens, taken as a cue for current issues on the same topic. Right at the beginning of the play, during an ample recitation of the chorus addressing the audience, one of its members («coreutas») repeatedly denounces the exclusion of women from the citizen body as part of a so called «democracy», opening up the contrafactual imagination of a past with enfranchised women:

COREUTA 6: —Si las mujeres hubiéramos sido ciudadanos, otro gallo habría cantado²⁰.

At this point, it is unclear in what sense this imaginary exculpation of women from sharing the blame of killing Socrates should be taken. However, some cues can be found later in the play, if we follow the part performed by the actress Amparo Pamplona, who is assigned up to three separate roles in the play, namely, «Coreuta», «Arconte» and «Jantipa». From the dramatic text only, it cannot be decided who plays the part of «Coreuta 6», but it is quite plausible that this vocal revindication of women's rights is put in the mouth of the only woman in the cast.

Interestingly, this role distribution enables a woman to play roles that represent polar opposites as regards the issue of «women citizenship» in the ancient city of Athens. On the one hand, she impersonates the highest authority in Socrates' process, the «Arconte», who features prominently throughout the play. Indeed, «(s)he» starts by opening the official trial in Scene IV with a prayer

¹⁹ This interpretation is insinuated by the subtitle of the play (*Juicio y muerte de un ciudadano*). It resonates with María Zambrano's question at the beginning of her book *Persona y democracia*: «¿Es posible una democracia sin sacrificio?».

²⁰ The mention of the well-known Spanish saying «otro gallo cantarí» (which arouses possible intended associations with evangelical intertexts) hints unequivocally at the bewildering last words of Socrates according to the *Phaedo*, that actually bring the play to a close.

to the goddess Athena, patron of the city; goes on to give Socrates the floor for his defence (Scene V); then sees to the rest of the proceedings (Scene VII), and finally brings the process to a close in Scene (IX), announcing the result of the vote and subsequent sentence²¹. Women, one could say, are fully enfranchised on stage, although in a number still quite disproportionate to that of their male fellows.

At the opposite end of political empowerment, there is a female character, the only one in the production, played by the only woman in the cast: Xanthippe, Socrates' intractable wife. Although a minor character compared to the rest of the cast, Xanthippe is granted a whole scene for her exclusive performance, during which she delivers the longest continuous speech in the play (Escena VIII). Interestingly, Xanthippe's speech is placed precisely between two authoritative pronouncements of the magistrate («Arconte»), followed in both cases by Socrates' pleading not guilty.

In Escena VII Socrates has refused the offer of commuting the sentence to a fine with the excuse that he has got only a nickel, which he needs to put some food on the table for his family. The stage is now set for Xanthippe to enter. Xanthippe's speech is a long monologue that can be interpreted both as an «alternative accusation» of Socrates and, at the same time, as a «vindication» of Xanthippe herself. On the one hand, her allegations against Socrates, unlike those of Anitos and Meletos, are guided by the genuine love for her husband and concern for their sons. As for her famous bad temper, on the other, this side of her character, which dominates the anecdotal tradition about her, is markedly downplayed as a consequence of a justified resentment against her husband's neglect of his familial duties. In order to clarify the revaluation of this contentious character in modern Socrates drama, we offer a more detailed analysis of this speech in the following section of this paper, drawing inspiration from ancient rhetorical learning and the techniques developed there for recreating fictional speaking characters from the ancient mythic and historical lore.

3. IMPERSONATING XANTHIPPE

Xanthippe's role in *Sócrates, juicio y muerte de un ciudadano* comes at the end of a long history of rehabilitation of this much maligned character in Socratic literature. As such, Xanthippe has considerably benefited from the increasing

²¹ Coreuta 6 also has a line in the Escena XIII, Epílogo, where the gradual effects of the hemlock on Socrates' body are described following Plato's script in the *Phaedo*. In any case, it has to be taken into account that the part of the Arconte can be played by a male actor.

prominence of Socrates as a literary and theatrical character in Modernity, acquiring autonomy and even precedence over her significant other²².

In the same vein, we take the Socrates plays dealt with above, specifically Socrates' and Xanthippe's roles in them, as a platform for didactic proposals to be implemented in the studies of Humanities and Spanish/English Studies. Two lines of work unfold before us. The first and more basic one requires only the selection of certain passages from the parts assigned to the characters in question (Socrates, Xanthippe) in either of the two plays, and converting them into self-contained dramatic monologues. The students are asked to carefully read the texts and interpret them in the context of the play they have been extracted from, taking into account additional literary and/or historical information about the featured characters. The monologues are then rehearsed and acted out, with a debate to follow on both the performance and the issues cropping up in them²³.

The second one is more demanding, as it should culminate in the actual writing of new texts or scripts that can be read and performed as monologues in any of the varieties this genre can take²⁴. This option requires a more elaborate exposition of its nature, system, and goals, which we will borrow from the ancient tradition of rhetorical learning (*progymnasmata*), reinvigorated in the last few years.

3.1. New Life for Ancient exercises

The ancient curriculum of rhetorical learning was formalised (probably in the late Hellenistic period) in the form of a regular series of textual exercises which, if followed properly, should lay solid foundations for the study and eventual practice of the art. These preparatory exercises were carefully organised according to their level of complexity, as well as the difficulty of the skills required to do them proficiently. Different presentations of the series of exercises by several rhetoricians from the Imperial period have been transmitted under the generic title Preliminary Exercises (or *Progymnasmata*, as they were entitled in Greek), but, regarding our handling of the subject here, we will follow Aelius Theon's

²² On Xanthippe and her (mainly comic) reception, see Nardi (1958). See also Calero Secall (2003). In Puchner's catalogue (2010) some plays are mentioned that give Xanthippe a leading role. See also note above 9.

²³ On this note much can be learnt from ancient rhetorical ideas on performance, on which see the excellent book by Quiroga Puertas (2021).

²⁴ See Romero Mariscal's «Introducción» in this book. The difference between both lines is one of degree. The most demanding option in the second line would be the composition of a monologue of the lyric variety. See again Romero Mariscal's «Introducción», as well as note 31 below.

handbook, probably the oldest one preserved to us (although the dating issue is still hotly disputed)²⁵.

The exercise to which we will devote our attention consists in imagining a speaking person and composing a speech both suitable for that character and appropriate for the (emotionally charged) circumstances. The proposal of the exercise usually takes the form of questions like «What would X say in situation Y?». The subject and the circumstance dealt with in the exercise can be a generic (v.gr. «a sailor seeing a storm coming») or a specific character, which in turn can be either a real (v.gr. «Themistocles at his arrival in Persia») or a fictional one (v.gr. «Niobe witnessing the killing of all her daughters and sons»). The key to success in this exercise lies in the appropriateness of the words given to the character, so that the *persona loquens* seems to speak naturally and, as a consequence, convincingly. The name given to the exercise is prosopopoeia, that is, «the making of a character» (*prosopon*), which makes its theatrical connections clear, both in the procedure and the literary models. Under the term «character», used in its moral sense, we should be able to understand not only the permanent traits of a certain personality (*ethos* strictly speaking), but also the transient moods or spirit aroused by the circumstances (that is, the emotions)²⁶.

To cite an illustrious example that attests to the long-lasting life of this kind of exercise, let us mention the assignment given to Gisèle in Proust's *À l'ombre de jeunes filles en fleur*. For her «certificat d'études» she had been asked to write a composition on a given theme. Two options were offered to her, either «Sophocle écrit des Enfers à Racine pour le consoler de l'insuccès d'*Athalie*», or «Vous supposerez qu'après la première représentation d'*Esther*, Mme de Sévigné écrit à Mme de La Fayette pour lui dire combien elle a regretté son absence». Daringly, Gisèle picked the first one, which was considered the most difficult of the two, and proudly sent her friend Albertine the essay that had received top marks.

²⁵ A rather complete and well-informed introduction to the issue can be read in Webb (2001) and Manfred (2001). The place and development of the exercises in ancient education is traced in detail in Fernández Delgado & Pordomingo (2017), with special attention to the evidence provided by the papyri. Chiron (2018) offers an inspiring presentation of the single exercises, keeping an eye on the possibilities they open up for general education today. Chiron & Sands (2019) gathered a rich collection of papers on specific issues concerning the history and pedagogical potential of the exercises. Critical editions of the texts with translation and extensive notes can be found in Patillon & Bolognesi (1997: Theon), Patillon (2009: Pseudo-Hermogenes, Aphthonius), and Russell (2001: Quintilian).

²⁶ On this exercise called by the later rhetoricians *ethopoeia*, see Amato et al. (2005), with an extensive catalogue of ancient texts, and Chiron (2018, p.163-171), who calls it the king of the exercises («exercice-roi»). On its affinity with literary composition, see Webb (2001, p. 306), and on the moral implications see Gibson (2014, p. 18-19). Theon calls this exercise *prosopopoeia*, a term whose meaning was later confined to a particular variety of the exercise, in which the speaker is an inanimate thing, e.g. the laws speaking on their own behalf, as in Plato's *Crito*.

Albertine, who was going to sit the same exams soon, read out the exercise to the company of «jeunes-filles» along with Marcel, expecting to get some precious tips from one of them, Andrée, because of her command of the language and work ethic²⁷.

In our view, Theon's version of the exercise, besides being the most extensive one, has several advantages we should take into consideration. Apart from explicitly connecting it with drama literature, this rhetorician includes a very detailed list of aspects to be considered in the process of giving an appropriate voice to the character of choice²⁸. A second interesting feature of Theon's handling of the issue is his distinctive attention to the argumentative dimension of the task. Although he is clear about the limited possibilities in this respect, the student has to take into account some basic rhetorical aims that can differently shape the piece of work in hand. The discourse to be produced is viewed as an act of language according to (perlocutionary) effects, that is, diversely aimed at imploring, exhorting, dissuading, comforting, or apologising. For each case, the rhetorician gives a sample of topics or headings helping with the invention of arguments at a very basic level, leaving the path open for more demanding exercises, like the thesis²⁹.

3.2. Xanthippe's Character

Drawing inspiration from Theon's elementary exposition of rhetorical exercises, we venture an analysis of Xanthippe's speech in Iglesias/Gas' *Sócrates* as if it were an exercise on *prosopopoeia* prompted by the question «What would Socrates' wife say in his trial?». It is important to emphasise that the ancient exercise basically provides us with a rationale for imagining speaking characters, but it does not require us to limit ourselves to ancient attitudes or prejudices about the characters in question³⁰. On the contrary, this sort of exercise is a formidable starting point to check current stereotypes attached to individuals in any given society by virtue of their class, gender, ethnic origin, religious persuasion, or professional dedication, and question them by making characters speak freely from their own point of view. Instead of reproducing values, «fictions of character» today invite students to enact perspective-taking, becoming a powerful way of

²⁷ Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu*. 3. *A l'ombre des jeunes-filles en fleur*, II.

²⁸ On Theon's version of the exercise, see Patillon & Bolognesi (1997, p. xxxvi-xxxviii).

²⁹ See Webb (2001, p. 311-312).

³⁰ As a matter of fact, as Webb (2001, p. 301) points out, «students were expected to engage actively with the narrative content of the texts (...). The exercise often demanded that the student subvert or question traditions».

educating empathy and related emotions³¹. Interpreted as a modern version of an exercise in *prosopopeia*, Xanthippe's extensive speech in Iglesias/Gas' *Sócrates* illustrates the possibilities opened up by a guided re-elaboration of old texts for our times and most urgent concerns³².

In this updated version of an ancient rhetorical exercise, there are two main points to be considered. The first one concerns the significance of the act of giving the floor to a character traditionally deprived of any possibility of speaking publicly on her own behalf. Indeed, in making Xanthippe the narrator of her own anecdotes, we give her the chance of sharing her own view of stories traditionally told by others to her own discredit.

Indeed, Xanthippe, as far as we know, was never (not even imaginarily) allowed the opportunity of speaking her mind extensively in a public venue, nor is it today considered even possible that in the fourth century B.C. a respectable Athenian wife might have been permitted (or even permitted herself) to do something which was at that time the preserve of men. Nevertheless, the exercise in speaking in character invites us to imagine an «enfranchised» Xanthippe and let her address the jury, communicating her own point of view on Socrates just before the sentence is passed. The effect of this «empowerment» of Xanthippe is considerable. When put in the mouth of an imaginary or «utopic» Xanthippe speaking freely in front of a group of male citizens, the old anecdotes resonate very differently to modern audiences. Instead of perceiving in them the continuous working of chauvinistic ideas deeply rooted in ancient prejudices about the intellectual inferiority of women, they become, when told by Xanthippe herself, the speech of someone who has been silenced for centuries.

³¹ I am grateful to the editor, Lucía P. Romero Mariscal, for acquainting me with current research on empathy in literary analysis. On the set of values conveyed by ancient exercises, see Webb (2001, p. 303-305) and Gibson (2014). For the most part, ancient teachers' concerns were «Platonic», that is, they feared that the impersonated character may mould the tender soul of the student, see Quintilian, *Institutes*, 1.11.2: *frequens imitatio transit in mores*. An adaptation of the ancient curriculum for modern ethical and political concerns can be found in Ferry (2015), who defines empathy as «une simulation mentale de la subjectivité d'autrui». See also the proposal by Ferry in Chiron & Sand (2019). One can say that the ancient set of exercises and its modern reception have certain interests in common with ethical and political education (quite apparent in the subtitle of Chiron 2018: *Comment faire de l'élève un citoyen*), although the idea of citizenship and the range of values associated to it have substantially changed. Fleming (2003) sees the use of the ancient exercises in modern writing of teaching as a fourth paradigm, called «ethical» because its target is the instruction of the student as a writer: «that collection of traits, derived in part from 'nature' but developed mainly through habit, which makes someone the sort of discursive agent he or she is».

³² A brilliant example of the revisionary use of monologues is Amy Levy's *Xanthippe* (1881), in which the traditional image of Socrates' wife is contested by means of a denunciation of how the philosopher frustrated her educational aspirations, reducing her to the stereotypical role of a mother.

As we said above, the main task of the exercise as devised in the old rhetorical curriculum is to make a character speak in person in a way appropriate to a given situation, taking as a starting point established traditions about stock characters of myth, history, philosophy, or poetry. Consequently, the second step of our task deals with how to recreate Xanthippe's character by means of a discourse *in propria persona* from a rich narrative tradition of anecdotes about her as the intractable wife of Socrates.

In this tradition Xanthippe's character features almost exclusively with two basic traits. On the one hand, she is the prototype of the shrew, who nags her husband about his inability to cope with his duties round the clock. In Socratic literature, this strenuous situation at home becomes an occasion for showing Socrates' extraordinary ethical endowments. As Xenophon puts it, Xanthippe, far from being an obstacle, even becomes a stimulus for his philosophical vocation. Indeed, it is thanks to her that he proves to be worthy of philosophy³³. However, on the other hand, there is also an emotional side to Xanthippe, which is, by the way, the only one Plato pays (cursory) attention to. Indeed, Xanthippe is also characterised by her intense devotion to her family (three sons and a husband), so emotionally displayed on the last day of Socrates (much to the philosopher's annoyance)³⁴.

All in all, the prevailing note of Xanthippe's character until modern times has been the first, angry one, according to which Socrates' wife was a thorn in his side that bore testimony to Socrates' extraordinary endurance. To buck this trend, the playwrights have turned the tables, emphasising the caring side of Xanthippe's picture. As a result, the speech of Xanthippe becomes, as stated above, a sort of second accusation of Socrates and, complementarily, a defence of Xanthippe against a long history of disparagement.

To illustrate this revisionary strategy of «rewriting» Xanthippe's stories on a positive note, let us consider how her proverbial aggressiveness is dealt with in the speech she delivers in the play under consideration. To begin with, she boldly admits her anger against Socrates, and her extremes in venting it on him even physically. Nevertheless, it is apparent that her anger is not the result of

³³ Xen., *Symp.* 2.10. Nevertheless, Xenophon also gives a nuanced picture of Xanthippe in a family context, on which see below.

³⁴ The only mentions of Xanthippe in Plato's genuine dialogues are in the *Phaedo*, at the beginning (*Phaed.* 60a) and (probably) at the end (116a) of the piece. In the first one, Xanthippe is sitting by Socrates in the jail early in the morning, holding one of their little babies (Plato says Socrates has three sons in *Phaed.* 116a, two of them little children, see also *Apol.* 34d). At the sight of Phaedo and other friends who come to accompany the prisoner during his final hours, she gets very emotional and gives cries of sorrow, to the effect that Socrates asks Crito to have her led home. In the second one, Xanthippe is among the «women of the family» with whom Socrates has a talk about his last requests just before drinking his last cup.

a vicious character. Xanthippe's complaints are to be understood not as short-sighted reproaches to be expected of a woman who cannot grasp the exacting demands of a virtuous philosophical life as his husband embodies it, but as a sensible reaction of someone who knows fully aware of *primum vivere*, even more so when the future of their children are at stake. At the same time, Xanthippe's remonstrations are interspersed with testimonies of her love and admiration to her head-in-the-clouds husband. He is «the best man, the sweetest, fairest and most honest in Athens». She also admits that Socrates' philosophical chatter sometimes makes her think in exciting ways. All in all, Socrates' image, as seen and said by Xanthippe, is a complex, realistic one, far away from both sanctimonious celebration and sheer denigration.

Xanthippe's dramatic *prosopopeia* closes with a long retelling of one of the most vivid pictures we have of her from the classical sources. In one section of Xenophon's *Memorabilia*, Socrates is portrayed in a conversation with his elder son, Lamprocles, who has just had an almighty row with his mother and is bitterly complaining about her most difficult temper. Unsurprisingly, Socrates does not argue with him as regards Xanthippe's bad character, but he remonstrates with him about his lack of consideration for his mother, as she has proved to be the most dedicated of mothers from the very moment of pregnancy. Socrates touches on how much Lamprocles owes to his mother's pains and asks him to endure her manners on account of the love that somehow lies behind.

This extended talk between Socrates and Lamprocles is transferred as a whole to Xanthippe's speech as the last part of her «Apology»³⁵. This is, as far as we can tell, the single story in ancient sources about Socrates where he shows himself to be concerned with the welfare of his family. According to the lines pointed out above, the story is elaborated first as narration, that is, by making Xanthippe the narrative voice of the story. To this end, she says that she heard the conversation by eavesdropping, meaning she is able to tell her own story. Secondly, Socrates' argumentative reprimanding of his son, by bringing to the fore the caring side of Xanthippe's temper and demeanour, hastens the radical revaluation of this particular woman, and, along with her, of every woman's part in history. Let us listen to Socrates's words to his eldest son, as Xanthippe heard them, approving for once her husband's devotion to philosophy:

— «Hijo, piensa que tu madre, tras haberte concebido, aceptó la carga en su vientre, aguantó muchas molestias, poniendo en peligro su vida. Y después del parto te mantuvo y crió durante mucho tiempo día y noche a costa de multitud de fatigas».

³⁵ See Xen., *Mem.* 2.2.1.

A todo esto respondió mi hijo:

— «Aunque haya hecho todo eso y muchas cosas más, nadie puede soportar su mal carácter».

Quieta, Jantipa, quieta, tuve que decirme a mí misma. Le hubiera cogido de las orejas y le hubiera llevado a dormir con las gallinas. Entonces dijo Sócrates:

— «¿Tú qué crees que es más difícil de aguantar: la acritud de una fiera o la de una madre?»

— «Yo creo que la de una madre, al menos la de una como la mía».

— «¿Es que alguna vez te mordió o te dio una coz?»

— «¡Por Zeus!, es que dices unas cosas que a uno no le gustaría oír en toda su vida».

— «¿Y tú sabiendo perfectamente que lo que dice tu madre no solo lo dice sin mala intención sino incluso porque quiere que seas más feliz que nadie, encima te enojas? ¿O crees realmente que tu madre tiene malas intenciones hacia ti?»

— «No, eso no lo creo».

— «Y tú de esa mujer que es buena contigo, que se preocupa todo lo que puede para que te pongas bien cuando estás enfermo y para que no te falte nada de lo que necesitas, ¿dices que tiene mal genio? Si no puedes soportar a una madre así, es que no puedes soportar nada bueno».

Except for the brief intervention of Xanthippe as narrator, this part of her monologue is a fairly accurate translation of Xenophon's text. The intervention (italicised in our text) is minimal, but very effective. Indeed, Xanthippe's reaction to her son's disrespectful comments about her, constitute a good example of how a minor modification of the source can help the speech display the character of the speaker. The outraged feelings of the mother are spontaneously vented, while we are informed about the measures of punishment she usually applies to her sons. At the same time, a picture is given of the domestic space she is confined to. On the other hand, a considerable continence is exhibited, as she is able to restrain herself and keep on listening to what her husband has to say. All in all, this modest recreation of an old text prepared for theatrical performance has proved capable of radically changing the old picture of a shrew into one of a compelling human being who was all too loving.

REFERENCES

- Allen, W. (1991). *The Complete Prose of Woody Allen*. New York: Wing Books.
- Amato, E., Noel, M.-P. & J. Schamp, J. (eds.) (2005). *ΗΘΟΠΟΙΙΑ. La représentation de caractères entre fiction scolaire et réalité vivante à l'époque impériale et tardive*. Salerno: Helios.

- Aphtonius: see Patillon (2008), Kennedy (2003).
- Berland, K. (1990). Dialogue into Drama. Socrates in eighteenth century verse dramas. In J. Redmond (ed.), *Drama and Philosophy* (127-141). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. (2007). The Comic Socrates. In M. Trapp (ed.), *Socrates from Antiquity to the Enlightenment* (1-17). London-New York: Routledge.
- Calero Secall, I. M. (2003). *Jantipa (siglos V-IV a. C.)*. Madrid: Ediciones del Orto.
- Campos Daroca, F. J. (2014). Apología de Sócrates, según Rossellini. In A. Quiroga Puertas (ed.), *El legado clásico en el cine. Texto, traducción, jacción!* (50-65). Almería: Círculo Rojo.
- CDAEM = *Catálogo del Centro de Documentación de las Artes Escénicas y de la Música*. Accessed 03/07/2022 at <https://cdaem.mcu.es/recursos/#catalogo>.
- Chiron, P. (2018). *Manuel de Rhétorique. Comment faire de l'élève un citoyen*. Paris: Les Belles Lettres.
- Chiron, P. & Sans, B. (eds.) (2019). *Les Progymnasmata en practice de l'Antiquité à nos jours. Practicing the Progymnasmata from Ancient Times to Present Days*. Paris: Rue d'Ulm.
- De Martino, F. & Morenilla, C. (eds.) (2018). *El coro clásico: Ayer y hoy*. Bari: Levante Editori.
- Del Águila, R. (2004). *Sócrates furioso. El pensador y la ciudad*. Barcelona: Anagrama.
- Ferry, V. (2015). Exercer l'empathie: étude de cas et perspectives didactiques. *Exercices de Rhétorique*, 5 (Rhétorique et citoyenneté). Accessed 03/07/2022 at <https://doi.org/10.4000/rhetorique.411>.
- Fleming, J. D. (2003). The very Idea of Progymnasmata. *Rhetoric Review*, 22 (2), 105-120.
- Gas, M. & Iglesias, A. (2016). *Sócrates: juicio y muerte de un ciudadano*. Madrid: Ediciones Antígona.
- Gibson, C. (2014). Better Living through prose composition? Moral and compositional pedagogy in ancient Greek and Roman Progymnasmata. *Rhetorica*, 32 (1), 1-30.
- Goldhill, S. (2007). *How to stage a Greek Tragedy Today?* Chicago: The University of Chicago Press.
- Goulburne, R. (2006). *Voltaire Comic Dramatist*. Oxford: Voltaire Foundation.
- Irvine, A. D. (2008). *Socrates on Trial. A play based on Aristophanes' Clouds and on Plato's Apology, Crito, and Phaedo, adapted for modern performance*, Toronto: University of Toronto Press.
- Kennedy, G. A. (2003). *Progymnasmata: Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*. Leiden: Brill.

- Konstan, D. (2011). Socrates in Aristophanes' *Clouds*. In D. R. Morrison (ed.), *The Cambridge Companion to Socrates (75-90)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kraus, M. (2005). Progymnasmata, Gymnasmata. In G. Ueding (ed.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, vol. 7 (159-19). Tübingen: Niemeyer.
- (2009). Exercises for text Composition (Exercitationes, Progymnasmata). In U. Fix & J. Knappe (eds.), *Rhetoric and Stylistics: An International Handbook of Historical and Systematic Rhetoric*, vol. 2 (1396-1405). Berlin & New York: De Gruyter.
- Llovet Sánchez, E. (1972). Sócrates. In F. Sainz de Robles (ed.), *Teatro Español 1972-1973* (283-339). Madrid: Aguilar.
- Luri de Medrano, G. (2015). *¿Matar a Sócrates? El filósofo que desafía la ciudad*. Barcelona: Ariel.
- MacGregor Morris, I. (2007). The Refutation of Democracy. Socrates in the Enlightenment. In M. Trapp (ed.), *Socrates from Antiquity to the Enlightenment* (209-228). London-New York: Routledge.
- Martín del Pino, A. (2018). *Sócrates en la cultura política española contemporánea. Un estudio de recepción*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Almería, Almería, España.
- Meineck, P. (2013). “The thorniest Problem and the greatest opportunity”: Directors on directing the Greek chorus. In R. Gagné & M. Govers Hopmam (eds), *Choral Mediations in Greek Tragedy* (352-383). Cambridge: Cambridge University Press.
- Montuori, M. (1998). *Socrate. La fisiologia di un mito*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morgan, T. (1998). *Literate Education in Hellenistic and Roman Worlds*. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Nails, D. (2002). *The People of Plato: A Prosopography of Plato and other Socratics*. Indianapolis & Cambridge: Hackett Publishing Company.
- Nardi, T. (1958). *Sull'orme de Santippe*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Patillon, M. & Bolognesi, G. (eds., trans.) (1997). *Aelius Théon: Progymnasmata*. Paris: Les Belles Lettres.
- Patillon, M. (2008). *Corpus Rhetoricum, vol. 1. Anonyme: Préambule à la rhétorique. Aphthonios: Progymnasmata. Pseudo-Hermogène: Progymnasmata*. Paris: Les Belles Lettres.
- Penella, R. (2011). The Progymnasmata in Imperial Greek Education. *Classical World*, 105, 77-90.
- Fernández Delgado, J. A. & Pordomingo, F. (2017). *La retórica escolar griega y su influencia literaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Puchner, M. (2010). *The Drama of Ideas: Platonic Provocations in Theater and Philosophy*. New York: Oxford University Press.

Quintilian: see Russell (ed., trans., 2001).

Quiroga Puertas, A. (2021). *The Dynamics of Rhetorical Performance in late Antiquity*. London & New York: Routledge.

Russell, D. A. (ed., trans.) (2001). *Quintilian: The Orator's Education*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.

Schofield, M. (2002). Socrates on trial in the USA. In T. P. Wiseman (ed.), *Classics in progress. Essays on ancient Greece and Rome* (263-283). Oxford & New York: Oxford University Press.

Theon of Alexandria: see Patillon & Bolognesi (eds., trans., 1997).

Trapp, M. (ed.) (2007). *Socrates from Antiquity to the Enlightenment*. London-New York: Routledge.

Trousseau, R. (1967). *Socrate devant Voltaire, Diderot et Rousseau: La conscience en face du mythe*. Paris: Minard.

Waterfield, R. (2009). *Why Socrates Died: Dispelling the Myths*. New York & London: Norton.

Webb, R. (2001). The Progymnasmata as Practice. In Y. L. Too (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity* (289-316). Leiden: Brill.

EL MONÓLOGO EN EL MARCO DEL TEATRO APLICADO
PARA LA REAPROPIACIÓN DE MITOS CLÁSICOS:
LA CLITEMNESTRA DE COLM TÓIBÍN

DRAMATIC MONOLOGUES IN THE CONTEXT OF APPLIED THEATRE.
REAPPROPRIATING CLASSICAL MYTH THROUGH COLM TÓIBÍN'S
CLYTEMNESTRA

MARÍA ELENA JAIME DE PABLOS
Universidad de Almería
mjaim@ual.es
orcid.org/0000-0001-6845-7670

RESUMEN: Este estudio presenta una propuesta de praxis de teatro aplicado en el ámbito de la educación superior, que consiste en que una clase o un grupo de estudiantes del Grado de Estudios Ingleses elabore y represente un monólogo teatral a partir de la dramatización de los capítulos que el escritor irlandés Colm Tóibín dedica a desarrollar la figura de Clitemnestra en su novela *House of Names* (2017) –traducida al castellano con el título de *La casa de los nombres*–. El objetivo de esta propuesta es que esta clase o grupo de estudiantes analice en profundidad este mito, concebido desde una cierta misoginia en la literatura clásica, al objeto de subvertirlo, ofreciendo una versión más humana y más empática del mismo. Para realizar el proceso con éxito, el alumnado tendrá que adquirir conocimientos de literatura inglesa, de estudios teatrales, de teatro clásico, de cultura clásica, de mitología y de género.

PALABRAS CLAVE: Colm Tóibín, *House of Names*, Clitemnestra, teatro aplicado, teatro en la educación, dramatización.

ABSTRACT: This study presents a proposal for theatre praxis applied to the field of higher education. It consists of guiding either a class or a group of students of the Degree in English Studies to write and perform a theatrical monologue based on the dramatization of the chapters that the Irish writer Colm Tóibín devotes to developing the figure of Clytemnestra in his novel *House of Names* (2017) –translated into Spanish as *La casa de los nombres*. This proposal is meant to help students analyse this myth –conceived from classical literature in rather misogynist terms– in depth in order to subvert it by offering a more humane and sympathetic version of it. To complete the process successfully, students need to acquire knowledge on English literature, theatre studies, classical theatre, classical culture, mythology and gender.

KEY WORDS: Colm Tóibín, *House of Names*, Clytemnestra, applied theatre, theatre in education, dramatization.

1. INTRODUCCIÓN: EL TEATRO APLICADO EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

En *Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia* (2015), Tomás Motos y Domingo Ferrandis señalan que el término «teatro aplicado», que aglutina una amplia gama de actividades dramáticas, es relativamente nuevo, dado que comienza a utilizarse a partir de los años ochenta del siglo pasado para aludir a un tipo de teatro diferente del convencional, en tanto que se produce en espacios escénicos distintos. Su finalidad es también diferente: surge con vocación de aportar efectos beneficiosos en individuos, en comunidades y en sociedades amateurs, *i.e.* no profesionales del arte teatral (Nicholson, 2005, p. 2).

A través de un conjunto de prácticas teatrales y procesos creativos, el teatro aplicado es una praxis que genera un conocimiento crítico que permite contribuir al «cambio social a favor del respeto, la igualdad, el acceso a los bienes y a la solidaridad a través de la capacidad educativa de las artes» (Motos & Ferrandis 2015, p. 11). Se propone «promover el cambio en el ámbito personal y social, desde la reflexión y la acción, ya sea en la educación formal y no formal, en la acción social, en la psicoterapia o en la formación continua dentro de la empresa» (Motos & Ferrandis, 2015, p. 11).

Dada su versatilidad, Mónica Prendergast y Juliana Saxton en *Applied Theatre. International Case Studies and Challenges for Practice* (2009) establecen nueve categorías para la práctica del teatro aplicado: «Theatre in Education» (teatro en la educación), «Popular Theatre» (teatro popular), «Theatre of the Oppressed» (teatro del oprimido), «Theatre in Health Education» (teatro en la educación para la salud), «Theatre for Development» (teatro para el desarrollo), «Prison Theatre» (teatro en las prisiones), «Community-based Theatre» (teatro para la comunidad), «Museum Theatre» (teatro museo) y «Reminiscence Theatre» (teatro-recuerdo)¹ (Prendergast & Saxton, 2009, p. 3-6).

Para poner en práctica todas estas categorías se requiere de una labor interdisciplinar, porque –como señala Helen Nicholson (2005, p. 2)– se aprovecha la investigación realizada en las diferentes ramas de la filosofía, de las ciencias sociales (y, en particular, de los estudios culturales), de la geografía humana, de la educación, de la psicología, de la sociología y de la antropología. Lo mismo puede decirse de las contribuciones de la investigación en el drama y en los estudios teatrales.

¹ A estas, Robert Landy y David T. Montgomery (en Motos, 2015a, p. 15) añaden: «action theatre», «bibliodrama», «engaged theatre», «ethno-drama», «grassroots theatre», «playback theatre», «social theatre» y «sociodrama».

La categoría que nos interesa en este estudio es la denominada «teatro en la educación»². Según James Hennessy, esta modalidad teatral es una actividad de orientación social cuya intención principal es la de enseñar dentro del ámbito escolar o académico. Se trata de una experiencia de aprendizaje mediada: los actores adquieren conocimientos a través de la representación de personajes que son parte integral del drama narrativo. Su éxito depende de la implicación física, emocional e intelectual de los participantes. Las producciones, que se suelen dar en entornos educativos, se dirigen, por lo general, a estudiantes de una clase o grupo. Parte del principio de que el comportamiento humano es cultural (es decir, se determina a través de la actividad social y, por lo tanto, puede cambiarse) y de que las audiencias, como agentes potenciales de cambio, deben fomentarlo (Hennessy, 1998, p. 86-87).

Este estudio propone poner en práctica el teatro aplicado en el aula con estudiantes universitarios del Grado de Estudios Ingleses, preferiblemente no del primer curso, para garantizar que tienen unos conocimientos básicos con los que iniciar esta actividad dramática. El objetivo es que estos estudiantes se conviertan en actores y representen, a través de un monólogo de elaboración propia, la Clitemnestra que el escritor irlandés Colm Tóibín (1955, Enniscorthy, Wexford, Irlanda) perfila en su novela *House of Names* (2017), traducida al castellano con el título de *La casa de los nombres* (Barcelona: Lumen, 2017).

Para ello tendrán que convertir un texto narrativo en otro teatral, lo cual es relativamente fácil en este caso porque, como señala Kate Clanchy (2017), la Clitemnestra de Colm Tóibín «está destinada a tener otra vida en el escenario»³. Los dos capítulos que Tóibín dedica a Clitemnestra en esta obra están escritos con narración en primera persona y tono dramático, lo cual allana, de alguna forma, el camino para su conversión en monólogo.

El docente-director teatral tendrá que diseñar estrategias de trabajo que motiven la implicación física, emocional e intelectual de los estudiantes-actores en el proyecto, orientado al aprendizaje de conocimientos culturales, teatrales y literarios tanto como a la concienciación sobre determinadas conductas del comportamiento humano que son negativas; muy particularmente, la discriminación por razón de género, pero también, de forma tangencial, la violencia, el abuso de poder, la falta de empatía social o la incomunicación. Es importante que el estudiantado perciba estas conductas, en muchas ocasiones normalizadas, y actúe en relación a ellas con el propósito de erradicarlas,

² Existen otros términos afines –incluso sinónimos– para referirse a este mismo fenómeno; entre los más comunes: «teatro en educación», «drama en educación», «dramatización» o «pedagogía teatral».

³ No sería la primera vez que una novela de este autor se adapta al teatro; el ejemplo más singular podría ser la representación teatral de *El Testamento de María* (*Testament of Mary*), basado en la novela homónima de 2012.

contribuyendo así al fomento de valores esenciales como el respeto, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la paz o la solidaridad.

La práctica teatral que aquí se propone sitúa el foco principal de atención en un personaje femenino, Clitemnestra, que surge en la literatura clásica griega y que ha sido denostado desde sus orígenes hasta el presente por razones que tienen que ver con su condición sexual. Colm Tóibín la reelabora y, dando cumplida explicación de la naturaleza de sus acciones, nos acerca a ella desde un prisma diferente.

Puesto que la tarea de cada estudiante consistirá en adaptar los capítulos que protagoniza Clitemnestra en *La casa de los nombres* en forma de monólogo dramático, necesitará, para ello, conocimientos básicos sobre teatro, teatro clásico, teatro aplicado, prácticas teatrales – dado que el teatro tiene una doble vertiente, texto y espectáculo–, mitología clásica y género, que habrá de combinar de una forma dinámica y artística.

Obvia decir que es fundamental que el alumnado sepa qué es un monólogo. Patrice Pavis (1998, p. 297) lo define así: «[Del griego monólogos, discurso de una única persona] [...] El monólogo es un discurso que el personaje se dirige a sí mismo». Se trata de una convención, dado que, como recuerda Anne Ubersfeld (2002, p. 75), por la doble enunciación que implica el teatro, «el espectador es evidentemente el destinatario segundo de todo enunciado sobre el escenario; por lo tanto, de todo monólogo».

Araceli Alcázar Sánchez (2005, p. 11) afirma que se puede considerar «como monólogo toda secuencia dramática en la que el discurso es detentado por un único sujeto, independientemente de su extensión (una situación, una escena, una obra más o menos larga...) y de la “identidad” de su destinatario. Y es justamente este último factor el que determina, no solo la naturaleza indudablemente dramática del monólogo –es decir, su intrínseca y rica teatralidad, sino también la amplia gama de sus modalidades textuales».

El valor del monólogo en el teatro de la educación reside en su capacidad para ofrecer momentos de debate interno, de dilema, de reflexión, de confesión, de manifestación de la personalidad (Prendergast, 2003) que permiten conocer los pensamientos y sentimientos de un ser humano, valorarlos y adoptar una opinión en relación con ellos.

Dado que la Clitemnestra de Tóibín exterioriza, en primera persona, un debate de conciencia que muestra cierto desorden emocional y cognitivo, al tiempo que poca posesión de sí misma como consecuencia de la angustia –y, al final de la novela, también de la locura–, para que este debate tenga mayor efecto, se aconseja que los estudiantes elaboren un monólogo interior o *stream of consciousness*: en esta forma de discurso teatral, el actor «suministra, mezclados y sin preocupación lógica o de censura, los fragmentos de frases que le pasan por la cabeza» (Pavis, 1998, p. 298). Se trataría de producir lo que G. Genette

(en Ubersfeld, 2002, p. 75) denomina «el monólogo moderno [que] encierra al personaje en la subjetividad de una vivencia sin trascendencia ni comunicación».

El monólogo que ha de elaborar y escenificar el alumnado tiene como destinatario un público universitario, una clase o un grupo determinado, que es a quien interpela. El texto debe estar orientado a establecer una comunicación lo más directa posible con este público, apelando a sus sentimientos de empatía y motivando en él una serie de reflexiones éticas en relación al personaje de Clitemnestra. Para la consecución de este fin, el monólogo debe tener un cariz de confidencia, en el que la protagonista presente su lado más humano, más vulnerable, más sujeto a los prejuicios de género. El hecho de que, en *La casa de los nombres*, los personajes narren su historia en primera persona y confiesen lo que piensan y lo que sienten a raíz de sus circunstancias personales, sociales y políticas favorece la creación de un monólogo confidencial.

Es de crucial importancia que el estudiantado conozca en profundidad el mito de Clitemnestra tanto en la versión moderna de Tóibín, como en la literatura griega clásica, para comprender, en palabras de Virginia Woolf (*apud* Romero Mariscal, p. 2012: 183), que incluso en la literatura antigua «[n]o se trata de una “malvada redomada”, de una asesina sin escrúpulos, “violenta y sin remisión”, sino que tiene sus razones» para actuar del modo en el que lo hace.

2. LA CLITEMNESTRA DE LOS CLÁSICOS

Alicia Correa Pérez y Arturo Orozco Torre (2007, p. 80) afirman que la literatura griega clásica, referente de la occidental, se inicia con Homero y sus dos celeberrimas epopeyas: la *Iliada* y la *Odisea*, compuestas hacia el siglo IX o el siglo VIII a. C. La primera de estas dos obras fundamentales para entender la mitología griega relata el asedio de Troya y la segunda la vuelta a casa, en la isla de Ítaca, del héroe griego Odiseo después de triunfar en la Guerra de Troya. En ambas aparece ya la figura de Clitemnestra, en tanto que es hermana de Helena (mujer de Menelao, que es raptada por el príncipe troyano Paris, originando el conflicto bélico entre griegos y troyanos) y esposa de Agamenón (rey de Micenas y hermano de Menelao, que lidera las tropas griegas que atacan y, finalmente, conquistan Troya después de diez años de asedio).

En la mitología griega, Clitemnestra es hija de Tindáreo y de Leda; tiene dos hermanos, Cástor y Pólux (hijos «divinos» que Leda concibió con Zeus, de ahí el famoso apelativo de «Dioscuros») y tres hermanas, Timandra, Filónoe y Helena. Se casa en primeras nupcias con Tántalo, a quien Agamenón asesina al igual que al hijo de ambos. Luego se casa contra su voluntad con quien da muerte a su marido (Eur. *IA* 1149-1156); con él tendrá tres o, según diferentes versiones, cuatro hijos: Orestes, Crisótemis, Electra e Ifigenia, a quien Agamenón sacrificará para granjearse el favor de los dioses (Zeus y, sobre todo, Artemisa) en la Guerra

de Troya. Este sacrificio motiva el del propio rey de Micenas, ajusticiado, en un acto de venganza, por Clitemnestra, su esposa, con la complicidad de Egisto, su amante (Alexandre-Bergues, 2002, p. 438-39; Grimal, 1992).

Lo cierto es que los distintos textos clásicos que abordan el mito de Clitemnestra ofrecen versiones diferentes en torno a quién perpetra y cómo se ejecuta el asesinato de Agamenón:

en las versiones más antiguas de la leyenda, las de los poemas épicos, Clitemnestra no participa en el asesinato, que es obra exclusiva de Egisto. Pero en los trágicos, ella se convierte en su cómplice, e incluso acaba siendo la ejecutora, al dar muerte a su marido con su propia mano. Prepara para él un vestido cuyas mangas y cuello están cosidos y que le estorba cuando sale del baño, y trata de ponérselo; ello le permite asestarle el golpe sin riesgo. Mata igualmente a Casandra [concubina de Agamenón], de quien está celosa, no sin antes haberla insultado (Macías Zuluaga & Velásquez Velásquez, 2007, p. 152).

Por su antigüedad, Clitemnestra es uno de los personajes míticos femeninos de la cultura occidental; por su permanencia en el imaginario cultural de todos los tiempos, uno de los más potentes. Esta figura de la mitología griega ha sido objeto de repulsa por asesinar brutalmente a Agamenón, hombre y rey, y por usurpar su poder. Junto con Helena, Medea, Hécuba y Fedra, este personaje integra el conjunto de «mujeres más terribles e implacables que pisan la escena griega» (Madrid, 1999, p. 244). Ya en la *Odisea* (XI 411-434 y XXIV 199-202), apunta Mercedes Madrid (1999, p. 214), es calificada de «madre odiosa», «esposa funesta», «urdidora de engaños», «impúdica», «el ser más terrible y más perro», «sabedora de cosas funestas sin par», «ideadora de hechos malvados»⁴. Escritores griegos clásicos posteriores redundarán igualmente en su carácter viril, su ambición desmedida o su capacidad para ocasionar el mal a través de la astucia, el engaño y la lujuria (Madrid, 1999, p. 214).

Clitemnestra ha cometido, afirma Madrid (1999, p. 168), «el crimen más abominable y aborrecido por los dioses: dar muerte a un esposo». Si atendemos a las palabras que Agamenón dirige a Odiseo en el Hades: «[Clitemnestra,] al concebir tamaña maldad, se bañó en la infamia y la ha derramado sobre todas las hembras venideras, incluso sobre las que sean de buen obrar» (*Od.* XI 432-34 = [Homero] 1983: 213), se colige que el acto de Clitemnestra no solo la envilece a ella, sino que constituirá un estigma para todas las de su género, aunque Penélope llegue a demostrar lo contrario. De ahí que Guadalupe Lizárraga hable de «La genealogía del mal en Clitemnestra» en su artículo «Yo, Clitemnestra:

⁴ En la *Odisea*, compuesta alrededor de 750 a. C., la iniciativa y responsabilidad de la mala conducta de Clitemnestra se atribuye en todo momento a Egisto, a quien, por otra parte, se considera ejecutor de la muerte de Agamenón (Madrid, 1999, p. 66).

Culpable» (Lizárraga, 2005). En este sentido, Clitemnestra emparenta con otra figura icónica de la cultura occidental, la también mítica Eva, que, al comer del árbol prohibido, se convierte en portadora y transmisora del pecado original, que habrán de purgar todas sus descendientes.

Kathleen L. Komar, reconocida experta en el mito de Clitemnestra, señala que, a pesar ser vilipendiada en la tradición literaria, Clitemnestra es una figura femenina de enorme relevancia, que simboliza fuerza, carácter y poder –incluso ya en los textos clásicos–, lo cual nos permite asociarla con el pensamiento feminista:

Despite her vilification in the literary tradition, Klytemnestra represents a woman of strength and importance. Even the classical materials present competing definitions of her character and role. That men feel compelled to fear and condemn her only adds to her significance. Getting at precisely what defines that significance requires peeling away the layers of cultural insulation that keep this female figure safely isolated from the men she threatens (Komar, 2003, p. 15).

Sin embargo, la visión negativa de este mito ha perdurado en el tiempo hasta nuestros días; por ejemplo, Jorge Durán Vélez (2004, p. 17), en su manual *Del género dramático, la historia y nuestra lengua* asevera: «Clitemnestra es mentirosa, irónica, pérfida, hipócrita y gusta de la ostentación en el crimen»; en ella, «el triple odio de la madre herida en su hija, de la mujer celosa de una rival, de la adúltera que quiere que el esposo ceda el sitio al amante, todo lo llena»⁵.

Sin embargo, los personajes femeninos de la literatura griega clásica más menospreciados y difamados por el pensamiento patriarcal pueden concebirse de forma diferente cuando en lugar de analizarlos aplicando la ley del padre, utilizamos el principio matriarcal, ley de la madre primigenia, Némesis. Al amparo del derecho materno, Johann Jakob Bachofen afirma que el asesinato de Agamenón, quien ha atentado contra esta ley sacrificando a su hija, está justificado:

El acto de Clitemnestra está justificado por la muerte de Ifigenia: el que vierte la sangre de la hija se expone a la venganza de la madre (Plutarco, *Parall.* 16 (*A ap.* p. 309 d)). [...] en la persona de la hija se ha ofendido al principio natural femenino. A la propia Madre-Tierra (Bachofen, 2008, p. 178).

⁵ Sobre la figura de Clitemnestra o la desgracia de ser mujer en un mundo de hombres, *uid.* los estudios recogidos en De Martino, Morenilla, Fialho, Silva, De Martino & Navarro 2017.

Al igual que Némesis, brazo ejecutor de la justicia divina cuando la humana no castiga a quienes cometen actos criminales, Clitemnestra se convertirá en el verdugo de quien impunemente ha matado a su hija: «no solo tiene el derecho, sino también el deber sagrado de vengar la sangre de la hija. Si además el asesino es el padre, la obligación es doblemente vinculante. [...] Agamenón será ofrecido en expiación a la gran Madre primigenia» que exigirá su sangre (Bachofen, 2008, p. 178-179).

Incluso el momento en el que Clitemnestra decide poner fin a la vida de su marido, justo cuando regresa triunfante de la guerra acompañado de Casandra, antes princesa de Troya y ahora concubina del rey de Micenas, también está justificado por el derecho materno, porque «la entrada de Casandra en el palacio perteneciente a Agamenón supone la introducción de la misma en su lecho conyugal, lo que constituye una [nueva] violación de la ley» (Bachofen, 2008, p. 177).

Desde este prisma, surgen versiones modernas que ofrecen una visión más humanizada –menos monstruosa– y más comprensible del mito como la que Colm Tóibín ofrece en su novela *La casa de los nombres*⁶. La indiscutible relevancia en el panorama de la literatura contemporánea de este autor irlandés, así como la facilidad con la que esta obra narrativa, por sus características estilísticas, se puede llevar a escena, motivan la elección de esta Clitemnestra, y no otra, para la presente propuesta de actividad dramática.

La mitología⁷ es uno de los temas predominantes en la obra del prolífico Colm Tóibín⁸, considerado uno de los mejores escritores de las Islas Británicas a juicio de numerosas voces críticas, entre las que destaca Andreu Jaime (2019, p. II), quien lo considera el «nuevo maestro» de la literatura contemporánea. *La casa de los nombres* (2017) evidencia, sin duda, su interés por esta temática. En la página web oficial del escritor (<http://www.colmtoibin.com>) se insertan párrafos

⁶ La tendencia actual de vindicación de personajes femeninos como Clitemnestra no parece perder interés, sino al contrario. *Vid.e.g.* la novela de Claire Heywood *Daughters of Sparta*, publicada en 2021.

⁷ Liam Harte (2014, p.106) indica los otros temas recurrentes en la obra de Tóibín: «[...] certain themes predominate: the complex and mysterious interplay of historical change and constancy; the question of how the past should be written about and remembered; the difficulties of reconciling individual freedoms with communal expectations; the combustible cultural effects of confusing history, memory, and mythology; and the fierce addiction which love becomes within families».

⁸ La extensa obra literaria de Colm Tóibín abarca diferentes géneros: narrativa, teatro, poesía y ensayos. En su prolífica carrera profesional, destacan bestsellers como las novelas *The Heather Blazing* (1992), *The Story of the Night* (1996), *The Blackwater Lightship* (1999), *The Master* (2004), *Brooklyn* (2009) y *The Magician* (2021); las colecciones de relatos cortos *Mothers and Sons* (2006) y *The Empty Family* (2010), o el poemario *Vinegar Hill* (2022). Fuera del marco de la ficción, ha publicado colecciones de ensayos, antologías, estudios literarios, libros de historia y hasta «travelogues». De gran interés son *Homage to Barcelona* (1990), *Lady Gregory's Toothbrush* (2002), *Love in a Dark Time: Gay Lives From Wilde to Almodovar* (2002) o *Mad, Bad, Dangerous to Know* (2018).

de la contraportada de la novela publicada por dos editoriales diferentes, Viking (2017) y Simon and Schuster (2018), que explícitamente manifiestan que el texto literario ofrece una revisión del mito de Clitemnestra en el marco de la tragedia griega clásica, incidiendo de modo particular en los conflictos familiares de los que aquella es partícipe. Es por tanto una obra que hace de puente entre la literatura clásica y la contemporánea.

Asimismo, en la sección de agradecimientos (*Acknowledgements*), el propio Colm Tóibín (2018, p. 263) revela que su novela *La casa de los nombres* es producto de su imaginación, pero que los personajes principales –Clitemnestra, Agamenón, Ifigenia, Electra y Orestes– están basados en obras teatrales clásicas: *La Oresteia* de Esquilo, *Electra* de Sófocles y *Electra, Orestes e Ifigenia en Áulide* de Eurípides. La Clitemnestra De Colm Tóibín tendrá, por tanto, como referentes a las perfiladas por Esquilo, Sófocles y Eurípides, si bien, el autor considera (Tóibín & Costello-Sullivan, 2019, p. 4) que la mejor de estas obras es la *Ifigenia en Áulide* de Eurípides, porque cuenta la historia desde la perspectiva de Clitemnestra, porque es la más detallada y porque es la que aporta más textura.

3. LA CLITEMNESTRA DE COLM TÓIBÍN

No obstante, las diferencias de concepción del mito de Clitemnestra por parte de estos autores clásicos y por parte del escritor irlandés son más que notables, pues este último le otorga un papel principal y subraya su figura como heroína justiciera –además de ser el primer personaje que aparece en la obra, su historia ocupa mayor número de páginas–. Lejos de ser el prototipo de feminidad de la Grecia clásica, época en la que las mujeres debían ser silentes y ocupar espacios marginales –por su «escasa relevancia social» y por su «educación deficitaria» (Madrid, 1999, p. 15)–, la Clitemnestra de *La casa de los nombres* tiene, aún más si cabe que en los textos trágicos clásicos que acabamos de mencionar, criterio claro, voz propia y una agencia indiscutible que emplea para ejercer el poder al más alto nivel como reina de Micenas⁹.

La «atmósfera de pesimismo [que] envuelve la condición humana» en la tragedia de Esquilo (Correa Pérez & Orozco Torre, 2007, p. 80) marca el tono inicial de la novela, que comienza con una frase que denota el estado psíquico de abatimiento que experimenta la protagonista: «I have been acquainted with the smell of death» (Tóibín, 2018, p. 3). Esta oración es el preludio de la descripción del modo en que procede para asesinar a su marido, una muerte que conecta de

⁹ Como la mayoría de las heroínas de la tragedia griega antigua, la Clitemnestra de Esquilo, Sófocles y Eurípides también se alejaba audazmente de dicho prototipo de feminidad, pero el género narrativo permite a Tóibín un mayor detalle introspectivo en la caracterización y focalización del personaje.

forma inmediata con otra que cambiará por completo su actitud hacia la vida y hacia los demás: el sacrificio ritual de su hija Ifigenia en Áulide, un episodio traumático que recuerda con gran dramatismo: «her throat bloodied by a sharp, thin knife in the open air as many spectators, including her own father, gaped at her, and figures appointed for this purpose chanted supplications to the gods» (Tóibín, 2018, p. 18-19). En semejanza con los textos clásicos, Agamenón sacrifica a su propia hija para que los dioses le envíen vientos favorables que conduzcan sus barcos a Troya, donde librará una guerra en venganza por el rapto de Helena a manos de Paris.

Clitemnestra aclara que su intención original no era continuar el ciclo de violencia iniciado por Agamenón. De hecho, intenta ponerle fin, si bien en vano, tratando de evitar la muerte de su hija a través de diferentes estrategias, desde hablar con Agamenón apelando a su corazón hasta implorarlo a Aquiles para que medie y no materialice el sacrificio; y, cuando todo esto resulta inútil, se inviste del poder de las magas griegas para amenazar con maldecir a los soldados que osen hacer daño a su hija:

From my mother [Leda] I received a set of words that she, in turn, had received from hers, I said. These words have been sparingly used. They cause the insides of all men within earshot to shrivel, and then the insides of all their children. Only their wives are spared, and they are destined then to search the dust for food to peck (Tóibín, 2018, p. 30).

Sabiendo la credibilidad que se le concede a las maldiciones en la cultura griega, Clitemnestra espera, con estas palabras, poder salvar de la muerte a Ifigenia y protagoniza, así, un fenómeno que Tóibín vincula al teatro clásico griego, encarnado especialmente por personajes femeninos como Electra, Medea o Antígona, que consiste en que el personaje, a través de su voz femenina, hace alarde de un poder que, a priori, no parece tener (Layne & Tóibín 2018, 234).

Pero cuando comienza a proferir su maldición contra Agamenón, un hombre la amordaza para silenciarla –y con ello poner fin al empoderamiento alcanzado a través de la voz– y la aleja del lugar del sacrificio para posteriormente golpearla y abandonarla semienterrada como castigo a su osadía. En este estado soporta el dolor, la tortura, el miedo, la sed, el hambre, la inmundicia y el ataque de insectos durante días: «Agamemnon has his wife thrown into a hole in the ground for a few days, just to let her know who's in charge—and to prevent her from using her dark female magic to foil his plans. When she emerges, she's feral, starving, covered in her own waste» (Mendelsohn 2017).

A partir de esta situación límite, surge una nueva Clitemnestra que descubre el valor de la palabra y la utilidad de la astucia:

I had, I realized, made one mistake. I should not have threatened with a curse the men who came to accompany us to the place of death. I should have let them do as they willed, walk ahead of us, or alongside, as though Iphigenia were their prisoner. That soldier who had spoken to my husband had, I was sure, whispered him a warning. He had prepared him and now, during my time underground, I blamed myself. As a result of my words, spoken too hastily, I was certain that Agamemnon had ordered that if we began a curse, my daughter or I, we were to be silenced instantly by the gagging cloth.

If he had not been prepared, I imagined the men scattering in fear as Iphigenia began to curse them. I imagined her threatening to continue the curse, to finish the string of words that would shrivel them, unless they released her. I imagined that she could have been saved.

I was at fault. In that time under the earth, in order to distract myself from the thirst, I resolved that if I were spared I would weigh each word I spoke and decision I made. In the future, I would weigh the smallest action (Tóibín, 2018, p. 34-35).

Tóibín le da voz a quien ha sufrido el dolor de la pérdida de un ser querido y la humillación física y psíquica más cruel, circunstancias que la conducen a sacar lo peor de sí misma para lograr la venganza (Tóibín, 2017b). El autor pone especial énfasis en describir el proceso de deshumanización por el que atraviesa la protagonista, instigado por una experiencia de vida anclada en el trauma, presta atención tanto a los elementos que lo desencadenan, como a los devastadores efectos físicos y psíquicos que provoca, tampoco pasa por alto los mecanismos que desarrolla Clitemnestra para intentar superarlo, con el fin de volver a encontrar el equilibrio mental y emocional. Kathleen Costello-Sullivan (2018, p. 125) afirma que este escritor es uno de los primeros autores irlandeses en centrarse en el trauma y en la resiliencia.

Traumatizada por la muerte de Ifigenia, Clitemnestra revive este trágico episodio de su vida una y otra vez sin encontrar consuelo en ello, el lenguaje que emplea para describir lo sucedido y el sufrimiento personal que le ha generado semejante pérdida es de un dramatismo enorme (Clanchy, 2017). Este lenguaje es rico en términos que denotan tristeza, amargura y decepción:

Now our words are trapped in time, they are filled with limits, they are mere distractions; they are as fleeting and monotonous as breath. They keep us alive, and maybe that is something, at least for the moment, for which we should be grateful. There is nothing else (Tóibín, 2018, p. 8).

Estas palabras contrastan con otras anteriores al sacrificio de la hija, que hablan de amor, de matrimonio, de luz, de dioses, de bienestar. En ellas se observa que es una persona de gran inocencia que confía en las personas que la rodean, incluido Agamenón, y que es una mujer de paz, tanto es así que cree que

el matrimonio de Ifigenia con Aquiles pondrá fin a la cadena de muertes asociada a la familia como consecuencia de la maldición de Atreo:

This will be the end of our troubles, I thought. Achilles has been sent to us to end what began before I was born, before my husband was born. Some venom in our blood, in all our blood. Old crimes and desires for vengeance. Old murders and memories of murder. Old wars and old treacheries. Old savagery, old attacks, times when men behaved like wolves. It will end now as this man marries my daughter, I thought (Tóibín, 2018, p. 16).

En ese futuro ideal que imagina, donde reina la seguridad, la paz y el amor, no tienen cabida ni Agamenón ni Electra:

For a second, I had a vision of the future, a future that Achilles would transform for us, a time to come in a place filled with cushioned corners and nourished shadows, and I would grow old there as Achilles ripened and my daughter Iphigenia became a mother and Orestes grew into wisdom. Suddenly, it occurred to me that in this world of the future I could not see any place for Agamemnon and I could not see Electra either, and I started for a moment, I almost gasped at some dark absence looming. I tried to place both of them in the picture and I failed (Tóibín, 2018, p. 17-18).

Psicológicamente herida, decide afrontar la vida sin confiar más que en sí misma; comienza así un proceso de desconexión emocional con las personas que la rodean que marca el inicio de su exilio interior: «I would trust no one. That was the most useful thing to hold in my mind» (Tóibín, 2018, p. 38).

De vuelta en Micenas, Clitemnestra se convierte en prisionera en su propio palacio: cuatro hombres leales a Agamenón la vigilan, la aíslan, le niegan la posibilidad de recibir visitas y analizan cuanto dice y hace para asegurarse de que no se gane la confianza del consejo de ancianos. Para que sus custodios bajen la guardia, la protagonista simula no tener mayores necesidades que comer, beber, dormir y pasear por el jardín para recuperarse de los daños sufridos en Áulide:

When I woke on the first morning, I realized that I was a prisoner. The four men had been sent to guard me, to watch over Electra and Orestes, to ensure the loyalty of the elders to Agamemnon. They were happy once I was in my chambers, once I asked for nothing more than food and drink and time to sleep and to walk in the garden and restore the power in my legs. If I left my own quarters, two of them followed me. They let no one see me except the women who took care of me and they questioned those women each night about what I said and did (Tóibín, 2018, p. 39).

A la presión de los guardias, Clitemnestra debe sumar los embates verbales de Electra que la acusa de haber desasistido a Ifigenia en Áulide y, por tanto, de haber sido cómplice del sacrificio: «You let her be sacrificed. You came back without her» (Tóibín, 2018, p. 39). Entre ellas se establece una relación antagónica madre/hija que, según apunta Kim McMullen (2004, 137), forma parte de la dinámica del individualismo moderno, si bien, estas escenas de conflicto familiar, en la narrativa de Tóibín, aluden metafóricamente al abismo intergeneracional, a la autonomía personal y al legado de silencio. El silencio y, por ende, el secretismo existentes en esta relación materno-filial están vinculados al trauma. En esta línea, la propia Clitemnestra reconoce que ha cometido el error de no haber abierto cauces de comunicación con Electra y se arrepiente de no haberle revelado la verdadera personalidad de Agamenón –a su juicio, un ser débil, arrogante e insensible–:

I, in turn, continued to ignore her. I should have made her see that her father was not the brave man she still believed him to be, but rather a weasel among men. I should have made her see that it was his weakness that caused the death of her sister.

I should have had her join me in my rage. Instead, I left her free to have her own rage, much of it now directed against me (Tóibín, 2018, 39-40).

Sin la presencia de Ifigenia y con Electra distante y en actitud antagónica, Clitemnestra centra sus energías en salvar a Orestes «del veneno que les rodea» (Tóibín, 2018, p. 29); para protegerlo debe habitar un mundo de apariencias, donde imágenes de armonía y afecto ocultan entornos de conflictos y muerte, debe vivir en un perpetuo engaño y debe mostrarse frágil e inmadura para no levantar las sospechas de quienes quieren mantenerla sujeta personal y políticamente. El mismo Agamenón le indica que ha de gobernar Micenas siguiendo los consejos de los ancianos (constituidos únicamente por varones) hasta que él regrese de la guerra de Troya; cuando esto suceda, ella abandonará el poder, que volverá a recaer en la persona que debe ostentarlo por ley, –es decir, él–: «power will return to its proper source» (Tóibín, 2018, p. 13).

Después de convencer a Egisto para que asesine a los cuatro guardianes, enviados por Agamenón, que la mantienen enclaustrada y constantemente vigilada en palacio, Clitemnestra organiza un plan para bloquear el poder que tienen los ancianos a los que su marido ha confiado el gobierno de Micenas y supeditarlos a sus órdenes: le ordena a Egisto que secuestre un hijo o un nieto de cada uno de ellos. Si bien utiliza a estos menores como rehenes para alcanzar sus objetivos personales y políticos, su instinto maternal compensa tal acción con la orden de que no se les ocasione ningún daño y de que se preserve su vida:

«Go to the house of each of the elders my husband left to govern», I whispered. «Take a child. A son or a grandson. Your men must explain that I gave orders for this and that if they want the child returned they must appeal to me. Take the children some distance away. Do not harm them. Keep them safe» (Tóibín, 2018, p. 45).

En la Grecia clásica, a los niños varones se les tiene en muy alta estima por ser los perpetuadores del prestigio social, económico y, en determinados casos, militar y/o político de la saga familiar¹⁰. Tóibín ilustra esto a través de la figura de Theodotus, que descuellan entre el consejo de ancianos como el más distinguido e inteligente; cuando le muestra a Clitemnestra su preocupación por el secuestro de Leander, su nieto: «The grandchild taken, he said, was his only son's only child. Much depended on this boy, whose name was Leander. They hoped that he would be a great leader» (Tóibín, 2018, p. 47).

La reina de Micenas utiliza a Theodotus como interlocutor con el consejo de ancianos, a través de él, les hace llegar una amenaza:

If one of them seeks to contact Agamemnon before his return, or send a message to him about this, or tell him about it when he comes back, then this will not help? It will emphatically not help. If you and they remain silent and obey the law, however, then you would all be wise to hope (Tóibín, 2018, p. 47).

Esta amenaza logra bloquear cualquier acción del consejo de ancianos contra «la ley» que ella representa en este momento. Estando sus hijos o nietos secuestrados, se encuentran en una posición de vulnerabilidad que les hace acatar la voluntad de Clitemnestra, quien logra de esta forma hacerse respetar como reina: «I am the authority» proclama (Tóibín, 2018, p. 34). Egisto, emulando esta estrategia, secuestra, a su vez, a Orestes, a quien recluye con el resto de los menores raptados, con lo que logra, así, tenerla a su merced. Al igual que ella, él también quiere atenzar a la persona a la que debería estar sujeta para disfrutar de libertad de acción en el ejercicio de su posición.

Con el consejo de ancianos bajo control y Egisto a sus órdenes, Clitemnestra planea con mayor seguridad la muerte de Agamenón. Lo hace sin elevar consulta a los dioses y, por tanto, sin recibir su preceptivo permiso. El poder y la sabiduría que le atribuía a los dioses antes de la muerte de Ifigenia se los acaba confiriendo a sí misma después de llegar a la conclusión de que las divinidades no se preocupan de aliviar las cuitas de los mortales y que son estos los que han de tomar las riendas de su vida para afrontarlas:

¹⁰ A pesar de las diferencias de cada región y período, para una visión general, *uid.*, entre otros, el trabajo clásico de Garland (1990, capítulo 3).

In the future, I would be the one to decide what to do, not the gods. And in that time I determined that I would kill Agamemnon in retaliation for what he had done. I would consult no oracle or priest. I would pray to no one. I would plot alone in silence. I would be ready. And this would be something that Agamemnon and those around him, so filled with the view that we all must wait for the oracle, would never guess, never suspect (Tóibín, 2018, p. 36).

Si bien Agamenón sacrifica a Ifigenia siguiendo las instrucciones de los dioses –«The bargain was simple, or so he believed, or so his troops believed. Kill the innocent girl in return for a change in the wind. [...] the gods would make the wind blow in her father's favour on the day he needed wind for his sails» (Tóibín, 2018, p. 7)–, Clitemnestra vive al margen de estos; ni se somete a sus dictámenes, ni les molesta con sus súplicas después de que, con su beneplácito, se inmolase a su hija: «they [gods] watched the murder of my daughter with approval» (Tóibín, 2018, p. 7).

Sostiene la convicción de que los dioses ni prestan atención a los mortales –«They barely know we are alive» (Tóibín, 2018, p. 7)–, ni recompensan los sacrificios que estos hacen por ellos. De hecho, la muerte de Ifigenia no tiene contrapartida; a su juicio, que el viento apareciese para empujar las velas de los barcos que conducirían a Agamenón a Troya fue una cuestión de suerte, no de favor divino: «My husband was lucky with the wind, that was all, and lucky his men were brave, and lucky that he prevailed. It could easily have been otherwise. He did not need to sacrifice our daughter to the gods» (Tóibín, 2018, p. 8). La intrascendencia de los dioses griegos en la trama de Tóibín viene respaldada por el hecho de que no se haga referencia explícita al nombre de ninguno de ellos en la novela (Clanchy, 2017). Clitemnestra, como tantas otras madres de la narrativa de Tóibín, muy particularmente las de los relatos cortos de la colección *Mothers and Sons*, no es una mujer de convicciones religiosas.

Lejos de esperar ayuda divina, Clitemnestra solicita el apoyo de un mortal, Egisto, para urdir y ejecutar sus planes de retaliación; con él comparte lecho y poder, y con él hace frente a la soledad, tanto en el terreno personal como en la arena política. Él es el único en el que puede confiar su intención de matar a Agamenón, pues intuye que él también desea la muerte del rey en venganza por lo que Atreo, padre de Agamenón, le hizo a su familia. Atreo mandó matar a los hermanos de Egisto y servir su carne como vianda al padre, Tiestes, en el curso de un banquete:

There was also something that my mother had told me at the time of my marriage. There was, she said, a story that my father-in-law in the heat of rage had ordered Aegisthus' two half-brothers killed and then stuffed and cooked with spices and served to their father at a feast. This stayed in my mind now as

I thought about our prisoner. He might have his own reasons to wish to take revenge on my husband were he given the chance (Tóibín, 2018, p. 41).

En toda la novela está muy presente la ley del talión, que conlleva la norma de que todo acto perverso debe comportar un castigo idéntico. Tóibín la refleja en su obra porque impera tanto en la mitología griega como en el mundo contemporáneo¹¹, con ello denuncia que quienes aplican este sistema de impartir justicia –o venganza– son susceptibles de entrar en una espiral de violencia y muerte sin fin que solo conduce a la autodestrucción. Clitemnestra constituye un ejemplo palmario del peligro que implica formar parte de esta espiral.

Del mismo modo que Agamenón utiliza el engaño para conducir a Ifigenia al altar del sacrificio –Clitemnestra, Ifigenia y Orestes se desplazan hasta Áulide en la creencia de que se van a celebrar los esponsales de la joven con el heroico guerrero Aquiles–, la reina de Micenas le hace creer a su marido que no vengará la muerte de su hija:

I fooled him into thinking that I would not retaliate, I waited and I watched for signs, and smiled and opened my arms to him, and I had a table here prepared with food. Food for the fool! I was wearing the special scent that excited him. Scent for the fool! (Tóibín, 2018, p. 5).

De aquí que Agamenón regrese al palacio convencido de que lo que le aguarda en él es la celebración de su victoria en la Guerra de Troya y no la muerte.

Clitemnestra ha preparado un banquete de bienvenida para Agamenón, que, abrumado por los vtores del pueblo y las manifestaciones de admiración de los allegados, no imagina el peligro que le acecha. Clitemnestra ha planeado su ejecución con precisión:

¹¹ La ley del talión también está presente en el mundo contemporáneo, como señala el propio Tóibín al comentar los incidentes históricos que le condujeron a focalizar su atención en este fenómeno, también denominado «justicia retributiva»: el conflicto en Irlanda del Norte y la irrupción del Estado Islámico en el escenario político internacional. «I was writing, after all, in the time of Islamic State, a time when images of violence and hatred seemed to appear natural or at least prevalent, when the craving for cruelty was part of each day's news, much as it had been in Northern Ireland during the Troubles» (Tóibín, 2017b). «For any student of the Troubles in Northern Ireland, no event was isolated. Each murder or set of murders seemed to have been inspired by a previous one, each atrocity appeared to be in retaliation for something that had occurred the week before. So over the six months before Kingsmill, there were sectarian murders on both sides» (Tóibín, 2017b). De aquí que Tom Wilhelmus (2017, p. 340) señale: «Thus the ancient tale of sacrifice, murder, and revenge can be used to address topics that are both intensely political, personal and familial, and also current».

I planned to attack my husband when he returned. I would be waiting for him, all smiles. The gurgling sound he would make when I cut his throat became my obsession (Tóibín, 2018, p. 10).

I left nothing to chance. I planned each step. I had left too much to luck and to the whims and needs of others in the past. I had trusted too many people (Tóibín, 2018, p. 11).

El resentimiento domina sus pensamientos, pero lo oculta con astucia.

A semejanza de Ifigenia, a quien sesgaron la vida cortándole el cuello mientras permanecía inmovilizada por ataduras en sus extremidades y silenciada por un pañuelo que le oprimía la boca, Agamenón muere degollado sin posibilidad de reaccionar, el veneno incrustado en la ropa que Clitemnestra le proporciona después del baño, previo al banquete, paraliza sus actos y bloquea su habla. La escena, cargada de dramatismo, pone de manifiesto que Clitemnestra, en venganza por la muerte de un ser querido, en defensa de su libertad y en el deseo de conservar el poder que ha logrado adquirir en Micenas en ausencia de Agamenón, también es capaz de ser cruel y despiadada:

I saw him trying to struggle and call out. But because of the robe, he could not move and his voice could not be heard. I caught his hair and pulled his head back. I showed him the knife, pointing it first towards his eyes until he flinched, before I stabbed him in the neck just beneath the ear, moving aside to avoid the jet of spurting blood, and then, pushing the blade farther into his neck, I began to drag it slowly across his throat, slicing deep into him as blood flowed in easy, gurgling waves down his chest and into the water of the bath. And then he fell. It was done (Tóibín, 2018, p. 60).

La retaliación o suerte de justicia retributiva que ejerce al ajusticiar a Agamenón, la extiende igualmente en el terreno amoroso: dado que Agamenón le es infiel con otras mujeres, y de forma ostentosa con Casandra, Clitemnestra busca los favores sexuales de Egisto, cómplice interesado de sus tramas.

En el segundo y último capítulo que protagoniza Clitemnestra, cuya extensión no excede las cinco páginas, Orestes ya ha regresado al palacio después de años de ausencia. En páginas anteriores, el público lector ha descubierto que logró escaparse, junto con Leander y otro menor, del lugar en el que los secuaces de Egisto les tenían secuestrados y que, una vez en libertad, encontraron la alegría y la paz en compañía de una anciana que les alimentó y les cuidó hasta que falleció.

Tras años de sufrimiento por la muerte de Ifigenia, la ausencia de Orestes, la hostilidad de Electra, la desconfianza de Egisto y la desafección de su pueblo, Clitemnestra observa que su vida es una nebulosa, un «sueño» que se difumina entre sombras que planean su muerte. Este estado emocional, que se debe a un fuerte sentimiento de soledad y a una enorme sensación de inseguridad (Tóibín, 2017b), le conduce a pensar que su existencia no tiene sentido:

Being perplexed and bewildered replaces truth and knowledge, replaces what is real and tangible. The space I inhabit is like a sad gift that was offered but will soon be withdrawn.

And then a word occurred to me, a word of which I was sure. It was the word 'dream'. Once the word came, I knew what 'dream' was or had been, and I was certain then that I was not dreaming in this nullness, that none of what is happening is dream; it is real, it is actual (Tóibín, 2018, p. 229).

En este fragmento, en el que la protagonista hace verdaderos esfuerzos por describir su relación con el mundo, su desconcierto ante lo que es real o irreal o su vacuidad existencial, ilustra la capacidad que tiene el escritor irlandés para, como precisa Tsung Chi Chang (2020, p. 26), «articular lo indecible».

La voz interna de esta «esposa asesina» y «madre monstruosa», lejos de ser una voz potente y rotunda como cabría esperar por sus actos, es la voz del trauma y de la pérdida, es la voz de la mayoría de las mujeres que pueblan la literatura irlandesa: «vulnerable, nervous, uncertain of itself; so ready to be wounded, so in control of its own modulations. That's because it's in control of almost nothing else» (Tóibín en Canning, 2010, p. 176).

Es también la voz de la locura (Tóibín & Costello-Sullivan, 2019, p. 8), su psique comienza a colapsar, su memoria, que se activa y desactiva anárquicamente, empieza a desdibujarse lentamente; asociada a la identidad y a la estabilidad mental, nos permite observar su desintegración como sujeto, que busca refugio en un mundo interior del que sale y entra para conectar, a intervalos, con el mundo real y aparentar, así, una vitalidad que se le escapa. En este capítulo, la protagonista intuye que su fin está próximo:

But I know that I must fade, that I cannot persist in this state. The fading will be gradual. By the end I will not know anything. What I am hoping for is one more surge, some hours or even moments when I will go back into the world and settle into it briefly as though I were alive.

In the meantime, there is memory, which connects and attaches and withdraws. It is almost something. A vague thought hovers but is never stable. Like a figure with wings, it edges towards what has been, or was. I live on the inside of what has substance. I can feel some large set of pressing desires brushing past (Tóibín, 2018, p. 228).

Las imágenes de Agamenón y de Ifigenia la acompañan en sus noches en vela, parecen invitarla a que traspase el umbral de la vida para encontrarse con ellos en la eternidad. Su mundo es más el de los muertos que el de los vivos. Lo único que la ancla a este último es el amor que siente por Orestes, si bien, le angustia no tener una conexión más cercana con él: «My husband is dead and my daughter. They have become pure shade. My other daughter is here, but the one I

am searching for is my son» (Tóibín, 2018, p. 230)¹². El silencio, el secretismo y la falta de comunicación han creado un abismo entre ella y su hijo.

En palabras de Kathleen Costello-Sullivan (2018, p. 137), Tóibín ofrece «un retrato más empático» de Clitemnestra, al mostrar su deseo de recuperar el vínculo afectivo con Orestes, teniendo en cuenta que tiene un marco de acción restringido, que su mente es de una fragilidad evidente, que soporta la animadversión de Electra y que le resulta imposible confiar sus pensamientos y sus sentimientos a otra persona. La incomunicación entre personajes es un rasgo característico de la obra de Tóibín: «usually what needs to be said is avoided as each character shuts himself or herself up against the other, comfortable to remain unchallenged within his or her limited space» (McCourt, 2008, p. 155).

Cuando finalmente decide acercarse física y metafóricamente a su hijo y le convoca para conversar con él en el jardín de palacio, este, aprovechando la proximidad, pone fin a sus días, perpetuando, a través de la ley del talión, la espiral de violencia que destruye la casa de Atreo.

Colm Tóibín acerca a Clitemnestra más al pensamiento contemporáneo y, con ello, la hace más comprensible al público del siglo XXI. En la apropiación que hace del mito, dándole atención focal, arrojando luz sobre las causas que determinan sus decisiones, sus relaciones o sus acciones, prestando atención tanto a sus pensamientos como a sus sentimientos, presentándolo como un ser sufriente que se niega a permanecer, por la ley del padre, en un estado perpetuo de vulnerabilidad, vigilancia y abyección, en definitiva, humanizándolo, lo subvierte.

4. DRAMATIZACIÓN DE *LA CASA DE LOS NOMBRES*: EL MONÓLOGO DE CLITEMNESTRA

4.1. Algunas consideraciones previas

Utilizaremos el teatro aplicado en el ámbito de la educación formal para mejorar, dinamizar y flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en los contenidos de asignaturas vinculadas a la literatura inglesa, a los estudios teatrales, al teatro clásico, a la cultura clásica, a la mitología o al género; puede, asimismo, estar inserto en un proyecto interdisciplinar como elemento transversal en un plan de actuación liderado por diferentes docentes que actúen como catalizadores del proceso. El docente, bien de modo individual o en el marco de un equipo, conducirá el proceso de aprendizaje relativo al estudio de las obras literarias (autores, trama, personajes, contexto cultural, ideologías

¹² Anne Fogarty subraya como rasgos distintivos de la estética de Tóibín la plasmación de la elegía y el drama de quienes no tienen voz ni agencia (Fogarty, 2008, p. 167), fragmentos como este ilustran su aserto.

políticas, religiosas, de género, etc.), del género teatral o de las técnicas teatrales y actorales requeridas para la representación del monólogo, prestando particular atención a las estrategias expresivas y comunicacionales. La producción de este tipo de teatro con fines educativos suma a la dificultad de la interdisciplinariedad, la complicación de ser altamente especializado.

Orientado al servicio de la comunidad educativa, esta práctica teatral pone especial énfasis en la formación del alumnado al objeto de que, estudiando y sistematizando conocimientos de distintas disciplinas, pueda construir sus propias propuestas de monólogo tanto en el plano textual como en el de la representación. Estas nuevas propuestas dramáticas supondrán una subversión del mito con el propósito de modificar la visión que representa la versión «clásica» del mismo.

Si, como señala Lola Poveda (2018, p. 36), los mitos se asocian a «sentimientos humanos, poderes sobrenaturales [o] signos naturales» que cobran identidad «en la trama en la que se desarrollan»; si, en su conformación, «tiene [...] un papel importante la imaginación a nivel individual y colectivo, ya que la colectividad es la que acepta sus propios mitos reconociendo la autoridad de las fuerzas mágicas que representan», para subvertirlos será esencial darles un nuevo formato, de modo que puedan ser asociados con nuevos sentimientos, poderes y signos. Concebida así, este tipo de actividad dramática desarrolla el sentimiento empático –al encarnar al otro, el ser marginado– y el pensamiento divergente –no normativo–.

El estudiante conoce el mito de Clitemnestra, analiza los sentimientos e ideas que genera en la colectividad que le confiere representatividad, examina el tipo de realidad que conforma, se hace sensible a ella y, dado que tiene un marcado tinte misógino, busca cómo subvertir este mito plasmando su imaginación creativa tanto en el texto dramático como en el espectáculo teatral para que transmita sensitiva e intelectualmente una visión de las relaciones humanas más igualitaria. En este sentido, apunta Motos (2015b, p. 38) que «la dramatización es un vehículo más para explorar las formas de cultura actual que para transmitir las de la cultura tradicional».

El estudiantado deberá hacer una dramatización con el contenido de los dos capítulos que Colm Tóibín dedica a Clitemnestra en la novela *La casa de los nombres*; es decir, tendrá que dotar de estructura dramática partes de una novela que, *a priori*, no la tienen. Este proceso creativo, que tiene por objetivo transformar un texto narrativo en otro con forma y condiciones teatrales propias de monólogo, puede dividirse en diferentes etapas.

4.2. Primera etapa: formación

El alumnado leerá por su cuenta, para discutirlos en clase, las versiones clásicas de Clitemnestra que se dan en *La Orestea* de Esquilo, en *Electra* de Sófocles y en

Electra, en *Orestes e Ifigenia en Áulide* de Eurípides como paso previo a la lectura de *La casa de los nombres*. Dependiendo del tiempo disponible, el alumnado podrá distribuirse estas lecturas en grupos o centrarse sobre una o dos obras, así como en pasajes seleccionados de las demás. El objetivo es analizar las connotaciones que se le atribuyen al mito en las distintas versiones, prestando especial atención tanto a las diferencias como a las similitudes entre ellas. Es importante que se genere debate en la clase o grupo¹³ respecto del contexto en el que se desarrolla la leyenda griega, del perfil del mito, de la misoginia que finalmente destila y de su persistencia hasta la época actual, de la ley del talión como generadora de espirales de violencia, de las llamadas «Ley del Padre» y «Ley de la Madre», de la legitimidad de las estrategias con las que se puede acceder al poder, etc.

Con posterioridad a la lectura y análisis del texto objeto de dramatización, *La casa de los nombres*, el alumnado podrá contrastar la perspectiva clásica del mito con otra mucho más actualizada, que implica una revisión importante de la anterior. En el debate para analizar la Clitemnestra de Tóibín, es cardinal que se preste atención:

- (a) a los conflictos interpersonales que mantiene con los restantes personajes de la obra (Clitemnestra-Agamenón, Clitemnestra-Electra, Clitemnestra-Orestes, Clitemnestra-Egisto) para entender las motivaciones de sus acciones;
- (b) a la incidencia del silencio, del secretismo y, en general, a la falta de comunicación en el origen y perpetuación de dichos conflictos;
- (c) a las formas de opresión que ejerce el patriarcado para mantener a las mujeres subyugadas, postergadas y silentes, que son evidentes, por decisión del autor, en la novela;
- (d) a la evolución psicológica del personaje mediada por la pérdida de seres queridos, por la humillación pública y privada, por la falta de afectos, por el aislamiento personal, por el exilio interior; y
- (e) a las estrategias que emplea el autor para hacer de este mito una figura más humana, más comprensible y más cercana, en definitiva, para ofrecer de ella un perfil que pueda atraer cierta empatía.

Las secciones que preceden a esta en el presente trabajo pueden servir al alumnado para ahondar en ambas perspectivas, clásica y contemporánea, al objeto de formular la suya propia. Con el fin de completar con éxito esta fase, el estudiantado tendrá que asimilar conocimientos literarios, culturales, sociológicos

¹³ El trabajo grupal es importante porque, como afirma Motos, «aprendemos con los demás y aprendemos de los demás en el grupo de iguales, que actúa como catalizador de las ideas, como marco de contraste y como espacio libre de presiones. En último término, es el sujeto individual quien aprende y asimila cada nueva adquisición, pero para que esta se produzca, aquel obtiene e intercambia información en el marco de sus relaciones con los demás» (Motos 2015b: 42).

e, incluso, psicológicos, vistos en las discusiones de clase con la ayuda del docente. Además, la preparación teórica que requieren los estudiantes para transformar un texto narrativo en otro de carácter dramático debe comprender igualmente conocimientos relativos a las formas dramáticas, en especial al monólogo, y al lenguaje teatral como forma de expresión artística. Esto es primordial porque, como subraya Motos (2015^a, p. 24), «cuanto mejor sea la construcción dramática y estética del espectáculo, mejor se cumplirán los propósitos que con este se persiguen».

4.3. Segunda etapa: creación

El alumnado debe crear un texto dramático a partir del texto narrativo de *La casa de los nombres* desde el punto de vista de Clitemnestra, centrando su atención en los rasgos principales que desea destacar de este personaje femenino, en los pensamientos y sentimientos que determinan su identidad, en las causas que motivan los enfrentamientos existentes entre ella y otros personajes de la novela¹⁴, en las consecuencias que estos tienen en lo personal y en lo político y en los sucesos que obran cambios en su personalidad. El tono confesional del texto original y su composición narrativa en primera persona facilitan, en alguna medida, su transformación en formato monólogo. Las citas seleccionadas en el presente trabajo para ilustrar la naturaleza del mito de Clitemnestra en *La casa de los nombres* pueden guiar al alumnado en lo concerniente a qué contenidos reflejar en su producción teatral.

Para la creación de este texto dramatizado, destinado a ser representado, el alumnado debe igualmente decidir en relación a una serie de elementos propios de la puesta en escena de una obra teatral, como, por ejemplo, el espacio y el tiempo en el que se desarrollará la acción –contextualizados con elementos escenográficos que permitan definirlos–, los elementos lumínicos y sonoros –que potencian el efecto del texto dramático– o la caracterización de Clitemnestra: acciones, gestos, vestuario, accesorios que ayuden a perfilar su identidad, registro lingüístico, estado anímico, tono de voz, etc.

4.4. Tercera etapa: representación del monólogo de Clitemnestra

El alumnado representará su monólogo de Clitemnestra en el aula universitaria, un lugar en el que tradicionalmente no se lleva a efecto la práctica

¹⁴ «En todos los relatos hay una situación conflictiva de sumo interés que, como en el teatro propiamente dicho, se expresa a través de un protagonista y un antagonista envueltos en una acción común. Aparecen aquí, por tanto, personajes, peripecias y argumento» (Poveda, 2018, p. 38).

teatral; por tanto, los recursos escénicos con los que podrá contar estarán necesariamente limitados. Su público lo constituirá el resto del alumnado de la clase o grupo y el docente o equipo docente involucrado en el desarrollo de esta actividad.

4.5. Cuarta etapa: feed-back.

Después de las dramatizaciones de los distintos monólogos de Clitemnestra, los estudiantes habrán de establecer un intercambio verbal, a través de intervenciones libres, con el propósito de comentar y analizar «sus vivencias, reacciones, hallazgos expresivos, comprensión del trabajo expuesto, aciertos y desaciertos relevantes de la dramatización desde el punto de vista de la comunicación de las ideas que se querían transmitir, la adecuación de los medios empleados, etc.» (Motos, 2015b, 41); sin olvidar la valoración del proceso de dramatización en su conjunto o la presentación de propuestas que puedan mejorarlo.

George Belliveau y Monica Prendergast (2013, p. 287) establecen una batería de preguntas al objeto de valorar los resultados que obtienen los estudiantes que participan en proyectos de dramatización cuyo objetivo es activar el aprendizaje. Adaptando lo básico de esta batería, en este trabajo se proponen las siguientes cuestiones:

- ¿Qué he aprendido de *La casa de los nombres* en relación al mito de Clitemnestra?
- ¿Qué me desagrada o me confunde en relación con las distintas versiones de Clitemnestra que he leído?
- ¿En qué medida ha cambiado la lectura de esta novela mi percepción de la literatura clásica?
- ¿Cómo ha estimulado esta obra narrativa mi propia creación del personaje de Clitemnestra?
- ¿Qué visión del mito de Clitemnestra he querido representar en mi monólogo?
- ¿Qué elementos personales, sociales, políticos y culturales de *La casa de los nombres* he querido destacar en él?
- ¿Qué he aprendido llevando a cabo este proceso de dramatización?
- ¿Qué cambios de percepción en materia de género he experimentado?
- ¿Cómo puedo contribuir a generar una sociedad más igualitaria, más empática y menos violenta?

Es primordial que el docente o equipo docente que guía este proceso compruebe, gracias a estos intercambios verbales de opiniones e incluso a través de cuestionarios o encuestas específicas, si, a partir de la experiencia teatral desarrollada, el alumnado ha cambiado su percepción de la cultura y literatura

clásicas, especialmente en lo concerniente al mito de Clitemnestra (decodificado y posteriormente actualizado); si ha adquirido conocimientos vinculados a diferentes materias –fundamentalmente literatura en lengua inglesa, estudios teatrales, teatro clásico, cultura clásica, mitología y género–; si ha descubierto la riqueza del teatro como género literario, como manifestación artística, como fuente de conocimiento, como espectáculo, como forma de expresión individual y colectiva; y si ha generado un pensamiento crítico respecto del patriarcado que le convierte en motor para la transformación del comportamiento humano en materia de género. De ser así, como hemos sugerido a lo largo de este capítulo, la actividad se habrá desarrollado con éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar Sánchez, A. (coord.) (2005). *La Palabra y la Acción: Monólogos Teatrales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alexandre-Bergues, P. (2002). Clytemnestre. En P. Brunel & F. Mancier (eds.), *Dictionnaire des mythes féminins* (438-443). Monaco: Éditions du Rocher.
- Bachofen, J. J. 2008. *El matriarcado. Una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica*. Madrid: Akal.
- Belliveau, G. & Prendergast, M. (2013). Drama and Literature: Masks and Potions. En M. Anderson & J. Dunn (eds.), *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice* (277-290). London: Bloomsbury.
- Canning, R. (2010). *Hear Us Out: Conversations with Gay Novelists*. New York: Columbia University Press.
- Chang, T. C. (2020). *Traditions and Difference in Contemporary Irish Short Fiction: Ireland Then and Now*. Singapur: Springer.
- Clanchy, K. (2017). Review: *House of Names* by Colm Tóibín review – Greek myths made human. *The Guardian*. 27 mayo 2017. Accesible en: <https://www.theguardian.com/books/2017/may/27/house-of-names-coltobin-review>. Accedido el 16.03.2023.
- Correa Pérez, A. & Orozco Torre, A. (2007). *Literatura Universal*. México: Pearson Educación.
- Costello-Sullivan, K. (2018). *Trauma and Recovery in the Twenty-First-Century Irish Novel*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- De Martino, F., Morenilla, C., Fialho, M. C., Silva, M. F., De Martino, D. & Navarro, A. (eds.). (2017). *Clitemnestra o la desgracia de ser mujer en un mundo de hombres. Homenaje a los Profesores Doctores Aurora López López y Andrés Pociña Pérez*. Bari: Levante Editori.
- Durán Vélez, J. (2004). *Del género dramático, la historia y nuestra lengua*. Bogotá: Universidad del Rosario.

- Fogarty, A. (2008). After Oedipus? Mothers and Sons in the Fiction of Colm Tóibín. En P. Dealney (ed.), *Reading Colm Tóibín* (167-182). Dublin: The Liffey Press.
- Garland, R. (1990). *The Greek Way of Life*. Ithaka, New York: Cornell University Press.
- Grimal, P. (1992). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós (ed. orig. París: Presses Universitaires de France, 1951).
- Harte, L. (2014). *Reading the Contemporary Irish Novel 1987-2007*. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.
- Hennessy, J. (1998). The Theatre in Education. Actor as Researcher. *RIDE: Research in Drama Education*, 3 (1), 85-92.
- Homero. (1983). *Odisea*. Cátedra: Madrid.
- Jaume, A. (2019). Prólogo: Los cuentos de un nuevo maestro. En Colm Tóibín, *Madres e Hijos* (I-XIII). Barcelona: Lumen.
- Komar, K. L. (2003). *Reclaiming Klytemnestra: Revenge or Reconciliation*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Layne, B., & Tóibín, C. (2018). Colm Tóibín: The Anchored Imagination of the Biographical Novel [Interview]. En M. Lackey (ed.), *Conversations with Biographical Novelists: Truthful Fictions Across the Globe* (223-234). New York: Bloomsbury Academic & Professional.
- Landy, R. y Montgomery, D. T. (2012). *Theatre for Change: Education, Social Action and Therapy*. London: Palgrave MacMillan.
- Lizárraga, G. (2005). Yo, Clitemnestra: Culpable. *Razón y Palabra*, 44. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n44/glizarraga.html> Accedido el 16.03.2023.
- Macías Zuluaga, L. F., & Velásquez Velásquez, M. (2007). *Glosario de referencias léxicas y culturales en la obra de León de Greiff*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Madrid, M. (1999). *La misoginia en Grecia*. Madrid: Cátedra / Valencia: Universitat de València / Instituto de la Mujer.
- McCourt, J. (2008). A Battle for Space: Mothers and Sons. En P. Delaney (ed.), *Reading Colm Tóibín* (149-166). Dublin: The Liffey Press.
- McMullen, K. (2004). New Ireland / Hidden Ireland: Reading Recent Irish Fiction. *The Kenyon Review*, 26, (2), 126-148.
- Mendelsohn, D. (2017). Review: Novelizing Greek Myth. Colm Tóibín's "House of Names" tries to out-Euripides Euripides. *The New Yorker*, 24 julio 2017. Disponible en: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/07/31/novelizing-greek-myth>. Accedido el 16.03.2023.
- Motos, T., & Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

- Motos, T. (2015a). Teatro aplicado y mapa de su territorio. En T. Motos & D. Ferrandis, *Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia* (13-34). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- (2015b). Modalidades de teatro aplicado. En T. Motos & D. Ferrandis, *Teatro aplicado: teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia* (35-66). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.
- Poveda, L. (2018). *Ser o no ser: reflexión antropológica para un programa de pedagogía teatral*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prendergast, M. (2003). I, me, mine: Soliloquizing as reflective practice. *International Journal of Education and the Arts*, 4 (1). Disponible en: <http://www.ijea.org/v4n1/index.html>. Accedido el 16.03.2023.
- Prendergast, M. & Saxton, J. (2009). *Applied Theatre. International Case Studies and Challenges for Practice*. Bristol: Bristol Intellect.
- Romero Mariscal, L. P. (2012). *Virginia Woolf y el Helenismo, 1897-1925*. Valencia: Diputación de Valencia / Institució Alfons el Magnànim.
- Toibín, C. (2017). Colm Tóibín: how I rewrote a Greek tragedy. *The Guardian*. 20 de mayo de 2017. Disponible en: <https://www.theguardian.com/books/2017/may/20/colm-toibin-rewrites-greek-tragedy>. Accedido el 16.03.2023.
- (2018). *House of Names*. London: Penguin.
- Tóibín, C., & Costello-Sullivan, K. (2019). The Irish *Oresteia*: An Interview with Colm Tóibín. *American Journal of Irish Studies*, 15, 3-13.
- Ubersfeld, A. (2002). *Diccionario de términos claves del análisis teatral*. Buenos Aires: Galerna.
- Wilhelmus, T. (2017). Review: Fiction in the Bardo. *The Hudson Review*, 70 (2), 335-342.

EXPLORING ANGRY VULNERABILITY THROUGH THE PERFORMANCE OF *IPHIGENIA IN SPLOTT* BY GARY OWEN (2015)

SUSANA NICOLÁS ROMÁN
Universidad de Almería
snroman@ual.es
orcid.org/0000-0001-8973-6732

ABSTRACT: Female protagonists with extensive monologues abound in contemporary English drama. The contribution of this chapter examines the pedagogical potential of the monologue as a unique resource in the process of teaching-learning English at University level through the example of *Iphigenia in Splott* by Gary Owen. This approach is decisively enhanced by the performative medium and the questions of vulnerability and responsibility inherent in the protagonist. It is the purpose of this chapter to reflect upon the educational suitability of monologues and drama, extensively, as a powerful resource for teaching both content and linguistic input. After providing a theoretical framework comprising vulnerability and Drama in Education (DIE), this study will offer a proposal of monologue study using some fragments of the play aimed at students within the English Studies programme. Emphasis will be particularly placed on pronunciation, linguistic structures associated to the content of the fragments and exploration of contemporary vocabulary.

KEYWORDS: performance, monologue, *Iphigenia in Splott*, DIE.

RESUMEN: En el teatro contemporáneo en lengua inglesa hay muchas protagonistas femeninas que pronuncian amplios monólogos. A través del ejemplo de la *Iphigenia in Splott* de Gary Owen, el capítulo que aquí se presenta examina el potencial pedagógico del monólogo como un espléndido recurso para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a nivel universitario. Esta aproximación incorpora de forma decisiva elementos performativos así como cuestiones de vulnerabilidad y responsabilidad que afectan directamente a la protagonista de la obra. La finalidad de este capítulo es la de reflexionar sobre la pertinencia del monólogo y del drama, sobre todo, como un potente recurso para la enseñanza tanto de información lingüística como de contenidos curriculares. Tras ofrecer el marco teórico que comprende los Estudios de Vulnerabilidad y del Teatro en Educación, se presenta una propuesta de estudio de monólogo a través de varios fragmentos extraídos de la obra y dirigidos a estudiantes de Grado en Estudios Ingleses, prestando especial atención a elementos de pronunciación, de estructuras lingüísticas relacionadas con el contenido de los fragmentos, así como del empleo de un vocabulario contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: representación, monólogo, *Iphigenia in Splott*, Teatro en Educación.

1. INTRODUCTION

Drama has been inextricably linked to human expression since ancient times. The taste for Greek theatre has tremendously influenced the English culture due to its universal topics and the particular emphasis on the association between politics and drama. An immense array of adaptations, revisions and translations clearly prove the relevance of the classics in the contemporary British scene. 2015 was particularly referred as «the year of the Greeks», since the Greek tragedies seem to mirror «the world of austerity economics» with precise accurateness (Rebellato, 2015). Yet, this interest is not new. In the history of contemporary British theatre, we find playwrights such as Edward Bond, who highlighted the relevance of the classics through plays like *The Woman* (1977), *The War Plays* (1983) or more recently, *The Short Electra* (2003) or *Dea* (2016). In the nineties, «in-yer-face» theatre also turned to the Greeks to relive the combativeness of political drama and radical aesthetics with iconic playwrights such as Sarah Kane and her play *Phaedra's Love* (1996) or Tony Harrison and *Prometheus* (1998). After the 2008 recession, Gary Owen emerges as a new dramatic voice inscribed within this tradition of confrontational drama using again a Greek myth in his awarded play *Iphigenia in Splott* (2015). Thus, the creation of a continuum in contemporary dramatic discourse seems to deliberately choose ancient mythology as a constant source of inspiration.

Both ancient Greek and contemporary British drama share the focus on profound reflection upon the tragedies of society and an educational/critical approach for the audience. Theatre has been urgently responding to the human questions fuelled by the perception of «an event which presents a perspective *on* and *of* the world» (Postlewait, 2009, p. 12). Based on this definition, the present chapter shows the relevance of drama in university degrees as a powerful resource to discuss compelling texts and enlighten the understanding of universal topics such as identity, vulnerability, political and economic issues and responsibility for the other in an era of uncertainty. Although research on practicing/analyzing drama has shown positive results in the last decades, there is still a gap in this field that needs to be explored. The use of drama techniques with adult students is still relatively minor in Spain and often considered difficult to implement. These issues clash directly with the tendencies in other countries of Europe or Asia in which the connection between drama and learning foreign languages has become increasingly present.

Theatre's long obsession with the *anthropos*, with expressing the human psyche in dialogue form, offers a challenging medium to train the oral skills of students. Significant studies have explored the benefits of introducing educational drama in tandem with English in the curriculum as a valuable pedagogy for language learning (Fleming, 2001; Kempe and Nicholson, 2007; Winston, 2012). In what follows, this contribution will connect vulnerability, performance and

educational issues to provide the theoretical framework for the final didactic proposal.

2. VULNERABILITY, PERFORMANCE AND DRAMA IN EDUCATION (DIE)

Vulnerability studies respond to, and have been moulded by, debates in the 1980s and 1990s over oppression, identity and agency. In the latest years, some innovations of recent scholarship explore vulnerability as an alternative language to conceptualize injustice and politicize responses both from potential victims and society. New perspectives on the topic foster the inherent and relational—though unequally distributed— quality of all life that can serve as a strategic position for resisting the structural oppression of vulnerable subjects (Butler, 2021; Butler, Gambetti & Sabsay 2016; Butler & Yancy 2020). The human agency (either individual or collective) to subvert social norms is re-imagined through the resilient subject. Thus, the recognition of the self becomes a powerful site to challenge the expectations and assumptions of accepted vulnerability. As Bottrell suggests, resilience within a neo-liberal framework of individualism may mean the emphasis shifts from «positive adaptation despite adversity to positive adaptation *to* adversity» (2009, p. 334, italics in original). A «proper» appreciation of vulnerability, Fineman instructs, acknowledges the «generative» side: «vulnerability presents opportunities for innovation and growth, creativity and fulfilment» (Fineman, 2012, p. 126). This is the approach we take about drama, presenting vulnerable characters and performance as potential for change. Particularly, the proposal of *Iphigenia in Splott* carries an interesting combination of vulnerability, resistance and anger that could freshly engage with young students. The strategies that are used to evoke vulnerability are also used to suggest potential connections between people. In this sense, the play entirely dissolves the individual in favour of a collective responsibility that resonates with the Levinasian concept of precarious Being or Being-with (the Other). Undoubtedly, confronting audiences by extending vulnerability across the limits of the stage gives way to a constant process of self-exposure.

Since the «performative turn» in the 1980s, performance has been largely viewed as a progressive force –an activity that supposedly produces a more democratic world by stressing the iterability and contingent nature of all identity and reality. The performativity of gender is thus associated with the variant ways in which subjects become eligible for recognition. Individuality is constituted both through intersubjective recognition and through one’s self-understanding as mediated by intersubjectivity (Ferrarese, 2011). Thus, the formation of identity is dependent on multiple self-recognitions and the need for the other’s recognition. Asking for recognition, «is to solicit a becoming, to instigate a transformation,

to petition the future always in relation to the Other» (Butler, 2004, p. 44). For Butler, gender performance supposes a «tacit collective agreement» (Butler, 1990, p. 178). Indeed, it assumes that the performative acts follow each other without interruption as the subject is constantly constituted and reconstituted. In this theoretical framework, through the displacement of the motif of recognition from a theory of performativity which makes the act of recognition a gesture of subjection, the demand for recognition is reinterpreted as the demand to be the object of certain addresses, and establishing a scene of interlocution becomes the object of a struggle for recognition (Ferrarese, 2011, p. 770). Theatre calls for a «strong performance» to prove itself, to confirm its claims by adhering to a mode of showing that self-consciously prevents spectators from mistaking a theatrical event for an actual one rather than a raging debate against reality.

In the latest years, there has been an increasing interest of foreign language teachers regarding the implementation of drama resources. Drama in Education (DIE), as an artistic and educational experience, is sufficiently evidenced in the literature as a dialogical, liberating practice of teaching (Van de Water et al, 2015; Norris, 2010). Harmer (2007), for example, suggests telling stories as an effective activity to enhance speaking skills for learners. Fabio (2015) and Goodwin (2001) confirm that drama is a particularly effective tool for teaching speaking especially. Additionally, drama activities foster students' socialization, critical thinking, problem solving and improvisation by exploring different language styles and registers, in addition to motivating students towards learning and changing their attitudes towards learning English. In 2008, Ulas explained the benefit of learning by speaking through drama: students grasp meaningful content better; learning is shown as a result to the interaction between the student and his environment; the more sensory organs a student uses, the greater the retention of the lessons; a student learns best by doing; effective participation is essential in learning emotional conduct; learning becomes easier and more permanent as there is more than one stimulus.

Accordingly, the holistic nature of drama along with the young learners' interests and needs can help build an independent and motivating learning (Hyllyard, 2015). Similarly, Nihal (2010) argues that drama is one of the speaking skills that can improve learners' language fluency promoting interaction in the classroom. In this sense, roleplay activities are presented as the most flexible method that can meet unlimited needs with effective and suitable training. Within the framework of the dramatic structure, students are encouraged to engage with language at various levels. O'Toole (in Anderson et al, 2008, p. 18) explains this further by delineating the different functions of language and paralanguage within the process of drama that help learners to interact in successful ways. Enhancing cognitive, kinesthetic and affective characteristics that consolidate learning, drama has a direct impact on social and personal growth as well (Baldwin, 2012). In addition, the implementation of drama pedagogy benefits learners' motivation

and self-esteem in relaxed and safe environments (Donnery, 2009; Pacyga, 2009; Read, 2009).

More specifically, the present chapter focuses on the resource of the dramatic monologue as methodological instrument. By a monologue speaking task we understand a process of making meaning in the form of a text that includes receiving information, processing it, and finally producing and delivering it orally in a logical and coherent way. According to Doe (2017), the initial phase involves transforming a conceptualized utterance into speech by converting the message into linguistic material (transformation into language by applying lexical, grammatical, and phonological rules in serial order). This task will develop thinking and improve the practical use of the language in communicative situations. It is closely connected to the formation of universal competence, which involves the development of systematic and critical thinking, requiring the creation of conditions for the analysis of the monologue speaking tasks as a product of language activity in the course of the educational process (Karpovich et al, 2021). In the context of working on the monologue, a systematic approach can lead to excellent results in a short period of time, due to the elimination of the problems caused by such states as fear, shyness, anxiety or lack of self-confidence. Some studies have recently investigated the effect of anxiety and self-efficacy on the students' English monologue speaking skills (Karatat et al, 2016; Roysmanto, 2018; Gürler, 2015). Anxiety about speaking a certain language can affect the quality of oral language production and make individuals appear less fluent than they really are. For this reason, this factor should be taken into account during the process of instruction on how to practise monologue.

Following the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2020), the complexity of discourse ranges from simple words/signs, formulaic expressions, and simple sentences or short paragraphs, through relating as a sequence of points, to integrating sub-themes and developing particular points in a smooth description. Therefore, the exploitation of monologues perfectly fits the objectives of a complete oral production. If we add authenticity and real dramatic monologues, the effect achieved enhances the meaningful and life-long learning of the process for the students.

3. GARY OWEN: *IPHIGENIA IN SPLITT*, A PROPOSAL OF MONOLOGUE STUDY

3.1. A brief context

Awarded with the George Devine, Meyer Whitworth and Pearson Best Play, Gary Owen represents one of the most unique voices on the English scene. Some of his titles include *The Shadow of a Boy* (2002), *Crazy Gary's Mobile Disco* (2014), *The Drowned World* (2014), *Mrs Reynolds and the Ruffian* (2010) and

Love Steals Us From Loneliness (2010). He was also the co-writer and creator of the BBC Wales series *Baker Boys*. In June 2015 he made his Royal Court debut with *Violence and Son*, directed by Hamish Pirie.

By looking back to Euripides's *Iphigenia in Aulis*, the classical play which inspires Gary Owen's work and which serves as the mythical and literary background for the story of Effie, *Iphigenia in Splott* is offered as an innovative adaptation of the sacrifice of Iphigenia, resentful and angry, against the dominant social ethos that legitimizes violence against the most vulnerable. The premiere took place at the Sherman Theatre in Cardiff on May 8, 2015. It earned the acclaim of critics and audiences and won the James Tait Black Prize for Drama at the Edinburgh Festival Fringe and the UK Theatre Award for Best New Play in 2016. Owen constructs a profoundly shattering monologue composed in the fast-paced rhythms of performance poetry that rewrites a classical myth in order to denounce the austerity policies in Britain – particularly after the financial crash of 2008 and the economic crisis that followed.

As Gualberto (2021) points out, the text looks back to Euripides' *Iphigenia in Aulis* recreating the story of the tragic Greek princess –the daughter of Agamemnon who was sacrificed to the gods for the sake of Greece– by reflecting upon the capriciousness of ancient Greek divinities and the legitimization of violence. Euripides's *Iphigenia in Aulis* was first produced posthumously at the Great Dionysian festival in 405 BCE. From the critical approach of myth, this play is also a rewriting that had been previously narrated and exploited in at least two poems from the Epic Cycle (Michelakis, 2006, p. 21-26). Euripides effectively chooses a specific focus and concentrates on a single episode: the sacrifice of Iphigenia, which is dramatized «with a distinctive mixture of psychological intensity, pathos, irony, and astonishing reversals» (Greene & Lattimore, 2013, p. 89). Therefore, the myth has been recurrently adapted and revisited along the years (Gamel, 2015).

Linda Hutcheon defined «adaptation» as «repetition with variation» (2006, p. 4), extending later the definition to specify that an adaptation needs to be an «extensive transposition» that «always involves both (re-)interpretation and (re-)creation» and constitutes, in fact, «a form of intertextuality» (p. 7-8). Thus, artistic experimentation cannot exclude the socio-political consciousness of plays that provide «destabilising and deconstructive readings» and obey «a genuine desire for recontextualization» (Komporyal, 2017, p. 5). Adaptation is therefore a necessary process which alters/rewrites the original work to make it applicable and relevant within the contemporary context. Owen's play in effect reshapes the myth and exploits it «to denounce the inherently violent ethics which, in the myth, objectify and condemn the most vulnerable among us» (Gualberto 2021, p. 125). Adaptations are generated primarily from association: we approach the new interpretation in the terms of the source, or model. In other words, we are asked, to one degree or another, to think of these two separate texts as

simultaneously different and the same and authors are evoked in order to create distinction or identification.

Effie's monologue is written in verse. It offers resonances with the anger of «slam poetry», a very popular genre that is shaped as a specific kind of poetic event in which the audience's attention is drawn to the presentation of «poetry that's been composed, polished, and rehearsed for the purpose of being performed» (Smith & Kraynak 2009, p. 3). Yet, we must bear in mind that the dramatic nature of the monologue remains undoubtedly Owen's focus. The cadence and the rhythm of the verses intensely fluctuate with Effie's anger and desperation. Her sacrifice, reminding us of the Greek myth, is addressed through slang language, repetition of words and lack of punctuation at a frenetic pace.

3.2. Objectives of the Didactic Proposal

The objectives envisioned for this proposal would be the following: to familiarize students with dramatic techniques and the exploitation of monologues; to involve students in motivating and life-long learning activities focused on English as a Foreign Language; to monitor language awareness and improve communicative competence; and to reflect upon contemporary topics and foster critical inquiry.

3.3. Methodology

This proposal would be inserted in Contemporary Literature subjects of the English Degree as seminars or extracurricular activities. The traditional approach to teaching monologue speaking tasks is based on instructing students and sometimes providing them with a sample. This approach applies to different types of topics for monologues. The competence approach, which is fundamental in the modern system of higher education, follows the universal competencies in the framework of teaching foreign languages (Rubtsova, 2019). Foreign language teaching at university level comprises independent work and the universal competence of self-organisation and self-development. The ability to independently organise work with language material and, ultimately, perform a monologue is achieved through detailed methodological recommendations and the analysis of key vocabulary and syntactic structures for each monologue. The proposed methodology should follow a scheduled plan: (1) initial sessions of in-depth reading of the play; (2) distribution of roles; (3) introduction to dramatic techniques and vocal exercises; (4) introduction to the definition and purpose of a monologue; (5) monitoring pronunciation awareness and oral skills; (6) rehearsal stage; and (7) potential performance in front of an audience.

The focus on the monologues should enhance the complete understanding of the text. For this purpose, the sessions will include reflections about the following issues. (1) The character: Who is this character? What is her background? What is her state of mind? Why does she want to talk? (2) The character's story: What is the story she has to tell? Why is it important? Can it be applied to contemporary real stories? (3) The situation: Where is the setting? Is it relevant for the play? Picture the place in your mind. (4) The intention: What is your monologue intended to help the audience understand / consider/ reflect on? What stimulus is needed to create that intention? (5) The structure of the narrator character's story: Divide the story into sections. Is there any flashback?

The monologues presented in this chapter are offered as potential examples. Yet, the whole play could be exploited for practice since the structure is continuously monological. The sessions are planned as weekly meetings, either as seminars inserted in the official hours or in extracurricular sessions.

3.3. Text A

3.3.1. *Proposal and context*

You lot.
Sitting back, taking it easy, waiting for me
To-what? Impress you? Amaze you? Show you what
I've got?
Well boys and girls, ladies and gents- I'm afraid not.
You have got it back to front, arse about tit, and your up
side
Is definitely down. See I know what you think
When you see me pissed first thing wandering around.
You think-
Stupid slag. Nasty skank.
But guess what? Tonight
You are all here to give thanks
To me.
Yeah I know it's a shock.
But you lot, every single one
You're in my debt.
And tonight-boys and girls, ladies and gents-
I've come to collect. (Owen, 2016, p. 249).

Text A corresponds to the powerful harsh beginning of *Iphigenia in Splott*. The lines clearly address the audience and its responsibility towards this vulnerable section of society by insisting on anger as the main feeling to be worked on by students. As shown, language exhibits vulgarity and irony. The

repetition of «boys and girls, ladies and gents» should be reinforced during the performance maintaining the circus atmosphere created by Owen. The use of rhetorical questions should also be taken into account with the clear aim of involving the spectator in a more active role than a mere witness. The interesting mixture of feelings anger/vulnerability is displayed in this practice. Following Fineman (2012) and Butler & Yancy (2020), we would highlight as instructors the potential of resilience in these lines. Effie exploits her resentment towards society in general by using meaningful language to conceptualize injustice. Extra practice might include imagining similar situations for the students illustrating these feelings in their lives. The theories of performativity confirm that the acts of recognition lead to strong identification with the dynamics of the character. The defiant attitude at the beginning and the end of the monologue should also be encouraged to maintain the essence of the lines.

3.3.2. Content Analysis

The starting monologue of the play is performed on a bare stage with few props. Effie is young, uneducated, jobless, promiscuous and angry. The play's opening scene introduces the suburb of Splott, a deprived area in Cardiff, and its transformation from a working-class neighbourhood to an industrialized place, full of vacant places, closed shops and dirty surroundings. After the economic crisis in 2008, the situation in Britain for the less privileged became really tough and uncertain with severe cutting programs. Effie is trapped in an impossible life with no meaningful activities and a precarious economic situation. There is no way out for her. Her accusations of passivity against the audience initiate the play by an implicit call for action not just poignantly attacking but as an «ethical solicitation» (Butler, 2012, p. 135). This defiant and aggressive attitude holds up an unconventional mirror to the spectators, who are there to understand the precarious nature of her life conditions in a way that engages with the political and social dynamics of the system. Her anger reaches the maximum point when she gives the finger confirming that she is a rebellious character. She constantly returns to the motif of the young drunk 'slag' to deconstruct this stereotypical vision. In Euripides' tragedy, Iphigenia is sacrificed by her father for a 'superior' benefit while the audience is now wondering what will force Effie to be sacrificed. Insults to the audience and a recurrent fury dominate this introductory atmosphere.

3.3.3. Language Analysis

The language to be practiced in particular in this fragment will include slang and the use of emphatic voice. Enjambments are constant in these lines and repetitions of specific nouns and syntactic structures are also present.

Consequently, students will be trained to highlight these resources. The alliterative /s/ in the line «Stupid slag. Nasty skank» should also be identified as an element of dramatic poetry. The tremendous force of this text resides in the use of sound and rhythm.

Pronunciation, thus, must constitute one of the working elements. The categorical nature of the last line exemplifies another challenge for the performers. This becomes a perfect opportunity to discuss the key role of pragmatics in language learning. The use of dashes as *asides* should also be clarified for the students since they require modulation in tone.

3.4. TEXT B

3.4.1. *Proposal and context*

I look round the place.
Fuckin bottles, fuckin cans, fuckin ash trays.
Fuckin boys swilling their drinks, bobbing their heads to
the music,
Looking sulky as fuck, and shit, shit,
Anywhere there's space to cram something, there is
something: and it's shit.
I can't be here.
I stamp down the stairs.
She's saying Eff you silly bitch, come back-
I let the door slam.
-Eff!-
I hit the street
-Eff!-
All the windows up and down are dark,
Maybe the flicker of flatscreens.
Just our flat is light and loud
Effie!
And I walk away from it.
I got no job. No boyfriend. Nowhere to live.
I am all alone. And I am going to have
A baby. (Owen, 2016, p. 292)

Text B requires the practice of divergent approaches in the same monologue. The character refers to herself on some occasions in the third person. Thus, the change in tone might be advisable as a dramatic device. The intensity of the shouts «Eff!» are highlighted progressively *in crescendo* until «Effie!», when the whole process of vulnerable recognition is fulfilled. This text also reinforces the use of vulgar language particularly in the first lines (e.g. «shit») but the second part

involves a different rhythm and structure of loneliness and vulnerability. The last lines focus on the precarious situation of her daily life, now further complicated by the condition of single motherhood.

3.4.2. *Content Analysis*

This text appears in the middle of the story when Effie realizes she is pregnant after one-night stand with Lee. The atmosphere of precarious environment is strongly reinforced with visual images of the surroundings, enhanced by the constant adjectivization of «fuckin». After a glimpse of happiness and fulfilment when she meets Lee, the tragedy of a single motherhood appears. The tone is not as angry as in text A. Desperation, acceptance and vulnerability are intertwined in this fragment as the main emotions to be worked on. Effie discovers accidentally that her baby's father is married and she decides not to say anything to him and have the baby alone. Here is the sacrifice of the mythical Iphigenia. She does not interfere in Lee's family offering his little daughter the possibility of keeping the family nucleus.

The protagonist insists in the feeling of abandonment, «no job, no boyfriend, no home», in the final lines. Loneliness stands for the vulnerability of the single young mother although in the following parts of the play we read glimpses of resilience and strength. This feeling is not clearly perceived in this fragment, more focused on the impoverished economic situation in which Effie lives.

3.4.3. *Language Analysis*

The language to be practiced in this fragment firstly circulates around verbs of movement (*slam, walk away, stamp, cram*). The repetition of «shit» must also be taken into consideration as a constant feature of the liberating anger of the character. The language is not particularly complex but the changing tones in the divergent personae of the fragment represents one of the most interesting challenges. Students should get familiarized with rhythm and modulation to state clearly the separating/integrating nature of the approach of the character. The different shouts «Eff!» depict the disembodied recognition of the speaker totally identifying herself with the image of the others about her. Language here represents the rejection of society and Effie's furious attempt to subvert the traditional role assigned to her by gender and class. Enjambments are central, particularly, the last abrupt one, emphasizing the fact of «having a baby alone». That «baby» must resonate powerfully as the main symbol of the play and the corresponding correlation with the sacrifice of Iphigenia.

A possible exercise could include different students performing this fragment. As divergence of personality is approached, the use of several voices

could provide an alternative scenario. Shouting off-voices might be used as resources of the performance.

3.5. Text C

3.5.1. *Proposal*

And I wander home, past
The pubs that shut, the library they closed,
The swimming pool got knocked down,
The bingo hall they burned
So they could turn it into flats.
More and more people packed in this little plot of land,
While they cut everything we need to make a life.
And we can take it. The hobbled soldier,
Limping to his little girl. The fat mum,
Wrestling her buggy out the rain. The pensioner,
Working night shifts at seventy again.
We can take it cos we're tough, the lot of us.
But here's the fucking rub.
It seems, it's always places like this
And people like us who have to take it,
When the time for cutting comes.
And I wonder: just how long
Are we gonna have to take it for?
And I wonder—
What is gonna happen
When we can't take it any more? (Owen, 2016, p. 306).

3.5.2. *Content analysis*

This fragment corresponds to the end of the play. After the miscarriage of her baby due to the negligence of the National Health system, Effie wonders about the injustice of the situation for the more vulnerable sectors. Again, the idea of the sacrifice for the «Others» is present. Owen argues against the unbalanced situation of the welfare state in which some sectors of society are privileged over others. The cutbacks of Britain after the economic recession are again up for debate. There was neither a midwife nor a proper ambulance to assist Effie so she consequently loses the baby. The immorality of the administrative system even offers an economic compensation that she solemnly declines. Simonsen (2021, p. 73) argues that constructive anger is exactly the compensation Effie receives from rejecting the system's attempt to buy her silence and compliance.

The whole fragment gives voice to the unvoiced of the system («the hobbled soldier», «the fat mum», «the pensioner») reminding the audience about the suffering of these people in direct correlation with the actions of the government. The nature of the suburb emphasizes the importance of the location for receiving the effects of the cuts. Paradoxically, society does not thank these representatives of marginal groups for always taking the hardest public cuts. Contrarily, Effie seems to suggest that we tend to blame them for being responsible for the destruction of the welfare system.

3.5.3. *Language analysis*

The tone in this fragment is more meditative and insightful. Lines 2-4 are organized in parallel structures of identical noun phrases. This is a feature of dramatized poetry and it should be pointed out to students as it increases the rhythm. The vocabulary here would be oriented to the different «characters» mentioned: «the hobbled soldier», «the little girl», «the fat mum» and «the pensioner». Being able to visualize all of them is crucial for the correct performance of the fragment. Again, we find abrupt enjambments breaking the flow of the monologue as it becomes more intense and emotional in the final part. The conjunction «and» also highlights the feeling of tiredness and exhaustion by using the addition of different elements. The categorical nature of some statements leads the audience to the final conclusion («here's the fucking rub»)¹. The final rhetorical questions represent one of the main features of the practice. Students will become familiarized with the use of «gonna», informally used but now much more internalized in pop culture and the language of young people. The future tense here signals the prospective continuation of the precarious situation that the vulnerable people like Effie suffer in a world of austerity. The audience is left to think about the injustice and the conformism that seems to emanate from these groups of unprivileged sectors. The final questions exemplify the fast-paced rhythm by means of the use of monosyllabic and disyllabic words. Particularly, the emphasis on «I wonder» dramatizes the complete recognition of the protagonist after her whole path of experiences. The tragic miscarriage of her baby is directly confronted with the terrible consequences of the economic cutbacks. Thus, the tragic *pathos* of her sacrifice remains doubtful precluding the safe *catharsis* of the passive audience. Effie asks for revolt and for not accepting imposed situations by turning the spectators into active witnesses sharing the responsibility (Butler & Yancy, 2020).

¹ This line recalls Hamlet's famous soliloquy, where he says: «To sleep; perchance to dream: ay there's the rub: / for in that sleep of death what dreams may come». Cf. Shakespeare, *Hamlet*, Act 3, Scene 1, 64-5.

4. CONCLUSION

The present chapter argues for the pedagogical potential of the monologue as a unique resource in the process of teaching-learning English. Firstly, we have begun by outlining vulnerability and performance, focusing in particular on their connections to the field of Drama in Education (DIE) as the main theoretical framework. Particularly, the monologue is chosen as the vehicle for articulating the didactic proposal thanks to its innumerable benefits in the improvement of oral production (Karatas et al, 2016; Roysmanto, 2018; Gürler, 2015). Then, Gary Owen and his play *Iphigenia in Splott* are introduced as the corpus of analysis to further demonstrate that vulnerable characters in contemporary drama might offer opportunities for creating new forms of recognition to be explored in connection with foreign language objectives as well. By drawing references to Butler (2021), Ferrarese (2011) and other authors, we especially emphasize the potential of this character for subverting traditional assumptions as renewed awareness that may prompt responses out of fear and injustice. Also, we encourage the revision of the myth of Iphigenia inherent in this play as a challenging example of adaptation (Hutcheon, 2006). By pointing at the precarious life of Effie, Owen intends to mobilize empathy and action in his audience in order to make them rediscover their ethical obligations with echoes from Greek mythology and gendered recognition. The reshaping of the myth addresses questions on human responsibility beyond divinities dramatizing pathos and tragedy in a hostile economic/social austerity.

Effie's pregnancy as result of a one-night stand and the final loss of the baby in tragic circumstances constitute other structural elements of the gendered performativity favoured by the playwright. Single motherhood along with health and social deprivation amplify the process of stigmatization of individuals under a precarious system. The maternal experience in the play emphasizes how individual members of marginalized communities cope with violence generated by the legitimation of particular family forms (traditional versus non-traditional) and devaluation/criminalization of others. Vulnerability is, hence, extended across the limits of the stage to the lives of the actresses/students and audience, who become active observers/performers in what they find themselves exposed to. With echoes to iconic Hamlet's soliloquy «to be or not to be», the play makes us see the contemporary social suffering of vulnerable and defenceless humans without protection of the government. The desperate abandonment of Effie is most explicitly addressed through anger and ferocity giving an interesting resilient voice to a whole collective.

The second part of the chapter proposes different extracts of the play to train university students following both content and language analysis. The objective here is to combine the fruitful content of the text and improve the oral competence of students of English as a Foreign Language. The methodology is

displayed focusing particularly on furious intonation, correct pronunciation and pragmatic issues that are specific features to be worked on. On the one hand, slang language stingingly reaffirms the connection between the character's situation and young people's lives. On the other hand, the constant use of rhetorical questions addressed to the audience engages the students even more with the story turning it into an experience of meaningful learning. These fragments also provide the opportunity to introduce students to classical mythology and the field of adaptations.

In conclusion, this chapter discusses that the literary/linguistic structures in contemporary dramatic monologues offer the recognition of a potentially transformative educational scenario combining critical inquiry and language learning. The experience of working with real texts and performance represents an all-encompassing opportunity for students who become totally embedded in life-long knowledge. Undoubtedly, the nexus between drama, education and vulnerable performances contribute to the general humanistic development of university students.

REFERENCES

- Anderson, M., Hughes, J., & Manuel, J. (Eds.). (2008). *Drama and English Teaching: Imagination, Action and Engagement*. Oxford University Press
- Baldwin, P. (2012). *With Drama in Mind: Real Learning in Imagined Worlds*. London: Continuum.
- Bottrell, D. (2009). Understanding 'Marginal' Perspectives towards a Social Theory of Resilience. *Qualitative Social Work*, 8 (3), 321-339.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- (2004). *Precarious Life: The Power of Mourning and Violence*. London: Verso.
- (2012). Precarious Life, Vulnerability, and the Ethics of Cohabitation. *Journal of Speculative Philosophy*, 26 (2), 134-151.
- (2021). *The Force of Nonviolence: An Ethico-Political Bind*. London: Verso.
- Butler, J., Gambetti, Z., & Sabsay, L. (Eds.). (2016). *Vulnerability in Resistance*. Durham: Duke UP.
- Butler, J., & Yancy, G. (2020). Interview: Mourning Is a Political Act Amid the Pandemic and Its Disparities. *Bioethical Enquiry*, 17 (4), 483-487.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing: Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr (retrieved March 6, 2023).

- Doe, T. (2017). *Oral Fluency Development Activities: A One-Semester Study of EFL Students*. ProQuest Dissertations Publishing, Temple University.
- Donnery, E. (2009). Testing the Waters. *Drama in the Japanese University EFL Classroom*. *Scenario*, 1, 1-19.
- Fabio, T. (2015). *Drama techniques to enhance speaking skills and motivation in the EFL secondary classroom*. Published Master thesis. Matritensis Universitas.
- Ferrarese, E. (2011). Judith Butler's 'not particularly postmodern insight' of recognition. *Philosophy and Social Criticism*, 37 (7), 759-773.
- Fineman, M. (2012). 'Elderly' as Vulnerable: Rethinking the Nature of Individual and Societal Responsibility. *Emory Legal Studies Research Paper*, 12 (224), 102-142.
- Fleming, M. (2001). *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An Integrated Approach*. London: David Fulton Press.
- Gamel, M. (2015). Iphigenia at Aulis. In R. Lauriola & K. M. Demetriou (eds), *Brill's Companion to the Reception of Euripides* (15-43). Leiden: Brill.
- Goodwin, J. (2001). Teaching pronunciation. *Teaching English as a Second or Foreign Language Journal*, 3 (1), 26-45.
- Grene, D., & Lattimore, R. (2013). *Euripides V. The Bacchae. Iphigenia in Aulis. The Cyclois. Rheus*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gualberto, R. (2021). Adaptation against Myth: Gary Owen's *Iphigenia in Splott* and the Violence of Austerity. *Alicante Journal of English Studies*, 35, 119-140.
- Gürler, I. (2015). Correlation between Self-confidence and Speaking Skill of English Language Teaching and English Language and Literature Preparatory Students. *Curricular Research Social Sciences*, 1,14-19.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. London: Longman.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. London: Routledge.
- Hyllyard, S. (2015). Drama and CLIL: the power of connection. In S. Nicolás Román & J.J. Torres Núñez (eds), *Drama and CLIL* (25-46). Berlin: Peter Lang.
- Karatas, H., et al. (2016). An investigation into university students. Foreign language speaking anxiety. *Procedia Social Behaviour Science*, 232, 382-388.
- Karpovich, I., et al. (2021). The Use of Monologue Speaking Tasks to Improve First-Year Students' English-Speaking Skills. *Education Science*, 11, 1-16.
- Kempe, A., & Nicholson, H. (2007). *Learning to Teach Drama 11-18*. London: Continuum.
- Komporaly, J. (2017). *Radical Revival as Adaptation. Theatre, Politics, Society*. London: Palgrave MacMillan.

- Michelakis, P. (2006). *Euripides: Iphigenia at Aulis*. London: Duckworth.
- Nihal, K. (2010). *Using Drama in Teaching English for Young Learners*. Master's Dissertation, Selçuk Üniversitesi, Konya, Turkey.
- Norris, J. (2000). Drama as Research: Realizing the Potential of Drama in Education as a Research Methodology. *Youth Theatre Journal*, 14 (1), 40-51.
- Owen, G. (2016). *Collected Plays*. London: Oberon.
- Postlewait, T. (2009). *The Cambridge Introduction to Theatre Historiography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rebellato, D. (2015). *Enter the Greeks*. Dan Rebellato, available at <http://www.danrebellato.co.uk/spilledink/2015/7/5/enter-the-greeks> (retrieved March 6, 2023).
- Roysmanto, R. (2018). A Correlation between Self-Confidence and the Students' Speaking Skill. *Research Innovative Language Learning*, 1, 1-8.
- Rubstova, A. (2019). Socio-linguistic innovations in education: productive implementation of intercultural communication. *IOP Conference Series Materials Science and Engineering* 497 (1), doi:10.1088/1757-899X/497/1/012059 (retrieved March 6, 2023).
- Simonsen, P. (2021). Performing precarity: Threatening the audience in Gary Owen's *Iphigenia in Splott*. In E. Hogg & P. Simonsen (eds.), *Precarity in Contemporary Literature and Culture* (56-74). London: Bloomsbury Academic.
- Smith, M. K. & Kraynak, J. (2009). *Take the Mic. The Art of Performance Poetry, Slam, and the Spoken Word*. Naperville (Illinois): Sourcebooks.
- Ulas, A. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5 (7), 876-80.
- Van de Water, M., et al. (2015). *Drama and Education Performance Methodologies for Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Winston, J. (Ed.). (2012). *Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications*. London: Routledge.

(Página deixada propositadamente em branco)

**RETÓRICA Y TEATRO: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
A PARTIR DE *EL SILBIDO*
DEL ARQUERO DE IRENE VALLEJO***

**RHETORIC AND DRAMA: A DIDACTIC PROPOSAL
FROM IRENE VALLEJO'S *EL SILBIDO DEL ARQUERO***

GRACIA TEROL PLÁ
Universidad de Almería
Gtp983@ual.es
orcid.org/0000-0002-0568-2675

ABSTRACT: This work aims to contribute to the development of the students' communicative competence in Higher Education through a didactic proposal. The proposal recovers some precepts and didactic methods inherited from classical rhetoric, particularly those methods related to theatrical practices. As a starting point, in Section 1 we study some connections between the theater and the teaching of Rhetoric. Section 2 describes our didactic proposal oriented towards the analysis, the rework and the dramatization of a monologue pronounced by the god Eros. This monologue is based on different passages of *El silbido del arquero*, a recent novel written by Irene Vallejo and inspired by Vergil's *Aeneid*. In order to clarify the monologue's analysis, we review the content of Vallejo's novel and its interpretation of the original poem.

KEY WORDS: Rhetoric, Communicative Competence, Classical Tradition, *El silbido del arquero*.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de Enseñanza Superior a través de una propuesta didáctica. Esta propuesta recupera algunos preceptos y métodos didácticos heredados de la retórica clásica, en concreto aquellos que estaban relacionados con prácticas teatrales. Como punto de partida, en la Sección 1 estudiamos algunas relaciones entre el teatro y la enseñanza de la Retórica. La Sección 2 describe nuestra propuesta didáctica, orientada hacia el análisis, reelaboración y dramatización de un monólogo pronunciado por el dios Eros. Este monólogo está basado en distintos pasajes de *El silbido del arquero*, una novela escrita por Irene Vallejo e inspirada en la *Eneida* de Virgilio. Para ilustrar nuestro

* El presente trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación «La Retórica clásica y las habilidades comunicativas en la Enseñanza Secundaria y Bachillerato», financiado gracias a un contrato FPU del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (ref. FPU18/01386). El proyecto se encuentra vinculado al Grupo de Investigación «El legado de la Antigüedad» (HUM-741) y al Centro de Investigación *Comunicación y Sociedad* (CySOC), ambos de la Universidad de Almería.

análisis del monólogo, hacemos una breve reseña de la novela de Vallejo, así como de su interpretación del poema original.

PALABRAS CLAVE: Retórica, Competencia Comunicativa, Tradición Clásica, *El silbido del arquero*.

1. INTRODUCCIÓN

En los programas universitarios actuales ocupa un lugar destacado la competencia comunicativa (Martínez Rueda, 2015), entendida como una competencia genérica y transversal que, por su propia naturaleza, se halla estrechamente vinculada a los estudios de Humanidades. Resulta, por tanto, conveniente idear nuevas estrategias que permitan dotar al estudiante de las habilidades y los conocimientos necesarios para emplear la lengua de forma eficaz en distintos contextos comunicativos¹.

Desde la Antigüedad hasta el siglo XIX, la formación comunicativa estuvo ligada, principalmente, al aprendizaje de la Retórica, disciplina definida como *ars bene dicendi* que ofrecía una técnica para el estudio y la construcción del discurso persuasivo². La materia incluía el estudio de la preceptiva y su ejercitación mediante el análisis, la composición y la declamación de discursos. A partir de cierto momento, a estas prácticas se sumó la representación de obras teatrales como medio para aprender otras lenguas (en este caso, el latín) y entrenar las destrezas oratorias.

El presente trabajo se propone recuperar y actualizar algunos de estos métodos didácticos centrándose, especialmente, en la dramatización como un valioso recurso para el aprendizaje de la Retórica y el desarrollo de la elocuencia. Como punto de partida, el primer apartado ofrece una breve revisión de las relaciones entre la Retórica y el teatro abordando la teoría retórica y las prácticas didácticas de la disciplina. El segundo apartado presenta una propuesta didáctica basada en un monólogo dramático que hemos confeccionado a partir de distintos fragmentos de *El silbido del arquero* de Irene Vallejo (2015), novela en la que la autora recrea los cuatro primeros libros de la *Eneida* de Virgilio. Se trata de un

¹ En el ámbito de la sociolingüística y la etnografía de la comunicación, D. H. Hymes (1972) definió la «competencia comunicativa» como la suma de destrezas y conocimientos gramaticales y socioculturales que permiten a un individuo adecuar sus intervenciones a cada contexto comunicativo.

² Dada la amplia bibliografía que existe sobre la historia de la Retórica, nos limitaremos a señalar algunos trabajos que presentan una visión panorámica del tema. Una revisión de la historia de la Retórica clásica puede leerse en Murphy (1989). La trayectoria de la disciplina desde sus orígenes hasta el siglo XX ha sido analizada por Kennedy (1999) y Conley (1994), centrándose este último en el contexto europeo.

monólogo pronunciado por Eros, dios del amor de la mitología grecolatina al que alude el título de la novela.

La propuesta didáctica, orientada a la enseñanza de la Retórica y la adquisición de la competencia comunicativa, consiste en el análisis retórico, la reelaboración y la dramatización del monólogo de Eros. En el segundo apartado, antes de describir la propuesta, revisaremos el contenido de la novela de Vallejo para facilitar la comprensión del monólogo del dios. Se ha escogido esta novela por tratarse de una obra relativamente reciente que, dado su contenido, puede resultar útil para la enseñanza de otras materias relacionadas con la mitología o la literatura clásicas. Asimismo, la elección de Eros responde a la relevante función que el personaje desempeña en la trama al erigirse en portavoz del mensaje subyacente de la novela.

2. LA RETÓRICA Y EL TEATRO

Las conexiones entre la Retórica y el teatro se detectan tanto en la propia teoría retórica como en los métodos didácticos tradicionalmente empleados en su enseñanza.

El sistema teórico de la disciplina gira en torno a una serie de operaciones necesarias para la práctica comunicativa. El primer paso (la *intellectio*) consiste en la evaluación crítica del contexto y de la materia que se va a tratar de cara a determinar la tesis central y el género del discurso, entre otras cuestiones³. Sigue el hallazgo del material que se va a utilizar (la *inventio*), la organización de estos elementos en el discurso (la *dispositio*) y la expresión lingüística de todo lo anterior (la *elocutio*). Por último, se almacena el discurso en la *memoria* y se ejecuta por medio de la *actio*⁴.

Este sistema refleja ciertos paralelismos entre la comunicación retórica y la teatral. El modelo retórico está formado por operaciones constituyentes y no constituyentes de discurso (Albaladejo & Chico-Rico, 1998, p. 340). Tan importantes son las primeras como las segundas para lograr que nuestra intervención resulte verosímil y provoque la empatía y la adhesión del público. Además, las relaciones de estas operaciones deben regirse por el principio del

³ Al modelo tradicional de las cinco operaciones retóricas se ha añadido la sexta operación de la *intellectio* a partir del estudio de textos como las *Institutiones oratoriae* de Sulpicio Víctor y el *De rhetorica liber* de Aurelio Agustín (Albaladejo & Chico-Rico, 1998, p. 339).

⁴ En la preceptiva retórica suelen aparecer como términos sinónimos *actio* y *pronuntiatio* para nombrar esta quinta operación. Sin embargo, el primero hace referencia a la gesticulación y al movimiento general del cuerpo, mientras que el segundo se centra en el empleo de la voz (Diez Coronado, 2003, p. 21-22). En este caso, hemos optado por el término *actio* para referirnos a la materialización del discurso.

decorum, es decir, la adecuación entre la forma y el contenido del discurso, entre el texto y su representación⁵, un principio que comparten la Retórica y la Poética (disciplina esta última que alberga la teoría del género dramático).

Sin embargo, de todas las operaciones retóricas es la *actio* la que más directamente se ha relacionado con la práctica teatral. Esta parte, encargada de la materialización del discurso, atiende a la emisión de la voz y al movimiento corporal. Estos elementos deben armonizarse para obtener el efecto deseado, de modo que la comunicación retórica implica una «verdadera representación teatral» (Hernández Guerrero & García Tejera, 2008, p. 235).

Ya Aristóteles en su *Retórica* atribuía a la representación oratoria los mismos efectos que la representación teatral (*Rh.* 3.1,1404a13-19). Más adelante, Quintiliano advertía que, si la *actio* fallaba, hasta el discurso más brillante podía perder todo su vigor, pues importa lo que se dice, pero también cómo se dice (*Inst.* 11.3.2). A este respecto, ponía como ejemplo a los actores de teatro: si ellos con su actuación lograban embelesar al público contando historias ficticias, mayor impacto habían de tener los sucesos reales si eran bien expuestos y representados por el orador (*Inst.* 11.3.4-5). Incluso los modernos manuales de oratoria han mantenido la comparación del orador con el actor, ya que el orador representa un papel y debe mostrar que él mismo está persuadido de lo que defiende si pretende influir en el auditorio (Hernández Guerrero & García Tejera, 2008, p. 45).

Estas relaciones con el teatro también quedan patentes en los métodos didácticos de la enseñanza de la Retórica. En el programa educativo romano, deudor de las prácticas helenísticas, las lecciones de Retórica incluían el análisis de discursos y pasajes de distintas obras con el fin de ofrecer a los estudiantes *exempla* para la *imitatio* estilística y literaria. Asimismo, se realizaban ejercicios preliminares de composición (denominados *progymnasmata* o *praeexercitamenta*) ordenados de forma gradual en función de su dificultad. La serie empezaba por composiciones sencillas para entrenar las destrezas comunicativas (sintetizar, narrar o describir, entre otras) hasta llegar a la producción de argumentaciones complejas (Bonner, 2012, p. 250-276).

Para estas composiciones se recurría a temas ficticios, históricos o mitológicos, y «se animaba al alumno a reescribir los mitos en diversos formatos, en algunos de los cuales se *representaba* el papel del personaje en propia persona» (Campos Daroca, 2017, p. 97). Justamente, uno de estos ejercicios, la *sermocinatio*, consistía en elaborar un discurso para un personaje mítico o histórico en una situación concreta: por ejemplo, las palabras pronunciadas por Príamo ante Aquiles, por Andrómaca ante el cuerpo de Héctor o por Clitemnestra para

⁵ Algunos de estos paralelismos han sido puestos de relieve por Chico-Rico (2009, p. 109).

explicar los motivos que la llevaron a asesinar a Agamenón⁶. El discurso debía resultar apropiado al carácter del personaje, a sus emociones (al *ethos* y al *pathos*) y a las circunstancias particulares (Lausberg, 1966, t. II, p. 426; Bonner, 2012, p. 253-268)⁷.

Estas prácticas eran preliminares porque conducían a las *suasoriae* y *controversiae*, ejercicios dedicados a la creación y declamación de discursos completos del género deliberativo y judicial en situaciones imaginarias. En ambos casos, el estudiante representaba un papel para adecuar su intervención al asunto ficticio propuesto en el ejercicio. En las *suasoriae*, al aconsejar a algún personaje mítico o histórico, debía adaptar sus palabras al tema, la audiencia y al tipo de persona que él mismo encarnaba (un senador, un soldado, un ciudadano...) (Bonner, 2012, p. 278-285). Algo semejante sucedía en las *controversiae*, en las que, como abogado, intentaba transmitir la personalidad y el estado de ánimo de su supuesto cliente. Aunque la práctica suponía una preparación para la abogacía, en ocasiones el estudiante dejaba el rol de abogado para personificar al propio litigante. En palabras de Bonner (2012, p. 323), «the declaimer always had in him something of the actor», de modo que prefería las posibilidades expresivas que le brindaba el defender la causa en primera persona. Asimismo, la importancia de este componente mimético acercó la declamación al terreno literario del monólogo dramático (Campos Daroca, 2017, p. 103), por lo que no extraña que toda esta formación retórica acabara influyendo en el drama griego y romano, así como en otros géneros literarios (McDonald, 2007; Batstone, 2009).

En la España del siglo XVI, el Humanismo impulsó la restauración de estas prácticas. La ejercitación retórica incluía: el análisis de obras literarias; los *progymnasmata*, que alcanzarían una gran difusión, y las *declamationes*, que fueron practicadas en menor medida por requerir un dominio de la gramática latina, la retórica y la dialéctica que los alumnos no siempre alcanzaban (Merino Jerez, 1992, p. 197-201)⁸.

Estos ejercicios pronto se complementaron con la representación de obras teatrales. La producción dramática humanístico-escolar se convirtió en costumbre en los Colegios y las Universidades o Estudios Generales del Renacimiento, tanto en España como en otros países europeos (Alonso Asenjo, 2006, p. 1-2). Normalmente, los profesores de retórica componían pequeñas obras en latín y castellano para que sus alumnos las representaran. Con este recurso buscaban

⁶ Un ejemplo de este último caso puede consultarse en Campos Daroca (2017, p. 97-103).

⁷ Este ejercicio, además de servir a la formación del orador, resultaba útil en otros géneros literarios, como la historiografía o la lírica (como se percibe en las *Heroidas* de Ovidio).

⁸ Se conservaban los manuales de *progymnasmata* de Elio Teón (siglo I d. C.), Aftonio de Antioquía (siglo IV) y Nicolao de Mira (siglo V), y el atribuido a Hermógenes y a Libanio (del siglo II o III). De todos ellos, fue el manual de Aftonio el que contó con mayor difusión en esta época (Merino Jerez, 1992, p. 198).

mejorar su dominio del latín o de la lengua vernácula, reforzar sus conocimientos de retórica y corregir los defectos de la *actio*. Asimismo, era una forma de hacerles más llevadera la memorización de todos los preceptos lingüísticos, literarios y retóricos que habían de aprender (Maestre Maestre, 2002, p. 171-173).

En este contexto, cosechó un gran éxito el teatro escolar de la Compañía de Jesús, orden religiosa fundada en 1540 y que, en poco tiempo, prácticamente se hizo con el monopolio del nivel medio de la instrucción⁹. El proyecto educativo de los jesuitas, plasmado en su *Ratio Studiorum* (1599), recogió muchas de las prácticas implantadas en las universidades: composiciones, declamaciones y representaciones teatrales, entre otras. Por lo general, varias veces al año los profesores de Retórica componían alguna pieza teatral a propósito de alguna ocasión especial para que fuera representada ante un amplio público con cierto aparato y solemnidad (González Gutiérrez, 1997, p. 222-223).

El teatro jesuítico a los objetivos pedagógicos mencionados sumó la finalidad moral de educar a los estudiantes y al auditorio en los principios cristianos. Esta tendencia moralizante explica que la mayoría de las obras partieran de motivos bíblicos y que el castellano acabara imponiéndose sobre el latín en la producción teatral, puesto que había que asegurar la formación religiosa de un público cada vez más heterogéneo que no siempre conocía la lengua del Lacio (Alonso Asenjo, 2006, p. 3).

Las representaciones se produjeron en la mayoría de los centros de la Compañía y alcanzaron una gran popularidad. Los testimonios hablan de una asistencia masiva y de la presencia de invitados ilustres, como nobles, autoridades eclesiásticas o figuras de la Corte. En este sentido, el teatro sirvió a la Compañía para aumentar la fama de sus centros y atraer a un mayor número de estudiantes (González Gutiérrez, 1997, p. 52). Por último, queda por destacar la influencia en el teatro nacional de la educación de la Compañía, en cuyos centros se formaron dramaturgos como Cervantes, Lope de Vega, Quevedo o Calderón de la Barca (González Gutiérrez, 1997, p. 287-288).

En suma, este recorrido muestra que la composición de monólogos o su dramatización para mejorar la elocuencia no constituyen novedades didácticas, sino prácticas de probada eficacia que se desarrollaron y perfeccionaron durante siglos.

⁹ Otras órdenes religiosas, como la de los escolapios, cultivaron el teatro en sus centros. No obstante, el teatro jesuítico fue el que mayor difusión alcanzó a causa de la enorme presencia de esta orden en la instrucción: en 1608 había ya unos setenta y dos Colegios en las cuatro Provincias de España, además de distintas Casas Profesas y Noviciados (González Gutiérrez, 1997, p. 37).

3. LA ENSEÑANZA DE LA RETÓRICA Y EL MONÓLOGO TEATRAL: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica, basada en el análisis, la composición y la declamación y dramatización de un monólogo, aspira, en cierta medida, a recuperar los tres niveles de la *exercitatio* retórica descritos por Quintiliano: *legere, scribere, dicere*.

La metodología que proponemos consta de varias fases. Conviene empezar con una revisión general de la obra de Irene Vallejo atendiendo a las semejanzas y divergencias con respecto al poema original y a los mecanismos de reelaboración activados por la autora para facilitar el análisis posterior del monólogo de Eros. La siguiente fase consiste en el análisis del monólogo con vistas a proporcionar al alumno unas nociones básicas de Retórica a través del estudio de un caso concreto. En este punto, siguiendo a Albaladejo (1991, p. 19-20), nos referimos a la Retórica en su sentido de *rhetorica recepta*, esto es, de sistema teórico sobre el discurso persuasivo fruto de la evolución histórica de la disciplina. A partir del análisis, se pretende que el alumno ponga en práctica los otros dos pilares de la ejercitación retórica: la reelaboración del modelo o la composición de otros monólogos similares, y la dramatización de las piezas resultantes.

Los principales objetivos de la propuesta son: contribuir al conocimiento de la teoría retórica, la literatura latina y los mitos fundacionales de Roma, y favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno, especialmente, en lo que respecta a la expresión oral y a las técnicas de producción escrita.

La propuesta se orienta, principalmente, a la enseñanza de la Retórica. No obstante, al partir de una recreación de la *Eneida*, puede ser útil para la enseñanza de otras materias que versen sobre Mitología, Tradición Clásica o Literatura latina. Igualmente, el planteamiento expuesto (análisis literario, reelaboración o composición, y dramatización) puede adaptarse a obras literarias de otras épocas o culturas y emplearse en distintas materias y titulaciones. A lo largo de los siguientes apartados, nos centraremos en la revisión de *El silbido del arquero* y en el análisis del monólogo de Eros.

3.1. *El silbido del arquero* de Irene Vallejo

La filóloga y escritora Irene Vallejo (Zaragoza, 1979) compagina su labor de investigación y divulgación de los estudios clásicos con su actividad literaria, dos facetas que le han valido diversos galardones. En 2015 publicaba su segunda novela, *El silbido del arquero*, que constituye, como indicamos anteriormente, una recreación de los cuatro primeros libros de la *Eneida* de Virgilio¹⁰.

¹⁰ Al tratarse de una obra relativamente reciente, no hemos encontrado muchos trabajos dedicados a la novela, a excepción de la reseña de Martino (2017) y el análisis de

La obra consta de ocho capítulos en los que se van alternando dos planos: el plano mítico relata la leyenda de Dido y Eneas, mientras que el plano histórico nos transporta a la Roma de Augusto y se centra en el proceso de creación de la *Eneida*¹¹. Los cinco capítulos más extensos presentan una narración polifónica del mito. Se componen de distintos apartados en los que los personajes (Eneas, Elisa, Ana y Eros) construyen el relato en primera persona. Otros tres capítulos más breves, narrados en tercera persona desde el punto de vista de Virgilio, dan cuenta de las vacilaciones del poeta ante el encargo de glorificar a un emperador tiránico y ambicioso.

La novela mantiene las líneas generales del contenido de la *Eneida*: la trama comienza con el naufragio de los troyanos; narra los amores entre Elisa y Eneas y el posterior abandono del troyano, y concluye con el suicidio de Elisa. A partir del contenido original, Vallejo desarrolla algunos motivos que sólo aparecían sugeridos en el poema virgiliano, como la hostilidad de los pueblos vecinos y de los propios tirios hacia su reina a consecuencia de su idilio con Eneas (Verg. A. 4.455-457).

Buena parte de la trama deriva de una intriga palaciega impulsada por los consejeros de Elisa, guerreros que desean desposar a la reina y hacerse con el poder. La llegada de Eneas y el temor ante otro posible competidor aceleran las consecuencias de la conspiración. Es entonces cuando Malco el Escudo (uno de los consejeros creados por la autora) comienza a eliminar secretamente a sus rivales y logra que se atribuyan los asesinatos al ataque de las tribus nómadas. Al mismo tiempo, irá en aumento la desconfianza del pueblo tirio hacia los troyanos, a quienes culpan de las desgracias que se ciernen sobre Cartago llegando a señalar a Eneas como el autor de los crímenes.

Ante las supuestas provocaciones de las tribus nómadas, Elisa, mal aconsejada por sus guerreros, decide responder con una ofensiva que terminará provocando la alianza de los pueblos vecinos contra los tirios y el inicio de una guerra fatal para Cartago. A través de estos sucesos, la autora describe los terribles efectos de la guerra abarcando desde las muertes en la batalla hasta la toma y la tortura de prisioneros. Un retrato que resulta especialmente amargo por tratarse

los personajes de Ana y Virgilio de Nisa Cáceres y Moreno Soldevila (2020). A la hora de elaborar el presente apartado, como punto de partida para comprender las figuras de Eneas y Elisa se ha recurrido al análisis de Ruiz de Elvira (1990) sobre la trayectoria de los personajes en la tradición antigua y al que lleva a cabo Cristóbal (2002) centrándose en la literatura hispánica.

¹¹ Aunque el poema épico constituye la fuente principal de la novela, en ella también se detecta la influencia de otros autores latinos como Horacio, Ovidio o Juvenal. La descripción de la Roma de Augusto remite a las sátiras de Juvenal y Horacio. Incluso el propio Horacio aparece en uno de los episodios en un breve encuentro con Virgilio. Además, la autora se apoya en los *Fastos* de Ovidio para trazar el futuro que espera a Ana tras la muerte de Elisa (Martino, 2017, p. 207-208).

de desastres evitables, provocados solamente por la sed de poder de un grupo de hombres. Otros pasajes abordan los motivos legendarios de la guerra y el exilio. Eros, acompañante invisible de los dos amantes, escuchará atónito cómo Elisa relata la inverosímil astucia de la piel de toro y cómo Eneas vincula la guerra de Troya a una historia de amor sin mencionar los intereses comerciales, que fueron la verdadera causa del conflicto. Para el dios, estas historias inventadas reflejan los intentos humanos de dotar de sentido y belleza a una realidad que nada tiene de épica.

Al tiempo que la novela incide en la guerra y las intrigas de la Corte, reduce la influencia de las divinidades. Se omiten los dioses que aparecían en el poema original, como Venus, Juno, Júpiter o Mercurio, de modo que la intervención divina queda reducida a los fallidos intentos de Eros por unir definitivamente a los dos amantes.

Desde su inicio, la novela destaca las similitudes entre Elisa y Eneas: ambos son dirigentes exiliados que tuvieron que dejar atrás el amor y el mundo que conocían para guiar a sus respectivos pueblos hasta una nueva ciudad. Igualmente, los dos procuran mantener un difícil equilibrio entre las distintas fuerzas que condicionan sus actos. Por un lado, Elisa se encuentra acosada por el fantasma de su hermano, cercada por el peligro de las tribus vecinas y rodeada de consejeros de los que desconfía, pero de quienes no puede prescindir. Aunque anhela construir una ciudad pacífica y próspera, sabe que su reinado resulta frágil y que no puede permitirse mostrar ni un atisbo de debilidad. Por otro lado, Eneas se halla dividido entre los dolorosos recuerdos del pasado y el destino que debe cumplir. La ausencia de la guía directa de los dioses aumenta la incertidumbre del troyano, que llega a cuestionar su ascendiente divino y hasta su futura misión.

El encuentro entre Elisa y Eneas marca un cambio de actitud en los dos amantes. En lo que respecta al poema virgiliano, numerosos estudios han analizado este cambio de actitud como un conflicto entre la pasión y el deber. Según varias interpretaciones, este conflicto se resuelve de distinta forma en los dos personajes determinando su destino: Eneas acaba renunciando a la felicidad individual por un motivo más grande que él mismo, mientras que Dido, al dejarse llevar por la pasión y descuidar sus funciones como reina, termina precipitando su propia tragedia. No obstante, otros estudios defienden que la Dido enamorada sigue teniendo presente su condición de reina y, en cierta medida, actuando como tal; a diferencia de un Eneas que necesita la intervención divina para recordar una misión que parece haber olvidado casi por completo¹².

¹² Álvarez (1995, p. 105-106) recoge algunas interpretaciones que vinculan las desgracias de Dido al olvido de sus deberes hacia su pueblo. Sin embargo, para Álvarez (1995, p.106-107) el suicidio de Dido muestra que la pasión no ha eliminado su dignidad real. Asimismo, Farron (1980, p. 37) defiende que el poeta presenta a la reina comprometida con el bienestar de Cartago, mientras que Eneas no parece recordar sus propios deberes hasta la intervención

En cambio, el dilema que enfrenta la Elisa creada por Vallejo no parece girar en torno a la pasión o el deber, sino entre seguir o no su propio criterio como mujer (eligiendo a Eneas) y como gobernante (rechazando las ansias de guerra de sus consejeros). Al inicio, Elisa desoye los consejos de Eneas de evitar un conflicto armado y opta por contentar al pueblo tirio y a los miembros del Consejo siguiendo sus recomendaciones de atacar con dureza a las tribus nómadas. La reina actúa movida por el orgullo, pero también por el instinto de supervivencia: ha crecido en un mundo de luchas por el poder y sabe que seguir sus normas es la única forma de mantener su autoridad. Sin embargo, tras su unión con Eneas, Elisa ve en el troyano un posible apoyo para zafarse de la tutela de sus guerreros y gobernar según sus propias reglas.

He elegido. Elegir es un privilegio de los hombres, pero yo soy aquí más poderosa que ningún hombre. Todo depende de mi decisión y mi voluntad. Buscaré la satisfacción, la tranquilidad y la alegría según mis propias reglas. Además, ahora ya no estoy sola. Eneas y yo hemos unido nuestros destinos. Y, si es preciso entablar batalla, contaré con su fuerza y con las armas de los troyanos (Vallejo, 2015, p. 108-109).

Elisa empieza a soñar con la forma de pacificar el territorio y reinar junto a Eneas, pero ya es tarde: la guerra es inminente y, con ella, la separación de los dos amantes.

Por su parte, Eneas, exhausto por los años de combate y exilio, y por el peso de la misión encomendada, al principio, ve en Elisa la posibilidad de descanso. La generosa Elisa se ha ofrecido a compartir su reino mostrándole los rápidos avances de la joven Cartago. Sin embargo, los logros de la reina recuerdan a Eneas sus propios fracasos, el hogar que perdió y el destino que aún no ha cumplido. Sus inquietudes responden, en parte, a una cuestión de orgullo, pero también a la deuda que tiene con sus hombres, deseosos de abandonar Cartago y de fundar una ciudad propia. A la vez, Eneas ve cómo sus consejos de firmar la paz son ignorados e interpreta los ataques ordenados por Elisa como un acto de arrogancia por parte de la reina. Poco a poco, irán aumentando las dudas del troyano al percibir que podría acabar enviando a sus hombres a una nueva guerra.

de Mercurio. En esta línea, Cortés Tovar (2019) destaca que incluso la Dido enamorada sigue mostrando cierta preocupación por su fama. Se deja llevar por el amor, en parte, a causa de las ventajas políticas que podría tener una unión con Eneas y, al final de la historia, descarta perseguir al pérfido troyano pensando que sería una locura volver a lanzar a su pueblo al mar (2019, p. 157-158). Por último, López-Muñoz (2013), al analizar los reproches de Elisa a Eneas, indica que la reina incide, más que en el dolor por haber sido engañada, en los efectos perjudiciales que el abandono tendrá para su fama.

Todo lo anterior termina obstaculizando las labores del dios arquero. Sus cuidadas escenas de amor acaban convertidas en reuniones para planear tácticas bélicas. Asimismo, pese a sus esfuerzos, los dos amantes no hacen más que alejarse el uno del otro al ocultarse sus dudas y sus secretas aspiraciones. Al final, la partida de Eneas se verá motivada, no por el mandato de un dios, sino por un tremendo malentendido. Ana, presentada como una sacerdotisa adolescente, decide advertir a Eneas del plan de los consejeros para eliminarlo. Fingiendo que habla en nombre de los dioses, la joven manda al troyano que huya de Cartago y retome su misión. Y, con el fin de que las incluya a ella y a Elisa en su viaje, Ana recuerda a Eneas que «abandonar a una mujer» implica un «arrepentimiento terrible» y que debe llevar consigo a quienes esperan de él la salvación si quiere saldar su deuda (Vallejo, 2015, p. 176-177). No obstante, Eneas malinterpreta estas ambiguas palabras entendiendo que el abandono de una mujer hace referencia a su esposa Creúsa y que la deuda remite a su compromiso con su hijo y sus hombres.

Cuando Eneas, convencido de estar obedeciendo a los dioses, se prepara para zarpar y abandonar a Elisa y a su hermana, se produce el último encuentro entre el troyano y la reina. En este punto, la novela sigue fielmente al poema y reproduce los argumentos esgrimidos por los personajes: el pacto incumplido de labios de Elisa o el deber de someterse al *fatum* en boca de Eneas. Después de que Elisa jure perseguir al troyano en forma de furia vengadora, Vallejo (2015, p. 185) añade una última intervención de Eneas.

Prometí a mis hombres construir una ciudad justa donde las leyes fueran más fuertes que las espadas. Por eso te advertí contra los vientos de sangre que azotan estas tierras, por eso te aconsejé ganar la amistad de los pueblos vecinos con embajadas y pacíficas caravanas de comerciantes. Pero tú y tus hombres habéis preferido la arrogancia de vuestras armas, que creéis invencibles. Invocando a los dioses del combate, me enviaste a una expedición de saqueo y castigo. Aquí tienes la guerra deseada. Sois superiores, arrollaréis a los nómadas y os apoderaréis de sus pastos y de sus ríos, pero nosotros, derrotados en Troya, no albergamos en el corazón una audacia y una soberbia tan grandes. Yo ya he vivido todo esto. No es aquí donde quiero que crezca mi hijo.

En el fondo, la decisión de Eneas refleja, más que el triunfo del deber, un intento por huir de los tormentosos recuerdos de la guerra de Troya. El mito sigue su curso sin que Eros pueda remediar una separación provocada, no por los planes divinos, sino por los conflictos de los propios humanos: la guerra y la confusión derivada de las dudas y los temores personales. Tampoco Virgilio puede cambiar la tradición, por más que desearía retener a Eneas en Cartago y borrar del mapa la Roma corrupta de su tiempo.

Finalmente, tiene lugar el suicidio de Elisa mientras su ciudad es tomada por los libios, un final que remite tanto a la destrucción de Troya como al lamento de Ana, para quien la muerte de la hermana implicaba la muerte de Cartago (Verg. A. 4.995-998). Entretanto, Eneas navega con el deseo de encontrar la paz en su futura ciudad, aunque el lector bien sabe que en Italia deberá hacer frente a nuevas batallas y que las esperanzas del troyano anuncian, en el fondo, otra futura derrota.

3.2. «El sueño luminoso de la vida humana». Análisis retórico del monólogo de Eros

El último capítulo de la novela presenta una suerte de epílogo en el que Eros reflexiona sobre el desenlace de la historia. A partir de este capítulo hemos confeccionado buena parte del monólogo del dios añadiendo algunos fragmentos de otras intervenciones del personaje. Las principales alteraciones que se han introducido en el material original corresponden al orden (organizando los fragmentos para reproducir las partes tradicionales de un discurso) y a la modificación de algunos tiempos verbales para conseguir que el texto resultara coherente y cohesionado.

Un monólogo supone un «parlamento, pronunciado en solitario o en presencia de otros personajes, de extensión superior a la habitual en los diálogos» (Gómez García, 1997, p. 564)¹³. El monólogo suele constituir, en el fondo, un discurso, un acto comunicativo de carácter persuasivo que se ve afectado por el nivel de la ficción dramática y el nivel del hecho teatral en que se lleva a cabo. En el nivel de la trama, el destinatario del mensaje es el propio personaje. Su discurso íntimo puede suponer una reflexión sobre algún aspecto de la trama e incluir una «autopersuasión» que altere sus actos o actitudes futuras. En el nivel del hecho teatral, el mensaje va dirigido a un receptor implícito, encarnado por el conjunto de lectores o espectadores. En este sentido, la finalidad del monólogo es exponer algún punto de la historia, mostrar la conciencia del personaje e influir en el estado de ánimo del público (López-Muñoz, 1996, p. 263; Serrano, 1998, p. 14-15). En definitiva, aunque el monólogo tenga la apariencia de un pensamiento íntimo, es, en realidad, un discurso dirigido a un auditorio que debe presentar una determinada estructura y recurrir a ciertas técnicas retóricas para lograr

¹³ En este punto, hay que tener en cuenta la distinción entre monólogo y soliloquio. Para algunos teóricos, el soliloquio constituye una especie de subgénero del monólogo que presenta a un personaje dialogando consigo mismo. En este sentido, el soliloquio destaca por su mayor intensidad expresiva y su marcada intención de introspección psicológica (Gómez García, 1997, p. 784). En este caso, aunque Eros aparece hablando solo, la presencia de Dido y Eneas, y la intención manifiesta del dios de dirigirse a los lectores/espectadores nos lleva a considerar que la intervención del personaje encaja mejor con la definición de monólogo.

transmitir claramente la visión del personaje y provocar en el público un efecto de empatía o antipatía hacia él¹⁴.

A la hora de abordar el monólogo de Eros, el primer paso, dentro de la *intellectio*, consiste en determinar la *materia* del discurso. El orador resulta ser un dios que conoce todo el desarrollo de la historia y los pensamientos de sus protagonistas. El monólogo, al estar basado, principalmente, en el epílogo de la novela, supone una reflexión general de todo lo sucedido en la trama. Puesto que, como hemos tenido ocasión de comprobar, el devenir de la historia depende de las decisiones de los hombres y no tanto de la actuación del dios, el tema del que parte el monólogo es la débil soberanía que las divinidades ejercen sobre los humanos.

Igualmente, conviene examinar cuál es el receptor del mensaje y, sobre todo, qué se espera de él para determinar el género del discurso. Si el discurso somete al juicio de los oyentes un suceso ya acaecido, hablamos de *genus iudiciale*. Si se trata de pedir al receptor que tome una decisión sobre un acto futuro, hablamos de *genus deliberativum*. En último lugar, si el discurso se centra en la alabanza o la censura (de un hecho, una cosa, una persona, etc.) y, en lugar de plantear al receptor una decisión que tomar, sólo se espera de él la aprobación estética y la adhesión a los valores expuestos, hablamos entonces de *genus demonstrativum* (Lausberg 1966, t. I, p. 106-110).

En el caso que nos ocupa, los destinatarios serían los lectores/espectadores a los que Irene Vallejo orienta su mensaje a través de las palabras del dios. El monólogo no apela a un receptor implícito en calidad de juez o árbitro, ni hay discusión del *status quaestionis* (estado de la cuestión o punto central de la controversia). No se trata de juzgar un hecho pasado ni de decidir sobre un hecho futuro, pues los razonamientos del dios no van a tener consecuencias en una trama que ya ha concluido. Al meditar sobre el desarrollo de la historia, Eros parte de las limitaciones de los dioses y termina admirando los fascinantes misterios de la naturaleza humana. Podemos, por tanto, concluir que el monólogo se enmarca en el *genus demonstrativum* y que se centra en la alabanza del género humano.

Una vez que, por medio de la *intellectio*, se conoce la materia, el género y la finalidad del discurso, se puede atender a la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio*. Centraremos el análisis en los aspectos relativos a las dos primeras operaciones, es decir, a las ideas, los argumentos y las emociones que se quieren suscitar, y a su disposición en el monólogo. Dejaremos en un segundo plano el examen de los recursos lingüísticos por falta de espacio y porque suele tratarse de un aspecto

¹⁴ El monólogo de Eros se ha confeccionado con vistas a su posible dramatización. Por ello, aunque hemos partido de una novela (dirigida, naturalmente, a unos «lectores»), a lo largo del análisis hablaremos de los posibles receptores del monólogo como «público» o «auditorio».

bastante trabajado, en general, a través del instrumento didáctico del comentario literario.

La búsqueda y selección de ideas suele realizarse teniendo en mente la estructura a la que se debe ajustar el material, de modo que la *inventio* y la *dispositio* representan dos operaciones retóricas estrechamente relacionadas. La estructura tradicional del discurso (basada en el modelo de la oratoria judicial, pero aplicada también a los otros dos géneros) consta de las siguientes partes: un *exordium* o introducción, una *narratio* o exposición de los hechos, una *argumentatio* que albergue la defensa de nuestra tesis, y una *peroratio* en que se resumen las ideas expuestas y se potencia el aspecto emocional del discurso para provocar los efectos deseados en el público (Mortara Garavelli, 2019, p. 69-70). Como veremos, la necesidad de adecuar la intervención al contexto causa que ni todas las partes aparezcan siempre, ni todas se desarrollen en la misma medida.

El *exordium* o introducción tiene por finalidad disponer favorablemente a los oyentes/lectores para que el discurso sea recibido con atención, docilidad y benevolencia. Aunque se debe procurar la buena voluntad del público a lo largo de todo el monólogo, resulta imprescindible hacerlo desde el comienzo mismo de la intervención. El planteamiento del exordio dependerá de los esfuerzos que tenga que hacer el emisor para lograr esta disposición favorable del receptor. Tales esfuerzos serán mayores si el público es tomado como juez al que debemos ganar para nuestra causa, y menores si el discurso no propone ningún asunto controvertido sobre el que haya que tomar una decisión.

Influye también el «grado de defendibilidad» de la causa (*genera causarum*), vinculado a la percepción que tiene el auditorio sobre el contenido del mensaje. Cuando la postura defendida en el discurso se aleja de las ideas y los valores de los receptores, el «grado de defendibilidad» es menor, por lo que resultará más difícil granjearse su buena voluntad. En cambio, cuando la postura defendida coincide en mayor medida con los principios del auditorio, el «grado de defendibilidad» es mayor y será más sencillo ganarse su simpatía (Lausberg, 1966, t. I, p. 112-117).

Como ya señalamos, este monólogo no plantea un tema controvertido que enjuiciar. Es muy probable que el personaje que lo pronuncia resulte, de entrada, simpático a los receptores, puesto que, a lo largo de la trama, ha tratado de favorecer los amores de Elisa y Eneas. Asimismo, su intervención supone un elogio de la naturaleza humana, un tema que apela a los propios lectores/espectadores. La conducta del personaje y el tema del monólogo ya parecen asegurar la buena voluntad de los receptores. En ocasiones como esta, el exordio puede omitirse o realizarse muy brevemente, como en este caso:

Los humanos me han llamado dios del Amor, pero a mí me gusta más decir que soy quien intenta llenar los corazones deshabitados. En su fantasía, suelen imaginarme como un niño arquero que les hiere con precisión impropia de

su edad, es decir, de mi edad, edad que por supuesto no tengo, yo que entro y salgo a través de los cráteres y las rendijas del tiempo¹⁵.

El exordio se reduce a plantear la identidad del orador y sus cualidades presentándolas de forma que refuercen su credibilidad. A diferencia de los mitos inventados por los hombres, el dios del Amor no ciega ni engaña, sino que «intenta llenar los corazones deshabitados». Al ser capaz de moverse a través del tiempo, ha podido presenciar toda la trama y resulta, por tanto, un testigo fiable de la historia que va a contar. Al *exordium* sigue la *narratio* o exposición de los sucesos de la trama.

Invisible, llegué hasta la ciudad de Cartago. A Eneas, cansado de huir y agotado de cargas con el peso del gran imperio que aún debía fundar, le hice desear cobijo y debilité sus planes. A Elisa, que había vivido siempre en un mundo de reyes, movido por afanes de poder, le inspiré el anhelo de descansar en otro, el otro recién encontrado. La ciudad les pareció entonces un territorio nuevo, rebosante de futuro¹⁶.

La *narratio* debe ser breve, clara y verosímil para favorecer la persuasión. La brevedad implica incluir sólo la información que resulte suficiente y necesaria para comprender el asunto y la posterior argumentación. Ciertamente, contribuye a la brevedad el hecho de que la *narratio* remita a una leyenda conocida (los amores de Elisa y Eneas). Asimismo, se recurre a la caracterización psicológica de los personajes y a la descripción de sus inquietudes para que el desarrollo posterior de los hechos resulte verosímil. Por último, la claridad se logra mediante el orden de las ideas, encadenando los elementos de la narración para que formen una estructura con un comienzo, un nudo y un desenlace. El fragmento anterior representa el inicio de la narración que remite al punto de partida de los dos personajes y a las labores del dios para propiciar su amor.

Era la ocasión de intentar alguna de mis tretas. Pero, lo admito, estaba confuso. No sabía qué camino tomar ahora que los dos habían cedido a mi influencia por motivos que se contradecían. Elisa necesitaba pensar que los actos de Eneas equivalían a la promesa de permanecer a su lado para siempre. En Eneas persistía la necesidad de salvar a sus hombres y a su hijo, el afán de enmendar errores y las dudas. ¿Cómo podía unirlos, cuando Elisa reclamaba atrevimiento y entusiasmo, mientras Eneas buscaba paz y corazón en calma?¹⁷

¹⁵ Hemos elaborado el exordio a partir de Vallejo (2015, p. 42 y 59).

¹⁶ Esta parte del monólogo incluye extractos de Vallejo (2015, p. 56; 84; 130).

¹⁷ El fragmento se ha reelaborado a partir de Vallejo (2015, p. 133).

En este punto, aparece el conflicto que marcará el final de la trama. Por un lado, Eros percibe las distintas expectativas de Elisa y Eneas, y la confusión que estas empiezan a generar. Por otro lado, el dios comienza a ser consciente de sus limitaciones de cara a unir definitivamente a los dos personajes. Al final del fragmento, Eros plantea una pregunta que podemos vincular a las figuras de la *interrogatio* y la *communicatio*. Si bien en los dos casos se trata de plantear una pregunta que no espera respuesta, la *interrogatio* se emplea como recurso expresivo para amplificar una emoción o un razonamiento, y la *communicatio* se distingue por fingir que se pide consejo a los receptores sobre la manera de obrar (Lausberg, 1966, t. II, p. 195-198; 202-203). Por medio de esta pregunta, el personaje resume los conflictos expuestos (el conflicto existente entre los motivos de los amantes y entre la intención del dios y su capacidad de actuación), expresa sus dudas sobre cómo proceder y realza su estado de ánimo, la confusión.

Ningún dios podría crear un malentendido de esta envergadura. Quise evitar que Eneas zarpara, pero, cuando se produjo un encuentro entre los dos, las réplicas se sucedieron a tal velocidad que no tuve tiempo de tramar algún ardid que los reconciliara. Eneas lo interpretaba todo en términos épicos: el desgarramiento entre el orden del mundo y las necesidades interiores, entre lo divino inextricable y los secretos sentimientos. Elisa, en cambio, sospechaba que la profecía sagrada era un mero pretexto para ennoblecer un abandono debido al hastío, a la juventud de Eneas y sus ansias de surcar los mares en libertad¹⁸.

En este fragmento, la exposición alcanza el nudo de la historia. Buena parte de toda la *narratio* presenta un esquema «paralelístico» basado en la distribución simétrica de elementos del discurso que presentan un contenido semejante o equivalente (Mayoral, 1994, p. 168-172) y que sirven para contraponer los puntos de vista de Elisa y Eneas.

No nos detendremos a examinar el contenido de la *narratio* porque este remite a la trama que ya analizamos en apartados anteriores. Baste con recordar algunas de las contradicciones y malentendidos que acaban alejando a los dos personajes. Elisa ve en el troyano un posible apoyo para enfrentarse a las amenazas internas y externas, mientras que Eneas busca en la cartaginesa un refugio de paz tras los años de guerra. Ni la primera entiende el peso de una profecía que no termina de creer, ni el segundo percibe la presión que el pueblo y los guerreros tirios ejercen sobre las decisiones de la reina. Al final, cada uno actúa guiado por sus propios temores: Eneas por los remordimientos ante la deuda con los dioses y sus hombres; Elisa por las dudas sobre el amor que decía sentir el troyano.

Frustrado y asombrado, el dios Eros contemplará cómo, pese a sus esfuerzos, los humanos consiguen burlar sus planes. Definitivamente, el amor tiene

¹⁸ El fragmento está formado por pasajes tomados de Vallejo (2015, p. 181 y 184).

consecuencias imprevisibles, ya que se trata de una «experiencia común pero rara vez simultánea» que cada uno interpreta de una manera y vive con desigual intensidad (Vallejo, 2015, p. 186).

El final de la *narratio* resume el desenlace de la trama para cada uno de los personajes.

Finalmente, Eneas llegó a orillas del Tíber para cumplir el destino que los dioses le habían encomendado. Del amor truncado de Elisa y Eneas nació la maldición que enfrentó a sus dos pueblos, pero todo lo que ella construyó y amó perdura en la memoria de los hombres.

Ahora, asisto al entierro de Virgilio en campo abierto. Virgilio no llegó a saberlo, pero ha escrito una obra más duradera que el propio Imperio Romano. No llegó a saber que, a lo largo de los siglos, niños y jóvenes aprenderán a conocer las siluetas de las palabras y amar el fulgor del lenguaje con los versos de su *Eneida*. No llegó a saber que, generación tras generación, muchos leerán y amarán su poema en lenguas aún por nacer¹⁹.

Ya comentamos el final de Eneas y Elisa. En lo que respecta a Virgilio, toda la novela trata de relacionar las vivencias del autor con la suerte de sus personajes. Si Ana sueña con huir de Cartago, el poeta desea escapar de una Roma decadente. Mientras Elisa contempla cómo su ciudad queda a merced de las ambiciones de los consejeros, Virgilio piensa que sus poemas no le pertenecen desde que se ha convertido, como él mismo dice, en el «propagandista de Augusto» (Vallejo, 2015, p. 67). De forma similar a Eneas, el autor está marcado por los recuerdos de la guerra y por el peso de un encargo que se ve incapaz de emprender. Y, como el héroe, también Virgilio encuentra su camino gracias a una revelación (la inspiración que le brinda el fantasma de Homero), aunque finalmente muera convencido de que su *Eneida* no merece ser publicada.

El cierre de la *narratio* consigue vincular definitivamente el destino de Virgilio al de Elisa y Eneas: al igual que los personajes míticos, el autor y su obra sobrevivirán convertidos en leyenda, aunque ninguno de ellos llegará a saberlo (idea resaltada con una anáfora: «no llegó a saber que...»).

Los dioses ejercemos una soberanía mucho más frágil de lo que creen los humanos. Yo muevo los hilos, yo creo la ocasión, yo construyo las casualidades, yo insufló la impaciencia del deseo. Pero no basta... Subsiste el misterio de su libertad, que guardan en algún lugar inaccesible para mí, en sus adentros. Hay más: yo soy testigo del amor, pero nunca me ha sucedido a mí. A los dioses nos

¹⁹ El final de la *narratio* está compuesto por fragmentos extraídos de Vallejo (2015, p. 208-210).

están negados dos acontecimientos: el amor y la muerte. No hace falta decir que nuestra curiosidad por ambos es desmesurada²⁰.

Al inicio del fragmento, la *propositio* sintetiza el punto de partida de la argumentación: la fragilidad del poder de los dioses sobre los humanos. La idea se amplifica mediante una enumeración cuyos elementos (todas las labores que realiza el dios) contribuyen a reforzarla. A juicio de Eros, las limitaciones de la influencia divina sobre los hombres se deben al «misterio de su libertad», un razonamiento a partir del cual construye una alabanza a la naturaleza humana basada en las dos cualidades que distinguen al género humano frente al divino: el amor y la muerte. De esta forma, siguiendo la teoría retórica, la *quaestio finita* de la que partía el discurso (el destino de Elisa y Eneas) se amplifica convirtiéndose en *quaestio infinita* (el destino de todos los hombres), de modo que la historia particular de los personajes se toma como ejemplo para tratar una cuestión general y universal.

En los humanos hay una sorprendente sed de belleza. Desde luego, el arte de contar historias es algo que no hemos enseñado a los humanos, lo han aprendido solos. Los dioses no conocemos la aventura. Nunca nos sucede nada, somos eternamente jóvenes, no cambiamos, no corremos ningún riesgo. En cambio, los hombres tejen sin cesar historias apasionantes. Es su forma conmovedora de coexistir con el caos. A veces sospecho que hay una profunda conexión entre las dos habilidades que más admiramos en los humanos: su destreza para imaginar historias y su capacidad de amar. He sostenido en varias ocasiones que el amor no es más que otro nombre del impulso creativo²¹.

Para elaborar los argumentos, se recurre a los *loci communes*, áreas conceptuales sistematizadas por la técnica retórica que ofrecen una serie de ideas generales de las que extraer las premisas de las *probationes* (Lausberg, 1966, t. I, p. 236; Mortara Garavelli, 2019, p. 93). El monólogo de Eros gira en torno a los lugares de la libertad y el libre albedrío como rasgos inherentes a la condición humana, y del valor de lo efímero, lo irrepitable y lo cambiante (de nuevo, características propias de los hombres) por oposición a lo duradero, lo estable y lo monótono (asociadas a los dioses).

La muerte es el otro acontecimiento que nos fascina. Me parece asombroso, ahora que lo pienso, cuántos humanos mueren, generación tras generación, creyendo erróneamente que han fracasado. Imagino que se debe a la fugacidad de sus vidas, a su falta de perspectiva. Nosotros los dioses sabemos que muchas semillas germinan cuando sus plantadores ya no viven para verlas

²⁰ La cita incluye distintos pasajes de Vallejo (2015, p. 38 y 42).

²¹ El fragmento combina distintos pasajes de Vallejo (2015, p. 38; 40; 58; 92).

crecer. Los individuos mueren y, sin embargo, la muerte no se alza vencedora. La humanidad camina bajo la luz del sol sin quedar nunca por completo en las sombras y continúa entonando cantos que hacen memorable lo vivido²².

A partir de los *loci*, se construyen una serie de razonamientos (*argumentationes*) compuestos por argumentos enlazados. Ya se han mencionado algunos de ellos: los dioses ejercen una frágil influencia sobre los humanos a causa de su libertad; una libertad que se apoya en las dos cualidades que distinguen al género humano frente a las divinidades: su capacidad de amar y morir. Estas capacidades están íntimamente conectadas, pues es la fugacidad de la vida lo que provoca la necesidad de saborear la belleza (amar) y crear belleza (imaginar historias).

A los dioses les atraen estos dos fenómenos que les están negados, pero les fascina todavía más el comprobar que los humanos, aun siendo capaces de experimentarlos, no los entienden (como le sucede a Virgilio y a los personajes del mito). Su incompreensión del amor los lleva a depositar en él unas expectativas desmesuradas que pocas veces se cumplen. Mientras que su incompreensión de la muerte, debida a su falta de perspectiva, les hace sufrir por fracasos que son sólo aparentes. En verdad, los hombres, incapaces de entender aquello que los hace humanos, no se conocen a sí mismos e ignoran su destino. Los dioses, en cambio, saben que estos dos fenómenos (amar y morir) conviven en un perfecto equilibrio. Como recordara a Virgilio el fantasma de Homero: «las guerras caen en el olvido, los cantos permanecen» (Vallejo, 2015, p. 197). Las creaciones de los hombres suponen el único antídoto contra el olvido, su triunfo final frente a la muerte. La sed de belleza, de la que derivan la capacidad de amar y el impulso creativo, es el secreto de su humana inmortalidad, la fórmula para convertir las derrotas en futuras victorias.

La belleza pertenece del todo a los humanos. Me refiero a esa belleza rara y conmovedora de las acciones generosas, del bien que nadie recompensará, del acto justo por el que se paga un alto precio, de la lucha perdida de antemano contra adversarios invencibles. En su finitud, los seres efímeros saborean todas las delicias: la intensidad del deseo, la pasión fulgurante, la fuerza transfiguradora del amor, la posibilidad de arriesgar, la fantasía que permite inventar palabras e imágenes para sobreponerse al caos y, en resumidas cuentas, el sueño luminoso de vivir fugazmente y después morir²³.

²² El fragmento corresponde a Vallejo (2015, p. 207).

²³ La *peroratio* corresponde a Vallejo (2015, p. 208).

Según la teoría retórica, el discurso debe concluir con una *peroratio* en la que se recapitulan las ideas expuestas y se renuevan los estados de ánimo que se quieren suscitar en el público para que este emita la respuesta deseada.

En esta parte se resumen las ideas fundamentales del monólogo: de la finitud de los hombres deriva su libertad, reflejada en su búsqueda de la belleza para sobreponerse al caos y superar a la muerte. Vuelven a destacarse el amor y la muerte, los dos fenómenos sobre los que se ha construido el elogio que, además, remiten al propio título de la novela y constituyen la clave para interpretarla: «El silbido del arquero» hace referencia, por una parte, a los dardos de Eros y, por otra, a los disparos de los enemigos en combate²⁴. De este modo, el monólogo y el mensaje de la novela coinciden al presentar el amor y la muerte como las dos caras de la realidad humana.

Asimismo, la *peroratio* supone la última ocasión del orador para avivar en los receptores las emociones que se quieren provocar, en este caso, el amor admirativo hacia la belleza, una pasión propia del *genus demonstrativum* (Lausberg, 1966, t. I, p. 215). Para ello, se recurre a una serie de técnicas retóricas entre las que destaca el empleo de la enumeración. La primera enumeración, destinada a desarrollar las diversas manifestaciones de esa belleza que menciona el inicio del fragmento, incluye una gradación de las ideas, pues los elementos se ordenan de modo que van creciendo en intensidad: así, se empieza hablando, de forma general, de las «acciones generosas» hasta llegar a las «luchas perdidas contra adversarios invencibles».

La segunda enumeración supone otro mecanismo de amplificación consistente en dividir y presentar los elementos que representan «todas las delicias» saboreadas por los efímeros (el deseo, el riesgo, la fantasía, etc.). Finalmente, las últimas palabras del monólogo vuelven a resumir y a destacar el disfrute fugaz de la belleza y la inevitabilidad de la muerte, los dos fenómenos que determinan el sueño luminoso de la vida humana.

El monólogo analizado puede ser tomado como modelo por el alumno para componer discursos semejantes poniendo en práctica las nociones retóricas explicadas. A este respecto, el alumno puede reescribir el monólogo expuesto dándole otro sentido, elaborar un discurso similar basándose en las intervenciones de los otros personajes de la novela o realizar esta actividad a partir de otras obras literarias.

²⁴ Este segundo sentido se advierte cuando Eneas, durante el ataque a las tribus nómadas, habla de «el silbido del arquero» para referirse al acecho de la muerte. El doble sentido del título ya ha sido destacado por Martino (2017, p. 209). También podemos considerar un posible vínculo con Apolo, arquero por antonomasia y dios de la poesía. En este sentido, el título podría interpretarse como una referencia al arco y la lira, a la doble faceta del ser humano como guerrero y creador de historias.

Por último, aunque la práctica de la dramatización sólo puede enseñarse y perfeccionarse de viva voz, podemos sintetizar las principales ideas que incluye la preceptiva retórica sobre la *actio* y la *pronuntiatio*. En lo referente a la *pronuntiatio* o la emisión de la voz, se recomienda que esta sea clara (articulando bien las palabras), adornada (con variaciones en el tono, el ritmo y el volumen para evitar la monotonía) y conveniente (adecuada al contexto y al contenido que se expresa) (Quint. *Inst.* 11.3.33-46). En cuanto a la *actio*, los gestos, los movimientos corporales y hasta la expresión del semblante deben resultar naturales y adaptarse en todo momento a la situación (Quint. *Inst.* 11.3.66-88). Podría decirse que lo fundamental es procurar la armonía entre los elementos de la *actio* y la *pronuntiatio*, y entre estos y el discurso (tanto en el nivel de la forma como del contenido), la imagen del orador y las pasiones que se quieren suscitar. En suma, mantener el *decorum* constituye el principio central de la teoría retórica para lograr los tres objetivos de la elocuencia (*docere, delectare, movere*) que conducen a la persuasión.

3. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo, hemos tratado de mostrar cómo se puede contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del actual alumno universitario mediante la recuperación de algunos métodos didácticos tradicionales de la enseñanza de la Retórica, en concreto, aquellos relacionados con el teatro.

En primer lugar, planteamos el estudio de algunas nociones básicas sobre Retórica, esenciales para entender el funcionamiento de un discurso persuasivo, a través del análisis de un ejemplo literario. En este caso, se ha recurrido al monólogo dramático con el fin de destacar las conexiones existentes entre la comunicación retórica y la comunicación teatral. Al fin y al cabo, el hecho teatral suele constituir un acto comunicativo de índole persuasiva que aspira a presentar una historia verosímil, a transmitir cierta imagen de los personajes y a implicar al público en la trama provocando en él determinados efectos. De ahí que sea posible detectar las huellas de la preceptiva retórica en el discurso dramático.

En segundo lugar, con el objetivo de retomar los tres pilares de la ejercitación retórica, se proponen como tareas para el alumno la elaboración de un monólogo (imitando el modelo que ofrecemos) y su dramatización para entrenar las destrezas oratorias. En lo referente a la primera tarea, en lugar de tomar una pieza teatral para nuestro análisis, hemos preferido confeccionar un monólogo y hacerlo, además, a partir de una obra no dramática para mostrar la viabilidad del ejercicio y su adaptabilidad a otras obras literarias.

En tercer lugar, dado que la ejercitación retórica partía de modelos sugerentes y de reconocido prestigio, en este caso, hemos partido de una recreación de la *Eneida*, poema que ha estimulado la imaginación de distintos autores durante

siglos. En *El silbido del arquero* Irene Vallejo nos propone otra lectura del episodio de Elisa y Eneas sin alterar el desenlace de la trama original, profundizando en las razones de los personajes y desarrollando motivos que sólo aparecían sugeridos en el poema. En esta versión, el contenido de la *Eneida* refleja la historia del propio Virgilio y nos permite vislumbrar las vacilaciones, los fracasos y las esperanzas frustradas del autor a través de sus personajes. Al atenuar la influencia divina y poner el foco en los efectos de la guerra y los conflictos de los personajes, la autora orienta la novela hacia una reflexión sobre la condición humana que destaca el poder de la poesía para combatir el olvido e inmortalizar la belleza de todas nuestras derrotas.

BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo, T. (1991). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Albaladejo, T. & Chico-Rico, F. (1998). La *intellectio* en la serie de las operaciones retóricas no constituyentes de discurso. En T. Albaladejo, F. Chico-Rico & E. del Río Sanz (coords.), *Retórica hoy: Teoría/Crítica n.º 5* (339-352). Alicante: Universidad de Alicante, Seminario de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.
- Alonso Asenjo, J. (2006). Teatro humanístico-escolar hispánico: relación de textos conocidos y de sus estudios y ediciones. *Voz y Letra: revista de literatura*, 17 (1), 3-46.
- Álvarez, D. E. (1995). Dido: Historia de un abandono. *Cuadernos de filología clásica: Estudios latinos*, 8, 89-110.
- Batstone, W. (2009). The drama of rhetoric at Rome. En E. Gunderson (ed.), *The Cambridge Companion to Ancient Rhetoric* (212-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bonner, S. (2012). *Education in Ancient Rome. From the Elder Cato to the younger Pliny* (primera edición: 1977). London/New York: Routledge.
- Campos Daroca, J. (2017). Apologías de Clitemnestra. Las razones de Clitemnestra en la literatura retórica y filosófica de época imperial. En F. De Martino, C. Morenilla, M. Fialho, M. Silva, D. De Martino & A. Navarro (eds.), *Clitemnestra o la desgracia de ser mujer en un mundo de hombres. Homenaje de las Universidades de Valencia, Foggia, Bari y Coimbra a los Profesores Doctores Doña Aurora López López y Don Andrés Pociña Pérez*. Bari: Levante Editori.
- Chico-Rico, F. (2009). Retórica, comunicación y teatro: sobre la *actio* o *pronuntiatio* en el marco de la teoría retórica ilustrada. En S. Crespo Matellán, M. L. García Nieto Onrubia, J. A. Pérez Bowie, A. Rivas Hernández, M. J. Rodríguez Sánchez de León & M. González de Ávila (coords.), *Teoría y*

- análisis de los discursos literarios: estudios en homenaje al profesor Ricardo Senabre Sempere* (109-118). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Conley, E. T. (1994). *Rhetoric in the European Tradition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cortés Tovar, R. (2019). Dido, la Reina de Cartago, no se olvida por completo de su Fama. *Liburna*, 14, 155-169.
- Cristóbal, V. (2002). Dido y Eneas en la literatura española. *Alazet. Revista de filología*, 14, 41-76.
- Díez Coronado, M. A. (2003). *Retórica y representación: historia y teoría de la actio*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.
- Farron, S. (1980). The Aeneas-Dido Episode as an Attack on Aeneas' Mission and Rome. *Greece & Rome*, 27 (1), 34-47.
- Gómez García, M. (1997). *Diccionario del teatro*. Madrid: Akal.
- González Gutiérrez, C. (1997). *El teatro escolar de los jesuitas (1555-1640) y edición de la Tragedia de San Hermenegildo*. Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Hernández Guerrero, J. A. & García Tejera, M. C. (2008). *El arte de hablar. Manual de retórica práctica y de oratoria moderna* (3.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Kennedy, G. A. (1999). *Classical Rhetoric and Its Christian and Secular Tradition from Ancient to Modern Times* (2nd ed.). Chapel Hill/London: The University of North Carolina Press.
- Lausberg, H. (1966). *Manual de Retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura* (tomos I y II) (J. Pérez Rico, trad.). Gredos: Madrid.
- López-Muñoz, M. (1996). Aproximación retórica al monólogo calderoniano. En J. J. Berbel Rodríguez (coord.), *En torno al teatro del Siglo de Oro: actas de las jornadas XII-XIII celebradas en Almería (257-274)*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.
- López-Muñoz, M. (2013). Fida Dido Aeneasque perfidus. En R. Rodríguez López & M. J. Bravo Bosch (eds.), *Mulier. Algunas Historias e Instituciones de Derecho Romano* (377-406). Madrid: Dykinson.
- Maestre Maestre, J. M. (2002). Los humanistas como precursores de las actuales corrientes pedagógicas: en torno a Juan Lorenzo Palmireno. *Alazet: Revista de filología*, 14, 157-174.
- Martínez Rueda, N. (2015). La competencia comunicación interpersonal. En L. Villardón-Gallego (coord.), *Competencias genéricas en educación superior: metodologías específicas para su desarrollo* (141-158). Madrid: Narcea.

- Martino, L. M. (2017). Irene Vallejo Moreu: *El silbido del arquero*. *Revista de Estudios Clásicos*, 44, 203-207.
- Mayoral, J. A. (1994). *Figuras retóricas*. Madrid: Síntesis.
- McDonald, M. (2007). Rhetoric and Tragedy: Weapons of Mass Persuasion. En I. Worthington (ed.), *A companion to Greek rhetoric (473-489)*. Oxford: Blackwell.
- Merino Jerez, L. (1992). *La pedagogía en la Retórica del Broncese. Los principios pedagógicos del Humanismo renacentista (natura, ars y exercitatio) en la Retórica del Broncese (memoria, methodus y analysis)*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Mortara Garavelli, B. (2019). *Manual de Retórica* (7º ed.) (M. J. Vega, trad.). Madrid: Cátedra.
- Murphy, J. J. (ed.) (1989). *Sinopsis histórica de la Retórica clásica* (A. R. Bocanegra, trad.). Madrid: Gredos.
- Nisa Cáceres, D. & Moreno Soldevila, R. (2020), «A dream within a dream»: liminalidad y creación poética en *Lavinia* de Ursula Le Guin y *El silbido del arquero* de Irene Vallejo. *Cuadernos de filología clásica: Estudios latinos*, 40 (2), 345-366.
- Ruiz de Elvira, A. (1990). Dido y Eneas. *Cuadernos de filología clásica*, 24, 77-98.
- Serrano, V. (ed.) (1998). *Cuadernos de dramaturgia. El monólogo*. Murcia, Escuela Superior de Arte Dramático.
- Vallejo, I. (2015). *El silbido del arquero*. Zaragoza: Contraseña.

EL MONÓLOGO DRAMÁTICO EN LA NARRATIVA DIGITAL:
PROPUESTA DOCENTE DE REVISIÓN CRÍTICA Y CREATIVA
DE *LA ÉVA FUTURA*

DRAMATIC MONOLOGUE IN DIGITAL NARRATIVE: A CRITICAL AND
CREATIVE REWORKING
OF *THE FUTURE EVE* FOR TEACHING PURPOSES

ALICIA VALVERDE VELASCO
Universidad de Almería
avelasco@ual.es
orcid.org/0000-0001-8324-9036

ABSTRACT: *The Future Eve* (1886) is a symbolist novel based on the well-known *literary myth* of Pygmalion which has passed into 20th and 21st century literature and cinema, although the image of women in this fictional work reflects patriarchal values and traditional gender roles. This paper proposes a critical analysis and a subsequent development of digital story writing regarding the dramatic monologue delivered by one of the main characters, namely the female android created by an engineer to be subservient to men. On the one hand, this teaching and learning project for literary education at university focuses on the voice of the female character and the stereotypes she embodies in that monologue, by applying feminist criticism and postcolonial theory to examine the symbolic construction of gender. On the other hand, according to the educational potential of digital storytelling, which integrates hypertext structure, interaction and multi-format information, this paper explores some literary precedents in an electronic format, as well as the path and the tools to create a type of digital storytelling that incorporates a rewriting of the dramatic monologue, both in written and spoken discourse (or even a performance). As such, students will produce a multimodal text with a certain amount of interconnected *lexias* or pieces of texts which will be able to facilitate a deconstructive reading by ultimately liberating and multiplying the female story and voice. As a result, the students take part not only in an interpretive community but also in a creative one, both of which capitalize on their interest in digital media.

KEYWORDS: dramatic monologue; electronic literature; media literacy; feminist criticism; postcolonial theory.

RESUMEN: *La Eva futura* (1886) es una novela simbolista basada en el famoso *mito literario* de Pigmalión que ha trascendido hasta la literatura y el cine de los siglos XX y XXI, a pesar de que la imagen de la mujer de esta obra de ficción refleja valores patriarcales así como papeles de género tradicionales. El presente capítulo propone un análisis crítico y un desarrollo posterior de reescritura digital del relato en torno al monólogo dramático que pronuncia uno de sus principales personajes: el famoso androide femenino creado por un ingeniero para obedecer a los hombres. Por un lado,

mediante la aplicación de las aportaciones de la crítica literaria feminista y la teoría postcolonial respecto a la construcción simbólica del género, esta propuesta docente para la educación literaria universitaria se centra en la voz del personaje femenino y en los estereotipos que asume en dicho monólogo; por otro, conforme al potencial didáctico que ofrece la narrativa digital, que integra una estructura hipertextual con interacción e información multimedia, se exploran algunos precedentes literarios en formato electrónico, así como los modos y herramientas para crear un tipo de narrativa digital que incorpore la reescritura del monólogo dramático, tanto en formato escrito como oral (incluso performativo). Así, el alumnado creará un texto multimodal con un determinado número de *lexías* o fragmentos de texto interconectados que le permitirán acceder a una lectura deconstructiva que, en última instancia, libere y multiplique la historia y la voz femenina. En definitiva, el alumnado formará parte no solo de una comunidad interpretativa sino también creativa, aglutinando así su interés por los medios digitales.

PALABRAS CLAVE: monólogo dramático; literatura electrónica; literatura hipermedia; crítica feminista; teoría postcolonial.

1. UNA REESCRITURA DIGITAL PARA UN MITO LITERARIO: GÉNERO, PODER Y DISCURSO

La Eva futura (1886), novela del escritor francés Auguste Villiers de L'Isle-Adam, ofrece una particular lectura del mito de Pigmalión que se convertirá en un *leitmotiv* de profundo eco y largo recorrido en la narrativa de ciencia ficción: la creación de una inteligencia artificial que colme las aspiraciones demiúrgicas del ser humano. Sin embargo, pese a lo innovador que puede parecer el argumento –un trasunto ficcional de Thomas A. Edison da forma y vida a un androide femenino, como proyecto alentado por la revolución científica e industrial del siglo XIX–, subyace en esta obra una concepción patriarcal de la mujer que se aprecia también en el texto clásico, en el que la estatua de la joven Galatea surge del deseo de un escultor «ofendido por los múltiples defectos que la naturaleza había dado a la mente de las mujeres» (Ovidio, *Metamorfosis* 10, p. 244-245)¹.

Si todo mito ofrece «una respuesta narrativa a una pregunta profunda que el hombre se plantea sobre los enigmas del mundo y del destino» (Herrero Cecilia, 2006, p. 60), la interpretación que hace Villiers de L'Isle-Adam del mito de Pigmalión añade una nueva dimensión al interrogante que planteaba el relato de Ovidio: la reflexión sobre el límite ético de los avances biotecnológicos en la

¹ Entre los estudios que examinan las reescrituras del mito de Pigmalión cabe destacar el de Rueda (1998), por su análisis de las recepciones modernas de este mito, y el de Struve-Debeaux (2002), que atiende al mito literario de Eva, al que se alude de manera explícita ya en el título de la novela de Villiers de L'Isle-Adam. La reelaboración de los motivos simbólicos con el juego del doble permiten asociarlo al de Pigmalión.

creación de vida artificial y cómo, en el proceso, se ejerce el poder, entendido éste como «la capacidad relacional que permite a un actor social influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tiene el poder» (Castells, 2009, p. 33).

La Eva futura funda, además, un «mito literario» cuyos principales actantes, el androide y su creador (científico, ingeniero), «se han convertido en mitos dentro de la tradición cultural y literaria» (Herrero Cecilia, 2006, p. 63). De hecho, algunas de sus reescrituras abordan, como en la novela, esas relaciones de poder en términos de género –entre otras, *Metrópoli* (1927), de Fritz Lang, y *Ex Machina* (2015), de Alex Garland–. Estos *hipertextos* (Genette, 1989, p. 14) o fenómenos de *transducción* –noción establecida por Dolezel en 1968, que hace referencia a la transmisión por transformación como rasgo pertinente de la comunicación literaria (Pozuelo, 1994, p. 82)– dejan patente su capacidad de trascendencia textual, por lo que la novela de Villiers de L'Isle-Adam constituye un *hipotexto* que incentiva nuevas reescrituras.

El monólogo dramático pronunciado por el androide femenino en *La Eva futura* es, precisamente, el principal objeto de revisión crítica y creativa de esta propuesta docente orientada a su aplicación en la educación literaria universitaria. Por un lado, y a la luz de las aportaciones de la crítica literaria feminista, los estudios de género y la teoría poscolonial, el monólogo escogido resulta de interés para examinar el modo en que el sistema patriarcal y su discurso autoritario construyen una imagen estereotipada de la mujer y, tras una pretendida subjetividad femenina, se apropian de su voz.

Por otro lado, la narrativa hipertexto ofrece un valioso potencial como herramienta didáctica para evidenciar y confrontar ese discurso, precisamente a través de la inclusión en la reescritura digital del monólogo dramático, ya que permite:

- a) Elaborar relatos estructurados en un sistema en red de lexías interconectadas, tanto dentro del propio hipertexto como con otros, en el que se pueda distinguir y amplificar la voz femenina de esa ficción, prácticamente subyugada en el plano de la narración, a la vez que se subraya así el carácter polifónico del relato tanto a nivel formal como semántico.
- b) Introducir otras modalidades perceptivas, por la integración en el sistema hipertexto de diversas morfologías de la información, lo que inscribe la propuesta docente en la línea de una educación literaria en la que se desarrollan tanto la composición como la lectura multimodales (McVee y Miller, 2012; Rovira-Collado, 2019).

En los siguientes apartados se desarrolla la justificación teórica de los principios y usos de la ficción digital en los ámbitos de la producción y la

formación literarias, así como las líneas de aproximación crítica al monólogo de *La Eva futura* que contribuirían a una lectura deconstructiva de ese discurso decimonónico del mito de Pígalión, y también a una recontextualización y reescritura del mismo, desde una perspectiva poscolonial y feminista y en el marco de una propuesta de innovación docente en la enseñanza de la literatura.

1.1. La literatura hipermedia: polifonía e hibridismo discursivo y mediático

El carácter dialógico y polifónico de la novela como modalidad textual, su concepción como «fenómeno pluriestilístico, plurilingüístico y plurivocal» (Bajtín, 1989, p. 80), se suele aplicar también a la narrativa digital (Landow, 2009; Vouillamoz, 2000), que no solo integra la diversidad discursiva sino también la mediática.

Por un lado, Bajtín apunta como una cualidad distintiva de la novela el hecho de que «no permite una única voz tiránica», lo que en el hipertexto se traduce en una voz «que emana de la experiencia combinada del enfoque del momento, de la lexía que uno está leyendo y de la narrativa en perpetua formación según el propio trayecto de lectura» (Landow, 2009, p. 89). Una de las características más interesantes del sistema hipertextual es su capacidad para mostrar en el plano material del texto esa multiplicidad de voces, además de la interconexión entre formas discursivas diversas y el incremento de la función cocreativa del usuario-lector; es decir, «la hipertextualidad viene a objetivar la intertextualidad, de manera que esa idea va a ser un referente obligado en la literatura electrónica» (Vouillamoz, 2000, p. 84).

Por otro lado, el hipertexto presenta una estructura apta para la inclusión de multimedia, de componentes visuales y sonoros. Frente a modelos estáticos que incorporan los medios de comunicación, desde los setenta ya «comienzan a desarrollarse sistemas multimedia caracterizados por un contenido gráfico y dinámico: audio, imágenes, animaciones por ordenador o vídeo» (Vouillamoz, 2000, p. 44-45), que propician otros modos de comunicación con el texto.

En relación con la fase de reescritura digital de esta propuesta docente, así como con la exploración de las posibilidades narrativas del *hipermedia* literario, uno de los precedentes más destacados de este tipo de ficciones es *Patchwork Girl* (1995), de Shelley Jackson. A través de un soporte hipertextual, en el que la narración avanza a medida que el lector navega por sus lexías verbales e icónicas, con piezas gráficas de un cuerpo femenino (*Fig. 1*), Jackson actualiza el moderno mito de Frankenstein en fondo y forma: modificando el género del personaje de Mary Shelley y llevando el relato a un formato que destaca el sentido de lo fragmentario.

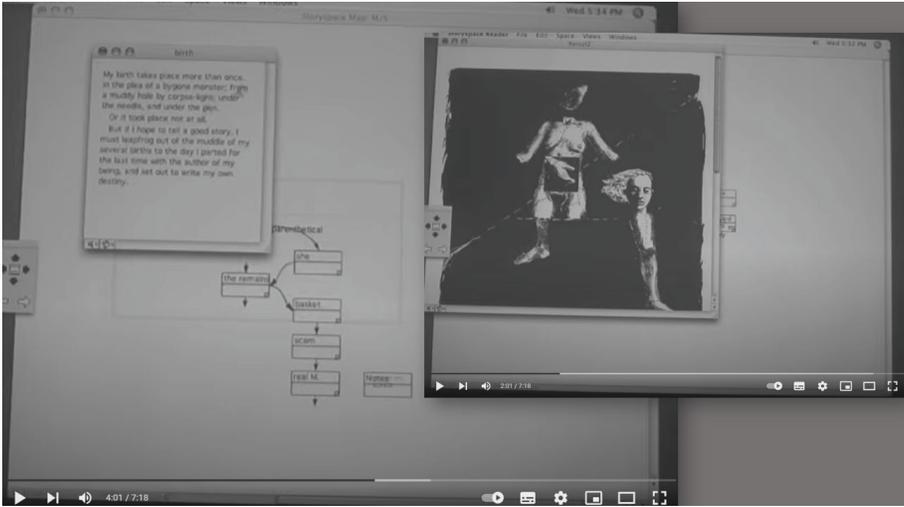


FIGURA 1. Lexías verbales y gráficas de *Patchwork Girl*. Fuente: Electronic Literature Lab (YouTube)

Más adelante, novelas hipermedia como *Gabriella infinita* (1994-2000), de Jaime Alejandro Rodríguez, representan una ficción digital en la que se opta por ampliar la variedad de elementos gráficos y sonoros junto a lexías de texto verbal. El hecho de transitar de la lectura a la escucha en el proceso de construcción discursiva y de significados implica nuevas funciones en la recepción e interpretación del texto. La incorporación de un relato oral de los acontecimientos, mediante las grabaciones a las que se accede en pantalla con el icono *vintage* de un casete (Fig. 2), hace posible el desempeño de diversos roles, como los de usuario, lector u oyente, y lleva incluso hacia otras figuras en entornos más complejos, como la del «lectoespectador», propuesta por Vicente Luis Mora (2012) y definida como «cualquier tipo de receptor de manifestaciones artísticas textovisuales que realiza un ejercicio cotidiano de cibercepción en el que se expanden las posibilidades de flujo informativo y de sentido entre dichas manifestaciones y la realidad pangeica» (p. 19).

En esa obra hipermedia, el personaje de Gabriela, a través de la navegación del usuario-lector, recorre una ciudad inmersa en una guerra durante su búsqueda de Federico, comprometido con la resistencia y desaparecido al inicio del relato. A través del discurso oral, Gabriela puede acceder al conocimiento de algunos hechos relevantes, siempre y cuando el lector decida activar esos enlaces que contienen sus grabaciones (Fig. 2).

Con el desarrollo de la tecnología digital, el sonido, la oralidad y la música, que siempre han permanecido en los aledaños de la cultura escrita, se han ido integrando cada vez más en el discurso literario, no solo a través de las interacciones discursivas con otras formas artísticas, que tienden a estar muy

presentes en el proceso de lectura, sino también con la inclusión del componente sonoro en una novela, como los CD²² o los audiolibros, o su incorporación plena como pieza textual en la producción literaria electrónica, ya sea narrativa –los casos descritos previamente– o poética, como la obra *Amor de Clarice* (2005), del autor portugués Rui Torres, una versión hipertexto del cuento «Amor» de Clarice Lispector (1952).

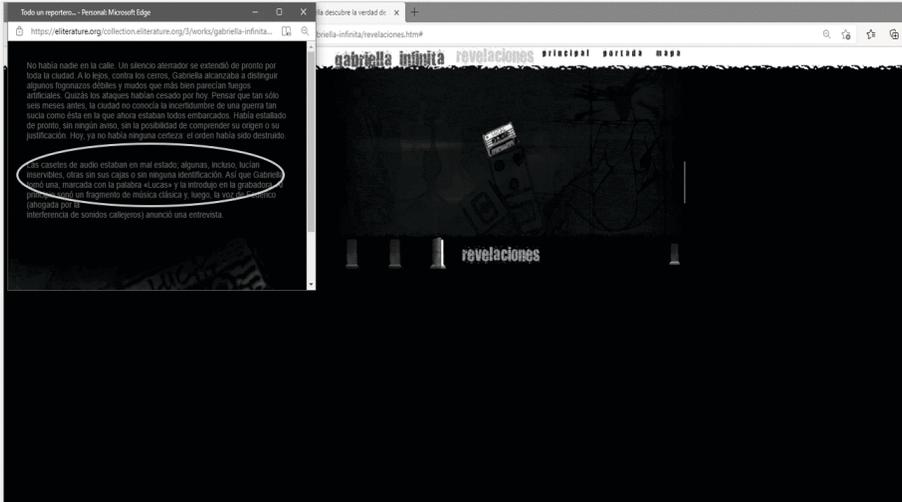


FIGURA 2. Lexías verbales y gráficas de *Gabriela infinita*, en las que el icono de la derecha (un casete) conduce a una lexía en la que se narra la escucha de una grabación, a la que puede acceder el lector, determinante para el desarrollo del relato. Fuente: eliterature.org, colección 3, *Gabriela infinita*

1.2. El monólogo dramático en la ficción digital: voz, cuerpo y *performance*

La narrativa hipertexto ha hecho uso del monólogo para realzar en la materialidad del texto la polifonía del discurso literario, e incluso, como ocurre en *Afternoon, A Story* (1987) de Michael Joyce, para deconstruir la voz narrativa, al insertar algunos de los monólogos de su relato «en la encrucijada de distintos recorridos textuales» (Clément, 2006, p. 88-89), de manera que puede ser

² En la década de los noventa algunos autores incluían un CD-Rom con elementos audiovisuales como complementos de la «novela multimedia». Es el caso de Luis Goytisolo en *Mzungo* (1996) o Laura Esquivel en *La ley del amor* (1995), que ofrecen «formas literarias mixtas» que suponen un primer paso para la posterior ficción interactiva (Vouillamoz, 2000, p. 118).

atribuible a distintos personajes, con lo que varía la instancia de la que emana esa voz y, con ello, su sentido.

La ficción digital ofrece también la opción de integrar un monólogo dramático que asuma tanto la oralidad como la representación dramática o incluso la *performance*. Matthew Causey (2010) incluye las *novelas hipertextuales* y la *interactividad multimedia* entre las «categorías de la *performance* del ciberespacio» (p. 300), fenómeno que se produce generalmente a través de internet y el teatro virtual y que denomina «*performance* post-orgánica» (p. 303), diferenciada de la modalidad tradicional por representar

la transición del privilegio de la presencia, del aura de autenticidad, de la inmediatez del directo hacia la exploración de los aspectos relacionados con la difusión de la *performance* a través de un medio capaz de realizar una manipulación temporal, espacial y subjetiva (Causey, 2010, p. 303).

El hecho de poder incluir en ese circuito mediático de la propuesta docente de reescritura digital una *performance* del monólogo dramático fortalece no solo sus relaciones con la ficción sino también con las artes escénicas, estimulando además una reflexión sobre las interacciones entre cuerpo y tecnología, que resulta clave en la interpretación de *La Eva futura*. Como señala Causey (2010, p. 304), «de acuerdo con ciertas teorías como la de Haraway, hemos accedido a una nueva etapa de la evolución en la que el hombre y la máquina se vuelven biológica y técnicamente simbióticos». La representación en vivo a través del medio digital extiende su cuerpo tecnológico para aparecer «como si fuese en vivo» (p. 305) en el punto de recepción, configurándolo como un cuerpo mediado y sujeto a múltiples reproducciones y reinterpretaciones.

Respecto al monólogo dramático como modalidad textual diferenciada, posee ciertas cualidades que resultan muy pertinentes para su incorporación al ejercicio de reescritura digital de *La Eva futura*. Ina Beth Sessions, que examina los principales precedentes en la caracterización y la categorización genérica del monólogo dramático, propone la siguiente definición:

A perfect dramatic monologue is that literary form which has the definite characteristics of speaker, audience, occasion, revelation of character, interplay between speaker and audience, dramatic action, and action which takes place in the present. Judged by these seven characteristics, a poem or a prose work may be a perfect example of the dramatic monologue type, or it may be some kind of approximation (Sessions, 1947, p. 508).

Destaca, en primer lugar, la necesaria correlación de emisor y receptor en el monólogo dramático, entre la voz del personaje que pronuncia el monólogo y su interlocutor. Generalmente, el monólogo está dirigido «either orally or in an

epistolary form to another person or to a group of listeners. These other figures, though they do not speak, are necessary to the understanding of the monologue» (Phelps, 1915, *apud* Sessions, 1947, p. 506).

No obstante, esa comunicación entre el destinatador y el destinatario del monólogo dramático trasciende el nivel textual, ya que los lectores «reaccionamos frente a los personajes del monólogo dramático» (Sabadell Nieto, 1991, p. 179), como observadores imprevistos que empatizan con la situación de la que son testigos.

En segundo lugar, son varios los autores que en su descripción del monólogo dramático coinciden en señalar su hibridismo genérico (Sessions, 1947; Sabadell Nieto, 1991; Thanoon, 2009), en su capacidad para generar interrelaciones entre la lírica, la narrativa y el teatro. Sabadell Nieto (1991, p. 177) indica cómo esta modalidad genérica permitiría incluso «analizar la lírica desde perspectivas narratológicas», de manera que proporciona una considerable fluidez a los límites intergenéricos. En un poema el monólogo dramático implica un «desdoblamiento dual» del poeta que hace posible una cierta independencia del personaje respecto del autor, ya que éste lo plantea «desde el punto de vista de un dramaturgo y/o el de un novelista» (Thanoon, 2009, sección A, párrafo 6); de hecho, como afirma Sabadell Nieto (1991, p. 184), «en este subgénero vamos a estar moviéndonos entre una mayor proximidad al poeta o una mayor tendencia a la ficción».

Por último, la función que se le otorga al personaje creado en el monólogo dramático es «mostrar los hechos desde dentro» y así «producir un efecto de inmediatez y objetividad manteniéndose, a la vez, distante» (Sabadell Nieto, 1991, p. 178). La principal diferencia entre el personaje que pronuncia el monólogo dramático y el de otros monólogos es que aquél «se hace y se descubre a sí mismo y para el lector en el texto» (p. 178). Frente a la perspectiva formalista de I. B. Sessions, Sabadell Nieto (1991) opta, por tanto, por la propuesta de Langbaum (1957, p. 179) de reconocer en el monólogo dramático la relevancia del personaje y de su «proceso de autoconocimiento».

Si aplicamos estos aspectos formales y pragmáticos expuestos sobre el monólogo dramático al campo del relato literario, podríamos describir el monólogo de Hadaly en *La Eva futura* como un discurso de personaje que exhibe cierta subjetividad poética y verbaliza un proceso de autoconocimiento en el que se descubre ante sí misma y ante su interlocutor y el lector.

Cuando la inteligencia artificial creada por Edison-Pigmalión se encuentra por primera vez en solitario con Lord Ewald, la androide oculta su verdadera naturaleza usurpando la apariencia de la *otra* humana, y se dirige a su destinatario -que escucha en actitud pasiva y apenas pronuncia un par de frases de asentimiento-, con un discurso de valor performativo, persuasivo y de incitación a la acción, que aúna la narración de hechos y el impulso poético, exponiendo su subjetividad y sensibilidad, aunque *impostadas*, en esa toma de conciencia de su

ser y su función en el mundo que, sin embargo, dan expresión a los valores del patriarcado.

Este monólogo dramático se distribuye en el texto de la novela en tres capítulos del «Libro sexto. Y la sombra se hizo»: «VI. Figuras en la noche», «VII. Lucha con el ángel» y «VIII. La auxiliante». En su discurso, Hadaly trata de convencer al joven del rol que la androide ha de representar en su futura vida juntos, y demostrar, además, que su inteligencia y carácter superan a los de la mujer real de la que toma prestados los rasgos físicos.

En su primera intervención, Hadaly demuestra conocer las inquietudes de Lord Ewald ante las sombras que perturban su sueño, la irrealidad de la experiencia sensible:

Por eso la impresión que tu espíritu errante en las fronteras del sueño y de la vida sufrió primeramente y con sobresalto fue cierta y no te engañó. Verdaderamente estaban a tu alrededor aquellos a quienes no se puede nombrar, precursores tan inquietantes que no aparecen de día, sino en el fulgor de un presentimiento, de una coincidencia o de un símbolo (Villiers de L'Isle-Adam, 2020, p. 297).

El objetivo de esta primera sección del monólogo es convencerle de que la fina línea que separa lo real de lo imaginario es el intersticio donde ella habita, y, por tanto, de que ha de ser aceptada igual que se asume la existencia de esos espacios marginales, que se manifiestan de todas las formas posibles: «Así, el primer movimiento natural del alma es reconocerlos, en el mismo santo terror que los revela» (*ibid.*, p. 298).

En la segunda parte, Hadaly, que se descubre como una excepcional oradora –«continuó cada vez más impresionante», afirma el narrador (*ibid.*, p. 299)–, explica cómo a la luz del día, bajo el peso de la razón, esas experiencias nocturnas, de «lo sagrado infinito» (*ibid.*, p. 298), quedan relegadas al olvido.

Finalmente, en «La auxiliante», la androide se ofrece como la respuesta al padecer del joven, surgida desde la esfera misma del misterio: «Ya ves: al oír tu grito de desesperación he aceptado revestirme con las líneas radiantes de tu deseo y aparecer ante ti» (*ibid.*, p. 302), afirma Hadaly, quien asegura que actúa como un ser autónomo, «de tal manera que, creyendo obrar por sí propio [el pensamiento creador], me obedecía oscuramente», aunque confiesa que su principal triunfo es «apoderarme de todos los objetos más adecuados al deseo de halagarte» (*ibid.*, p. 302). De este modo, Hadaly solo intercambia los roles de subordinación al aceptar de Lord Ewald un sometimiento absoluto a la voluntad de éste: «Atribúyeme el ser, afirma mi personalidad, refuézame contigo mismo. Y así podré animarme ante tus ojos, en el grado de realidad con que tu buena voluntad creadora influya en mí. Como una mujer, no seré para ti más que aquello que creas que soy» (*ibid.*, p. 302).

Además de una pertinente lectura crítica de este monólogo desde la perspectiva de los estudios de género, la crítica feminista y la teoría poscolonial, una posterior reescritura creativa digital permitiría evidenciar el «juego semiótico» dirigido a confrontar este discurso a través de las «lagunas, ausencias y rupturas en el lenguaje simbólico» que, según Kristeva, puede lograr un autor en el proceso creativo (Moi, 1995, p. 177).

2. HACIA UNA REDEFINICIÓN DE LA *EVA* FUTURA DESDE LA INNOVACIÓN DOCENTE

En el ámbito de la educación literaria universitaria, el sistema hipermedia no solo ha resultado ser una herramienta didáctica básica para el desarrollo de la competencia digital, sino que sus aplicaciones han ido desde el estudio comparado de obras y autores, sus relaciones e influencias, fomentando la cooperación y el trabajo en equipo (Landow, 2009, p. 369-370), hasta la escritura creativa. Con el hipertexto, los estudiantes adoptan no solo el rol de «escribientes» sino de «lectores activos e incluso agresivos que pueden añadir y de hecho añaden enlaces, comentarios y sus propias subpáginas web a la web mayor en que se ha ido transformando la versión impresa» (Landow, 2009, p. 371). Quienes optan por el hipertexto como herramienta didáctica ven en él «un medio idóneo para el desarrollo de ciertas destrezas relevantes: el pensamiento analítico, crítico y creativo», entre otras (Leibrandt, 2008, p. 228),

Además de la creación de ficciones hipermedia con los lenguajes de programación, los escenarios virtuales como los blogs pueden ser una plataforma efectiva para la elaboración de relatos digitales, ya que incorporan sus principales cualidades al proceso de enseñanza-aprendizaje: interconectividad de las lexías a través de enlaces, integración de multimedia y producción colaborativa, de lo que resulta un texto multimodal apto para una navegación accesible con opciones de estructura «multicursal» (Aarseth, 2004, p. 123).

Asimismo, la dinámica de la tarea académica basada en la escritura o reescritura digital en entornos de conectividad favorece la conversión del grupo docente en una comunidad de aprendizaje, interpretativa y de producción. Por una parte, la construcción del sentido, acorde al concepto de *comunidad interpretativa* de S. Fish, se genera «simultáneamente con la identificación del contexto y con la aprensión de cierta estructura de comprensión, que se da como un trasfondo social de prácticas y propósitos compartidos» (González de Requena, 2009, p. 236-237). Por otra parte, este universo de significación en común puede ser el punto de partida para nuevos discursos que el sistema hipertextual expone simultáneamente en el seno de la comunidad de aprendizaje, precisamente en virtud de esa capacidad del estudiante para asumir indistintamente el rol de receptor y productor de textos literarios.

Durante los últimos cursos de la asignatura *Literatura, imagen y tecnología de la comunicación*, que he impartido en el Grado de Humanidades (Universidad de Almería), la reescritura digital de textos literarios ha sido un proyecto didáctico básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con un enfoque comunicativo y una metodología docente orientada al desarrollo de competencias transversales como la habilidad en el uso de las TIC y el pensamiento crítico, se propone como tarea la realización de una edición digital de un *hipotexto* a través del escenario virtual de un blog. La exposición final del proyecto exige siempre un análisis crítico de las modificaciones resultantes de la actividad de reescritura, en lo que respecta al texto base y a la narrativa digital.

Como ejemplo de lo expuesto, figura aquí uno de los blogs del curso 2020-2021, como soporte de un relato breve en edición digital de *La metamorfosis* (1915) de Franz Kafka. El proyecto, realizado en equipo, requería integrar recursos multimedia en la narración, entre los cuales había que incluir un monólogo que representara uno de los momentos emblemáticos de la reelaboración creativa. En este caso, las estudiantes optaron por una nueva focalización en la narración de los hechos y su actualización espaciotemporal: se dota a Grete, la hermana de Gregorio Samsa, de una voz narrativa que se recoge no solo en el texto verbal sino también en el monólogo que se puede escuchar dentro del relato digital (Fig. 3).



FIGURA 3. Lexías verbales y gráficas de una reescritura académica de Grete, mediante un escenario virtual de Blogger (Google) a partir del hipotexto de *La metamorfosis* de Kafka. A la derecha, las grabaciones (en tres archivos de sonido) para el acceso al formato oral de un monólogo, pieza integrada y no solo complementaria del relato. Imágenes autorizadas por sus autoras.

Ese discurso oral expone, en primera persona, con una voz femenina, las experiencias, sensaciones y emociones de Grete, otorgando mayor relevancia a

este personaje a la vez que se proporciona una experiencia sensorial nueva en la lectura.

En el caso de la presente propuesta docente de reescritura digital, el punto de partida es, sin duda, la revisión teórico-crítica del monólogo dramático seleccionado de *La Eva futura*. Es imprescindible establecer para ello las principales líneas de análisis y fundamentos teóricos que permitan explicar cómo un discurso expresado en un tono enérgico y audaz por la protagonista femenina vehicula una concepción patriarcal de la mujer. La novela de Villiers de L'Isle-Adam enmascara, en realidad, una voz masculina y reproduce una visión de la mujer que refleja los efectos de una tradición literaria de representaciones en las que se la muestra «polifacética: heroica y mezquina, espléndida y sórdida, infinitamente hermosa y horrible a más no poder, tan grande como el hombre» (Woolf, 1997, p. 72).

En la novela se opta, para dar solución a ese carácter dual de lo femenino, por una intervención casi quirúrgica que separe un cuerpo superior y una mente inferior en la mujer. No obstante, esa acción, que se describe como un avance para la humanidad, no hace sino situarnos ante la *imagen del espejo*: «Durante todos estos siglos, las mujeres han sido espejos dotados del mágico y delicioso poder de reflejar una silueta del hombre, de tamaño doble del natural» (Woolf, 1997, p. 58). El científico dota a la androide de un pensamiento elevado que es, en realidad, la encarnación del *ángel del hogar* decimonónico, en un intento por construir una fémina a medida de sus intereses y necesidades.

En el análisis crítico de *La Eva futura*, como base epistemológica del proyecto de reescritura digital, se proponen tres líneas de reflexión desde los enfoques de género y poscolonial:

- La imagen de la mujer en la ficción: alteridad y roles de género.
- El cuerpo femenino: deseo, apropiación y control.
- El proceso creativo: polifonía y voz del sujeto femenino.

La crítica literaria feminista tiene un largo recorrido en el estudio de «las mujeres como *palabras*» (Ellmann, 1968, como se citó en Moi, 1995, p. 45). Los estereotipos de género en la literatura que han detectado y analizado autoras como Mary Ellmann, en *Thinking about Women* (1968), o Sandra M. Gilbert y Susan Gubar, en *The Madwoman in the Attic* (1979), coinciden en demostrar cómo hasta entonces críticos y escritores habían dado respaldo a una concepción binarista del género que fuerza a la mujer a moverse entre los estrechos límites de las dimensiones del *ángel* o el *monstruo*, tanto en la escritura como en las representaciones literarias.

La recepción del mito en la obra de Villiers de L'Isle-Adam presenta la hipótesis del desarrollo de una IA femenina capaz de superar esa disyuntiva extirpando aquello que no es sino «el anverso de la idealización masculina de

la mujer» (Moi, 1995, p. 69). El padecimiento que provoca en Lord Ewald esa incapacidad del sujeto femenino, objeto de su deseo, de conciliar ambos extremos se resuelve en la separación del cuerpo *angelical* y la mente *monstruosa*.

La Eva futura, además, niega a la mujer creada el control de su cuerpo, cuya gestión mecánica se deja en manos de quien la posee, así como de su sexualidad o la opción de la maternidad. Este relato modernista, alineado con las representaciones heteronormativas y patriarcales decimonónicas, se decanta por entender el cuerpo como «un medio pasivo que es significado por la inscripción de una fuente cultural percibida como «externa» respecto de él» (Butler, 2007, p. 254), comenzando por la destrucción del propio cuerpo femenino para *resignificarlo*, de modo que la nueva conciencia pueda inscribirse en su superficie. Sin embargo, frente a esa posición esencialista, Butler considera que

dichos actos, gestos y realizaciones -por lo general interpretados- son performativos en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden afirmar son invenciones fabricadas y preservadas mediante signos corpóreos y otros medios discursivos (Butler, 2007, p. 266).

El monólogo de Hadaly expresa el *constructo* de esa *interioridad* femenina que no radica en el propio sujeto mujer, sino en una suerte de *travestismo*: «Al imitar el género, la travestida manifiesta de forma implícita la estructura imitativa del género en sí, así como su contingencia» (Butler, 2007, p. 269).

Por último, en cuanto al proceso creativo, el texto elegido propicia una reflexión sobre el «estilo autoritario» que M. Ellmann detecta en el tratamiento del personaje femenino en la escritura masculina (Moi, 1995, p. 47) y que se aprecia en la ausencia de una voz interior de la androide, cuyas interacciones comunicativas con Lord Ewald y Edison-Pigmalión se limitan a diálogos insertos en una narrativa y una narración que sostienen el sistema de valores patriarcal. Este estilo reduce el grado de polifonía en la novela y el potencial del género para la hibridación de discursos sociales, de modo que es precisamente su ausencia la que ratifica la presión ideológica sobre el discurso de la mujer. Se trata, en cierto sentido, de una forma de colonialismo: ante la imposibilidad de reeducar a la mujer, la violencia epistémica actúa sobre este sujeto femenino creado de manera artificial, de modo que se la adiestra del mismo modo que al sujeto colonial: «la educación de sujetos coloniales complementa su producción dentro de la ley» (Spivak, 2003, p. 319), desechando cualquier otra formación que contravenga la *regulación* propuesta por los principios patriarcales. De este modo, Hadaly se convierte en un sujeto subalterno, incapaz de *hablar* por sí misma, como instancia ficcional, en su constitución como «signo de ser» (Bobes Naves, 1993), y en cuanto a su discurso de personaje en la novela.

Esta carencia de una voz propia que dé expresión a sus inquietudes se puede entender como un procedimiento de exclusión a través del discurso (Foucault,

2018). El personaje de Hadaly se ve privado de un relato propio, y en el momento en que puede acceder a la realización del mismo, éste se articula en torno al deseo masculino, aunque lo manifiesta de manera contradictoria. Si bien el discurso es el medio a través del cual Hadaly puede expresar su propia voluntad, ésta se formula en términos de deseo masculino, de modo que aunque dicho discurso «traduce las luchas o los sistemas de dominación» (Foucault, 2018, p. 18) acaba por ceder el poder del que podría adueñarse para su liberación. Como señala Spivak, en relación con el sujeto subalterno y el género, «la construcción ideológica del género mantiene lo masculino dominante. Si en el contexto de la producción colonial el subalterno no tiene historia y no puede hablar, el subalterno como femenino está aún más profundamente entre tinieblas» (Spivak, 2003, p. 328). Y es, precisamente, en esas tinieblas, sin voz, sin conciencia y sin cuerpo propios, donde se sitúa Hadaly, tal y como se observa en el principal discurso que ella pronuncia.

Una reescritura digital de su monólogo dramático y su inserción en un relato que recontextualice esta versión decimonónica del mito de Pigmalión, con una influyente recepción literaria y fílmica en los siglos XX y XXI (Rueda, 1998), haría posible una reinterpretación en tres planos textuales (discursivo, estructural y semántico) de las líneas críticas expuestas, a través de:

- La proyección intertextual y rizomática del relato digital, que favorecería la coexistencia de múltiples discursos del personaje de Hadaly.
- La inserción de multimedia, que permitiría crear un monólogo dramático como forma genérica multimodal.
- Una concepción del hipertexto como estructura para la interacción de las imágenes de la mujer que puedan explorar desde una óptica distinta ese *hacerse* a través del monólogo dramático.

Las diversas lexías interconectadas a través de los blogs del grupo docente, como expresión de los diferentes monólogos recreados por los estudiantes en sus respectivos agrupamientos, subrayarían la polisemia y la polifonía del discurso global de la comunidad de aprendizaje e interpretativa, abriendo una pluralidad de *ventanas* en el hipermedia como ramificaciones de la expansión del relato original –en la línea de una concepción rizomática de la escritura, no derivada de una unidad sino cuya «multiplicidad aumenta sus dimensiones por agenciamiento y «cambia necesariamente de naturaleza a medida que aumenta sus conexiones» [Deleuze & Guattari, 2002, p. 4]» (Garnica Castro, 2019, p. 137)– con el objetivo de destacar formalmente la heterogeneidad de lo femenino como respuesta crítica y creativa al discurso de *La Eva futura* de Villiers de L'Isle-Adam.

El monólogo dramático en formato multimedia supondría, por su parte, la incorporación a cada reescritura de las modalidades perceptivas vinculadas a lo audiovisual, así como de la representación teatral, o de la *performance*,

que aportarían a la lectura los significados de la corporeidad, simulada pero capaz de realzar el objetivo prioritario de este proyecto docente de reescritura digital: reconstruir ese mito desde la crítica feminista y la teoría poscolonial proporcionando cuerpo, conciencia, voz y relato a un personaje emblemático de las distopías posthumanistas que sea capaz de deconstruir el orden simbólico y el discurso que les dio origen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aarseth, E. (2004). La literatura ergódica. En D. Sánchez-Mesa (ed.), *Literatura y cibercultura* (117-146). Madrid: Arco/Libros. Trad. O. Jiménez.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus. Trad. H. Kriukova y V. Cazcarra.
- Bobes Naves, M.C. (1993). *La novela*. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós. Trad. M.A. Muñoz.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clément, J. (2006). El hipertexto de ficción: ¿nacimiento de un nuevo género? En M.T. Vilariño Picos y A. Abuín González (eds.), *Teoría del hipertexto. La literatura en la era digital* (77-92). Madrid: Arco/Libros. Trad. A. Abuín González.
- Causey, M. (2004). La performance postorgánica. La apariencia del teatro en los espacios virtuales. En D. Sánchez-Mesa (ed.), *Literatura y cibercultura* (297-328). Madrid: Arco/Libros. Trad. O. Jiménez.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos. Trad. J. Vázquez Pérez.
- Foucault, M. (2018). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets. Trad. A. González Troyano.
- Garnica Castro, R. C. (2019). Elementos para una escritura y una antropología rizomáticas. *Cuiculco. Revista de Ciencias Antropológicas*, 76, 129-151.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus. Trad. C. Fernández Pietro.
- González de Requena Farré, J.A. (2009). Comunidades interpretativas. Perspectivas de la hermenéutica literaria de Stanley Fish. *Alpha*, 29, 233-249.
- Herrero Cecilia, J. (2006). El mito como intertexto: la reescritura de los mitos en las obras literarias. *Cédille. Revista de Estudios Franceses*, 2, 58-76.
- Jackson, S. (1995). *Patchwork Girl*. Shelley Jackson, chica de retazos. Parte 1. *Electronic Literature Lab* en YouTube. Consultado el 10 de febrero de 2022, en <https://www.youtube.com/watch?v=ZHUR6phuOrc>.

- Landow, G. P. (2009). *Hipertexto 3.0. Teoría crítica y nuevos medios en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós. Trad. A. J. Antón Fernández.
- Leibrandt, I. (2008). *Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura*. Pamplona: EUNSA.
- McVee, M. B. y Miller, S. M. (2012). *Multimodal composing in classrooms: learning and teaching for the digital world*. New York: Routledge.
- Moi, T. (1995). *Teoría literaria feminista* (2.^a ed.). Madrid: Cátedra. Trad. A. Barcena.
- Mora, V. L. (2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral.
- Ovidio (2011). *Metamorfosis*. Madrid: Austral. Trad. Ely Leonetti Jungl.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1994). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Rodríguez, J. A. *Gabriella infinita*. 1994-2000. Electronic Literature Collection, 2. Consultado el 12 de febrero de 2022, en <https://eliterature.org/collection.eliterature.org/3/work.html?work=gabriella-infinita>.
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas docentes en formación. *Tejuelo*, 29, 275-312.
- Rueda, A. (1998). *Pigmalión y Galatea: Refracciones modernas de un mito*. Madrid: Espiral Hispanoamericana.
- Sabadell Nieto, J. (1991). El monólogo dramático: entre la lírica y la ficción. *Tropelías*, 2, 177-186. Consultado el 18 de febrero de 2022 en https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.199123463.
- Sessions, I. B. (1947). The Dramatic Monologue. *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America*, 62, 2, 503-516.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364.
- Struve-Debeaux, A. (2002). Ève. En P. Brunel (dir.), *Dictionnaire des Mythes Féminins* (718-733). Monaco: Éditions du Rocher.
- Thanoon, A. J. (2009). Los requisitos formales del género del monólogo dramático. *Especulo*, 41. Consultado el 18 de febrero de 2022 en <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero41/monodram.html>.
- Torres, R. (2005). *Amor de Clarice*. *Electronic Literature Collection*, 2. Consultado el 10 de febrero de 2022, en https://collection.eliterature.org/2/works/torres_amordeclarice.html.
- Villiers de L'Isle-Adam, A. (2020). *La Eva futura*. Madrid: M.A.R. Editor.
- Vouillamoz, N. (2000). *Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica*. Barcelona: Paidós.
- Woolf, V. (1997). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral. Trad. L. Pujol.

**ACTIVIDADES EN TORNO AL MONÓLOGO DRAMÁTICO
EN CLASE DE FLE: MAMI WATA EN *LES ARBRES EN PARLENT*
ENCORE DE CALIXTHE BEYALA**

USING DRAMATIC MONOLOGUES IN FLE CLASSES: MAMI WATA
IN *LES ARBRES EN PARLENT ENCORE* BY CALIXTHE BEYALA

MARÍA CRISTINA GALLARDO CAPARRÓS
Universidad de Almería
mgc195@ual.es
orcid.org/0000-0002-9018-2105

RESUMEN: Proponemos una serie de actividades en torno al mito de *Mami Wata*, divinidad del agua, que aparece en la novela de Calixthe Beyala *Les arbres en parlent encore* (2002) y que culminará con la representación del monólogo pronunciado por la diosa en esta obra. La secuencia pedagógica que proponemos se ha concebido para grupos de la materia francés lengua extranjera de grados universitarios de la rama de Humanidades que están trabajando para alcanzar el nivel B2 del Marco Común de Referencia para las Lenguas. Nuestra intención es acercar la experiencia de la representación dramática a grupos completos en los que contaremos con personas no iniciadas o no motivadas por este tipo de actividad. Por ello, proponemos una secuencia que irá progresando desde tareas bien definidas y dirigidas hasta otras más creativas y abiertas que concluirán con la representación del monólogo. En primer lugar, se realizará una serie de tareas encaminadas a conocer el mito de *Mami Wata*, en segundo lugar, nos acercaremos a la autora y a la obra que nos ocupa para terminar con actividades destinadas a preparar la representación propiamente dicha. Los ejercicios propuestos nos permitirán trabajar competencias directamente relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras y otras más generales en torno a la búsqueda y síntesis de información o la cultura y la literatura del África francófona.

PALABRAS CLAVE: francés lengua extranjera, escritoras africanas, mitos africanos, grupos numerosos

ABSTRACT: We propose a sequence of activities based on the myth of Mami Wata, divinity of water, which appears in Calixthe Beyala's novel *Les arbres en parlent encore* (2002). Those activities will culminate in the performance of the monologue delivered by the goddess in this work. The pedagogical sequence we propose has been conceived for groups of French as foreign language undergraduates in the Humanities who are working to reach level B2 of the Common Framework of Reference for Languages. Our intention is to bring the experience of dramatic representation to whole groups in which we will have students who are not initiated or motivated by this type of activity. That is why we suggest a sequence that will progress from well-defined and directed tasks to more creative and open exercises that will culminate in the performance of the

monologue. Firstly, we will carry out a series of activities aimed at getting to know the myth of Mami Wata, secondly, we will get to know the author and the play we are dealing with, and finally, we will finish with activities aimed at preparing the performance itself. The proposed activities will allow us to work on skills directly related to the learning of foreign languages and other more general skills related to the search for and synthesis of information or the culture and literature of French-speaking Africa.

KEY WORDS: French foreign language, African women writers, African myths, large groups.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Una nada desdeñable cantidad de investigaciones y proyectos académicos han puesto de relieve los beneficios que el trabajo a partir de representaciones teatrales y dramatizaciones en el aula de clase puede reportar al aprendizaje de los estudiantes. Tal y como veremos al exponer cada una de las fases que componen nuestra propuesta, este tipo de prácticas contribuyen de forma directa a la mejora de las habilidades lingüísticas marcadas por el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas¹ y a alcanzar su principal objetivo: el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera.

Teniendo en cuenta que el concepto de competencia comunicativa no abarca únicamente el conocimiento y comprensión de las estructuras lingüísticas del idioma y atendiendo al análisis del concepto de competencia comunicativa integral propuesto por Pulido y Pérez, podemos comprobar que su evolución se conforma a partir de nueve dimensiones² diferentes dentro de las que el dominio del lenguaje no verbal y la capacidad para interpretar distintos tipos de discursos juega un papel fundamental como elemento que influye de forma directa en la efectividad de la comunicación (Pulido Díaz & Pérez Viñas, 2004). Son estas, por lo tanto, habilidades necesarias para que la comunicación en un entorno real fluya de manera adecuada y cumpla sus objetivos, «una palabra, un gesto, el tono de la voz, una mirada, la postura y todos aquellos elementos del metalenguaje son indicadores de lo que comunicamos, ya sea con o sin intención de hacerlo» (González Parera, 2012, p. 50) y en este sentido las prácticas de dramatización en el aula ayudan al manejo y control de todas estas cuestiones.

Nuestra propuesta, además de buscar el desarrollo de destrezas para la comunicación en francés lengua extranjera en un entorno real, pretende contribuir de forma específica a uno de los objetivos fundamentales de las enseñanzas universitarias: desarrollar en el estudiante habilidades que puedan

¹ En adelante MCER

² La competencia cognitiva, lingüística, discursiva, estratégica, sociolingüística, de aprendizaje, sociocultural, afectiva y comportamental (Pulido Díaz & Pérez Viñas, 2004).

ayudarle en su carrera profesional. En casi cualquiera de las opciones que los estudiantes de las ramas de humanidades se planteen como salida laboral, su desenvoltura y su fluidez a la hora de hablar en público, no solo en su lengua materna, sino en una o más lenguas extranjeras, así como la capacidad de comunicar de forma eficaz aquello que se pretende transmitiendo el sentimiento o la actitud deseada serán habilidades sumamente valoradas y demandas. Disponer o no de estas habilidades puede suponer una herramienta indispensable que no solo les ayudará a conseguir un empleo –a través de las entrevistas personales– sino que puede ser clave para alcanzar el éxito una vez estén desempeñándolo. Dentro del abanico de salidas, encontramos desde puestos en organizaciones dedicadas la corrección de estilo, asesoría lingüística, empresas de base creativa y cultural o de gestión del patrimonio y animación turística hasta –quizá uno de los más comunes– el trabajo en el ámbito docente y académico³. En cuanto a esta última opción de desempeño laboral, las dinámicas y destrezas que pretendemos desarrollar con este trabajo pueden no solo ayudarles a controlar sus habilidades en comunicación verbal y no verbal –tan relevantes en la figura del docente–, sino aportarles nuevos puntos de vista que podrán ofrecerles otras posibilidades didácticas para poner en práctica (González Parera, 2012, p. 52).

Por otro lado, no debemos olvidar que las prácticas dramáticas como herramienta didáctica permiten trabajar múltiples competencias pertenecientes a áreas diversas. Experiencias llevadas a cabo con anterioridad avalan la idea de que metodologías como el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Content and Language Integrated Learning, CLIL) ofrecen la posibilidad de desarrollar las competencias propias de la lengua extranjera y potencian al mismo tiempo conocimientos y habilidades de otras áreas curriculares (Nicolás Román, 2011, p. 102). Siguiendo la exposición de Montserrat González Perea, las actividades a partir de textos dramáticos nos ofrecen la posibilidad de ir un paso más allá de lo lingüístico, aportando un entorno de trabajo *inter y transdisciplinar* real:

Sin duda, el teatro es un escenario de mensajes sociales y un vehículo de transmisión a lo largo de los tiempos. Es un espacio de encuentro inter y transdisciplinar. A través del teatro se viven conceptos históricos, sociales, políticos, psicológicos, literarios y todo aquello que encontramos en la vida misma (Gonzalez Perea, 2012, p. 50).

³ Las salidas profesionales referidas están entre las expuestas por la Universidad de Almería para los estudios a los que se dirige esta propuesta —Grado en Humanidades, Grado en Estudios Ingleses y Grado en Filología Hispánica— y que coinciden con las propuestas por la mayoría de las universidades que ofertan estos títulos.

Este y otros trabajos⁴ han puesto de manifiesto las prácticas en el aula de lengua extranjera a partir de textos teatrales o dramatizaciones permiten, no solo el aprendizaje de estructuras, vocabulario o correcta pronunciación, sino que además abren la puerta a todo un mundo contenidos históricos, sociales, políticos o, en este caso, literarios. En nuestra propuesta, a partir del monólogo seleccionado y de las actividades que giraran en torno a él, nos proponemos como objetivos añadidos a lo puramente lingüístico; acercar al estudiante la obra de la autora africana Calixthe Beyala a partir de la que intentaremos despertar en el grupo el interés por una literatura que no suele formar parte de los programas oficiales de estudio. En el contexto de este volumen dedicado al monólogo y al mito en la enseñanza universitaria, pretendemos mostrar al estudiante que además de las clásicas tradiciones mitológicas, tan importantes para la formación del estudiante de las ramas de humanidades, existen otras tradiciones de las que conocer su existencia, enriquecerá su acervo cultural y podrá resultarle de gran utilidad para adquirir una visión más amplia al trabajar textos literarios de su especialidad.

El trabajo asociado con la dramatización y el teatro en el aula es algo que se viene abordando desde finales del siglo XX⁵ y que se ha calificado en varias ocasiones como una actividad olvidada en las prácticas corrientes en el aula (Pérez Gutiérrez, 1993, p. 71). Si bien es cierto que, en estas primeras décadas del siglo XXI, las prácticas docentes relacionadas con la representación teatral se han extendido por las aulas de todos los niveles de enseñanza –desde la escuela primaria hasta la universidad–, en muchas ocasiones y por diversas circunstancias, los docentes podemos mostrar reticencia a llevarlas a la práctica o lo hacemos con una selección de estudiantes que muestran un interés especial. Realizar este tipo de trabajos en aulas universitarias con grupos que a menudo son demasiado numerosos⁶ y en los que un porcentaje considerable del estudiantado intenta evitar la participación activa o la limita al mínimo necesario para superar la asignatura; supone un riesgo y conlleva una importante carga de trabajo desde la fase de diseño hasta la evaluación de resultados, pasando por los momentos de ejecución y actuación en clase. Partiendo de estas consideraciones, nuestra

⁴ Véase Nicolás Román, 2011; Mohamed, 2008; Aden, 2015.

⁵ Algunos de estos trabajos son: *Lire le théâtre* de Anne Ubersfeld (1977), *Communicative Language Teaching* de William Littlewood (1981), *Theatre Arts and the Teaching of a Second Language* de Stephen M. Smith (1984), *L'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais* de Monique Bégot-Pronchéry et al. (1997).

⁶ Nos dirigimos a grupos que rondan los cincuenta estudiantes y que calificamos de numerosos basándonos en trabajos previos que abordan el concepto de clases numerosas para la enseñanza de idiomas. Véase Galora Moya & Salazar Tobar (2017, p. 322), que sitúan este umbral a partir de los treinta o treinta y cinco estudiantes o Gargiulo et al. (2015, p. 2), que toman veinticinco como el número máximo de estudiantes para trabajar adecuadamente.

voluntad es presentar una propuesta de actividades que pueda ajustarse a todo tipo de grupos, que todos los estudiantes tengan la posibilidad de participar en la actividad y puedan beneficiarse de ella. Para conseguirlo, además de apoyarnos en el elemento motivador que supone, ya de por sí, la introducción de una dinámica nueva y participativa, nos basaremos –pensando sobre todo en los más reticentes a participar– en una secuencia que comenzará con tareas bien definidas y dirigidas que, a medida que consiga involucrar al alumnado, vaya evolucionando de forma progresiva hacia actividades más creativas y abiertas.

2. LA AUTORA, LA OBRA Y EL MITO

Trabajaremos con un pequeño monólogo que pertenece la obra de Calixthe Beyala *Les arbres en parlent encore* (2002) pronunciado por *la mamiwater*⁷. Calixthe Beyala es una reconocida escritora camerunesa afincada en París que, desde que desde 1987 –con *C'est le soleil qui m'a brûlée*– ha publicado más de una veintena de novelas centradas principalmente en la vida de las mujeres africanas en el propio continente y en occidente; retratando tradiciones, choques culturales y situaciones diversas.

En *Les Arbres en parlent encore*, nos encontramos con una obra que, a través de Édène, la narradora —hija de Assanga Djuli, jefe del clan Issog— nos acerca a la historia de África, de sus tradiciones, de sus habitantes, al papel de la mujer en la sociedad africana y a la trascendencia que tradición oral tiene en el continente:

Moi Édène, sa fille, je vous raconterai son histoire qui n'est autre que celle de l'Afrique ramassée entre tradition et modernité. Au fil des nuits, je vous dirai comment. Il résista à l'envahisseur avec des bouts de ficelle ; comment ma mère si soumise réussit grâce au fiel de l'ironie à transcender sa condition (Beyala, 2002, p. 7).

Siguiendo el hilo conductor de la historia de Assanga Djuli, su familia y su pueblo, Édène nos presenta dieciséis historias diferentes que transcurren a lo largo de dieciséis noches –*veillés*– que nos relatan a su vez a distintas historias del Camerún de la época entre la ocupación alemana del país hasta que este pasara a repartirse entre Francia y Gran Bretaña. El papel de la narradora y el título de la obra han sido interpretados por Nicki Hitchcott⁸ como una referencia a *l'arbre*

⁷ *La mamiwater* es la forma en que se nombra el personaje en la obra de Beyala. El nombre de esta diosa se presenta frecuentemente como *Mami Wata*, *Mamy Wata*, *Mami Watta*, o *Mama Wata*. Emplearemos *mamiwater* para hacer referencia al personaje de la obra de Beyala y *Mami Water* cuando nos refiramos al mito en sentido general.

⁸ Esta investigadora nos traslada también otras interpretaciones de la propia Beyala que asocian el título con la relación entre los árboles, el papel y los libros o con los vínculos

à *palabres* donde el rol del *griot*⁹ estaría representado por la narradora, Édène (2004, p. 17). Se trata de una obra que, aun poniendo de relieve la tradición oral en la sociedad africana, también aborda la cuestión desde una doble crítica; por un lado, desafiando la autenticidad de las informaciones así transmitidas y por otro cuestionando la forma en que la crítica –tanto africana como occidental– ha interpretado –malinterpretado en muchas ocasiones– las historias, tradiciones y significados de los relatos orales (Hitchcott, 2004, p. 19-20). Tal y como veremos a lo largo de este trabajo, el fragmento elegido para nuestra representación pertenece a uno de los capítulos que muestran cómo esa interpretación inexacta puede provocar el desconocimiento y la limitación de perspectivas.

El trabajo en el aula se centrará en el capítulo número diez –*dizième veillée*– que cuenta cómo *la mamiwater* se lleva a Gatama, hermano de Édème y la lucha entre el espíritu del agua y los habitantes de la aldea para recuperarlo. El texto elegido para la representación –etapa cumbre de la secuencia pedagógica que proponemos– estará compuesto por las intervenciones realizadas por *la mamiwater* en las páginas 206 y 207.

Mami Wata —*la mamiwater*— pertenece a la religión vudú, originaria de África occidental que se fue extendiendo por el Caribe, América Latina e incluso Europa y Estados Unidos. En este sentido, es importante tener en cuenta –y transmitir– que esta tradición religiosa no se reduce a las imágenes de rituales extraños y de magia negra que nos llegan a través de la cultura popular y del cine, se trata de una cultura religiosa en el más amplio sentido en la que las deidades y los espíritus viven en todas partes y afectan directamente a la vida de las personas de formas tanto negativas como positivas.

La *Mami Wata* suele describirse como una sirena de pelo largo y oscuro, piel muy clara y ojos llamativos. Aunque podemos encontrar variaciones dependiendo de cada cultura o del texto consultado; muchas veces aparece representada como una mujer hermosa que deambula por las ciudades o como una encantadora de serpientes. Tal y como expone el investigador Henry Drewal, el espíritu de *Mami Wata* puede atraer la fortuna material pero también puede reportar ayuda en asuntos asociados a la infertilidad, la mortalidad infantil o satisfacer los deseos en general de hombres y mujeres. No obstante, la *Mami Wata* también es un símbolo de peligro; los tratos con ella requieren grandes sacrificios entre los que puede encontrarse la vida de algún familiar (2008, p. 60–61). Relacionada a menudo con los colores rojo –en su orientación más negativa– o blanco –para

que los árboles tienen en la tradición africana con los espíritus, la memoria, las raíces y la cultura (Hitchcott, 2004, p. 18).

⁹ *L'arbre à palabres* se considera en el África francófona un lugar de encuentro para discusiones sobre problemas del pueblo, normas de la vida en sociedad y donde los niños se reúnen para escuchar las historias de sus mayores. El *griot* es el encargado de transmitir la cultura tradicional a través de discursos orales, música y cuentos en general.

aquellos que se concentran en sus bendiciones—, a esta deidad se le suelen ofrecer presentes materiales contemporáneos como perfumes, gafas de sol o dulces y es considerada una metáfora de los desafíos a los que se enfrentan las sociedades contemporáneas (Bastian, 1997). La *Mami Wata* es una figura muy presente en la cultura popular africana, podemos encontrar referencias frecuentes en la música, en libros para todas las edades y en contenidos audiovisuales actuales. A modo de ejemplo podemos citar la variedad de canciones que llevan como título el nombre de la diosa —desde la canción infantil originaria de Burkina Faso hasta las más recientes interpretadas por Bembeya Jazz National en 2007, Bana c4 en 2013 o Skip&Die en 2016— el comic bilingüe francés-inglés *MamiWata* (2016) de J. Reuss, D. Reuss y Teo Perea, o la serie de televisión Gabonesa *Mami Wata, le Mystère d'Iveza* (2021) que emite Canal+ Afrique.

3. SECUENCIA PEDAGÓGICA

La secuencia pedagógica que proponemos se compone de distintos tipos de actividades que, apoyándonos en fuentes y soportes diversos, nos ayudaran a alcanzar los objetivos puestos. Encontraremos ejercicios de comprensión oral y escrita que servirán para trabajar algunas de las destrezas principales de la asignatura y propondremos un pequeño trabajo de investigación que contribuirá a la búsqueda de fuentes fiables de información. Estas tareas irán encaminadas a la comprensión del mito y su contexto, cuestiones indispensables para la representación de nuestro monólogo ya que la tradición africana difiere de lo que los estudiantes de nuestras aulas occidentales suelen estar acostumbrados a trabajar.

Las actividades de esta propuesta están diseñadas para asignaturas de francés lengua extranjera impartidas en grados universitarios de la rama de Humanidades cuyos contenidos se dirigen a alcanzar el nivel B2 del Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas¹⁰. Teniendo en cuenta el nivel y los estudios del alumnado, manejaremos el texto original en francés y sin realizar adaptación ninguna, al entender que en esta etapa los alumnos ya son capaces de entender, asimilar y memorizar estructuras, vocabulario y conceptos con cierto grado de complicación. No obstante, y al pretender trabajar con el grupo completo, hemos seleccionado un texto breve para poder guiar correctamente a todo el grupo y para evitar que se convierta en una tarea demasiado ardua para los estudiantes.

Estamos ante una secuencia de actividades que se basa en la representación teatral y concebida para una clase de lengua extranjera, por lo que intentaremos

¹⁰ En nuestro caso se trata de las materias Francés III y Francés IV impartidas en segundo curso de: Grado en Humanidades, Grado en Estudios Ingleses, Grado en Filología Hispánica y Doble Grado en Estudios Ingleses y Filología Hispánica.

plantear los ejercicios bajo una dinámica participativa, abierta a la espontaneidad que coloque al alumnado en el papel protagonista:

El docente ha de relacionarse constantemente con todos y cada uno de sus alumnos con el fin de lograr su implicación activa en la dinámica de la clase, desarrollando su plena participación y espontaneidad comunicativa. [...] Los discentes deben dejar de ser meros receptores pasivos de información y convertirse en verdaderos agentes o protagonistas activos de su aprendizaje. Por otro lado, el docente ha de asumir el papel de facilitador del conocimiento, así como de mediador y supervisor del proceso de construcción del conocimiento (de Dios & Agudo, 2003, p. 158).

Coincidimos totalmente con la idea de que el ambiente idóneo para el desarrollo de las competencias asociadas con el aprendizaje de idiomas necesita que el alumnado asuma el papel protagonista. No obstante, la necesidad de cumplir con los objetivos de los programas académicos o la reticencia a participar activamente si no hay una relación directa e inminente con las calificaciones dificulta el llevar a la práctica actividades que se caractericen por esa dinámica espontánea y participativa tan necesaria cuando trabajamos con grupos numerosos. Es por ello por lo que, en cada fase de nuestra secuencia, propondremos algún pequeño elemento de evaluación objetiva que junto al componente motivador que creemos supone por sí misma la práctica teatral en el aula, nos puede ayudar a que el grupo al completo participe en todas las etapas de esta serie de actividades.

Tras esta breve introducción sobre la secuencia pedagógica, pasamos a detallar las fases de nuestra propuesta que se plantearán como una consecución de pasos para llegar a nuestro objetivo final, la representación del monólogo elegido y a través de los que iremos desarrollando destrezas, habilidades y conocimientos que esperamos resulten de utilidad no solo para alcanzar los objetivos de la asignatura sino para la formación general del estudiante en humanidades.

3.1. Primera fase: Conociendo el mito de Mami Wata

3.1.1. Actividad 1 –Comprensión oral e introducción al mito

La propuesta para esta primera sesión es realizar una breve introducción a la historia de *Mami Wata* apoyándonos en una actividad de comprensión oral. Se trabajará con el video «Mami Wata, Produit de la colonisation» del videasta Clément Richard¹¹. Es un documento en francés con una duración aproximada de cinco minutos que nos ofrecerá una visión general de la historia de este mito.

¹¹ El video puede encontrarse: <https://www.youtube.com/watch?v=RS-aejc5yLI&t=158s>. Para más información sobre Clément Richard, puede consultarse <https://www.fiverr.com/>

Para la explotación del documento de video, se propondrá en un primer momento un pequeño debate que nos permitirá conocer el grado de comprensión de los estudiantes, continuaremos con un ejercicio de vocabulario y terminaremos evaluando la comprensión a través de un pequeño cuestionario.

Para el vocabulario nos centraremos en algunos conceptos abstractos o complejos que pueden dificultar la comprensión, proponemos trabajar los términos: *panafricain*, *iconographie*, *vœu*, *syncrétisme*, *endogènes*, *archétype* et *enjeux*. Según la configuración y el nivel del grupo y el tiempo disponible, este ejercicio se puede plantear de formas distintas:

Una primera opción sería la discusión oral de los conceptos intentando deducir, a partir del contexto, el sentido de las palabras. Nos apoyáremos si es necesario en manuales y diccionarios¹² para llegar a una definición conjunta que tenga sentido dentro del discurso del video. Para esta primera opción puede ser de ayuda extraer las frases completas en las que se enmarcan las palabras:

- «[...] ce qui explique que l'on la qualifie parfois de déesse *panafricaine*» (Richard, n.d., min.1:02).
- «La légende de Mami Wata se serait également inspirée de l'*iconographie* de la charmeuse de serpent» (*ibid.*, min. 1:42).
- «Elle exigerait de ces hommes un *vœu* de fidélité» (*ibid.*, min. 2:28).
- «Mami Wata serait en fait le résultat d'un processus de réinvention et de *syncrétisme* avec des croyances endogènes» (*ibid.*, min. 3:21).
- «Son association avec la luxure et la perversion et ses pouvoirs en lien avec la richesse et l'accumulation seraient des allégories représentant l'*archétype* du colonisateur européen» (*ibid.*, min. 3:35)
- «Mentionnons d'abord les *enjeux* liés à la sexualité, fidélité, polygamie» (*ibid.*, min. 4:09).

La segunda opción sería plantearlo como una tarea más cerrada donde presentaremos, de forma desordenada las palabras y sus definiciones para que sean enlazadas. Para extraer las definiciones, que posteriormente pueden ser comentadas y completadas por el grupo, podemos apoyarnos en las mismas fuentes del punto anterior.

clemrichard?utm_source=94127&utm_medium=cx_affiliate&utm_campaign=&afp=&cxd_token=94127_14387611&show_join=true o <https://fr.linkedin.com/in/cl%C3%A9ment-richard-ba0b1319a>.

¹² En este sentido pueden resultar de utilidad las siguientes fuentes: *Portail lexical du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales de France* (<https://www.cnrtl.fr/definition/>) o *Le dictionnaire de l'Académie Française* (<https://www.dictionnaire-academie.fr/>).

Tras la visualización del video y el ejercicio de vocabulario, se propondrá al grupo un cuestionario de comprensión. Se trata simplemente de un pequeño test de control que, al estar trabajando con un grupo numeroso, nos permitirá evaluar el seguimiento del video y de la sesión. Para una gestión más eficiente del tiempo y de los resultados por parte del docente, esta actividad puede plantearse con una herramienta de cuestionarios online¹³ o con aplicaciones que nos permiten editar videos para intercalar preguntas de comprensión¹⁴. Las preguntas pueden adaptarse en función de las necesidades. Sugerimos como posibles preguntas las siguientes:

VRAI OU FAUX: Cette divinité africaine n'est vénérée que par les habitants du Nigeria, du Congo et du Cameroun. (Solution: *Faux*.)

VRAI OU FAUX: L'origine de son nom pourrait être un dérivé de l'expression anglophone *Mami Water*, la mère de l'eau. (Solution: *Vrai*.)

VRAI OU FAUX: D'après la vidéo, l'esprit de *Mami Wata* ne se manifeste que près des mers et des océans. (Solution: *Faux*.)

VRAI OU FAUX: Selon certaines interprétations, ce mythe est associé à l'archétype du colonisateur européen. (Solution: *Vrai*.)

VRAI OU FAUX: Le mythe de *Mami Wata* est resté fidèle à la tradition originale et sans évolution. (Solution: *Faux*.)

3.1.2. Actividad 2 –Búsqueda de fuentes de información fiables sobre el mito

Una vez introducido el tema en torno al que girará nuestra representación, propondremos al grupo realizar una búsqueda de información sobre la leyenda de *Mami Wata* en fuentes diversas. Dado que nuestra deidad se presenta bajo distintas formas, se le atribuyen orígenes diversos y está presente en multitud de países al rededor del globo, esta actividad puede ser muy enriquecedora y especialmente significativa para aprender a evaluar la fiabilidad de las fuentes de información¹⁵. Se ofrecerá la posibilidad de trabajar en parejas o grupos de tres para esta actividad. Como consigna se propone:

Recherchez des informations sur *Mami Wata* et répondez aux questions :

¹³ Pueden utilizarse son entre otras: *Kahoot!*, *Wooclap*, *Classtime* o *Socrative*.

¹⁴ Algunas plataformas de este tipo son: *Eddpuzzle*, *Vialogues*, *Blubbr* o *Google forms* con su funcionalidad de insertar videos en sus formularios.

¹⁵ Para poder llevar a cabo esta actividad con el mayor aprovechamiento y control, es importante que el docente controle las interpretaciones y explicaciones más frecuentes. Se pueden consultar, entre otros los artículos y manuales en torno al mito de *Mami Wata* citados en la bibliografía, así como: *Drewal,1988; Martínez Veiga, 2013; Stokes, 2010; Talkeu-Tounouga,1999; o Van Stipriaan, 2003.*

- Quelles informations avez-vous trouvées qui corroborent, contredisent ou complètent ce que nous savons jusqu'à présent sur *Mami Wata* ? Préparez un bref résumé (80-100 mots).
- Considérez-vous que les informations partagées proviennent d'une source fiable ? Complétez la fiche d'information ci-dessous.
 - Électronique ou imprimée ?
 - Auteur ou organisme auteur:
 - Date de publication:
 - Est-ce que les sources sont cités?
 - Au cours du processus de recherche, avez-vous trouvé des informations provenant de sources non fiables? Si oui, lesquels? Pourquoi les considérez-vous comme peu fiables?

Recordemos que estamos en una asignatura de francés lengua extranjera, por lo que no se pretende que el grupo profundice en la cuestión de la fiabilidad de las fuentes, sino llamar su atención sobre la importancia de evaluarlas y que se habitúen a preguntarse de dónde proviene la información que manejan. En la fase de exposición y discusión de las respuestas, se prevé que, además de obtener información relevante que nos ayude a entender mejor el personaje, podamos comentar desde un punto de vista crítico los datos proporcionados en la segunda pregunta y analizar si se han repetido con frecuencia los soportes o las fuentes consultadas, si la información es variada o versa sobre los mismos datos, si es fácil encontrar información errónea sobre el tema o cualquier otra cuestión relevante que pueda ir surgiendo según las respuestas del grupo. Para evaluar la consecución de los objetivos de esta sesión, se pueden recoger para su corrección y evaluación las respuestas a las preguntas por escrito.

3.2. Segunda fase: Conocer la obra y a la autora

3.2.1. Actividad 3 –Comprensión escrita: conocer a la autora

Está será la primera actividad que nos permitirá un acercamiento más directo a la autora y a la obra en la que se enmarca el monólogo objeto de representación. Para conocer a la autora, trabajaremos con un ejercicio de comprensión escrita a partir de la biografía proporcionada por *CamerounWeb*¹⁶. La producción de Calixthe Beyala, aunque gira principalmente entorno a los ejes de la situación de la comunidad negra de Francia, la inmigración o la vida de las mujeres en Camerún, es muy variada. Se trata de una autora polifacética, mediática y en ocasiones bastante polémica. Dados los objetivos de esta secuencia

¹⁶ <https://www.camerounweb.com/person/Calixthe-Beyala-1279>.

de actividades, se ha elegido este texto para presentarla porque se ha considerado bastante completo para ofrecer una visión general, pero sin llegar a ser demasiado extenso. Al presentar el texto con el que vamos a trabajar, aprovecharemos para recordar cuestiones sobre fuentes de información fiables vistas en la sesión anterior, visitando y ojeando la sección de esa misma página web «À propos de CamerounWeb» donde podemos encontrar información sobre su equipo y su política editorial. El trabajo con la biografía de la autora se centrará en la lectura y comprensión del texto. Se proponen las siguientes preguntas:

- Indiquez les prix décernés à l'auteur, l'année de publication et l'œuvre primée. (*Solution: Le grand prix littéraire d'Afrique noire en 1994 pour *Maman a un amant*, le grand prix du roman de l'Académie française en 1998 pour *Les Honneurs perdus*, le grand prix de l'Unicef pour *La Petite Fille du réverbère*, le prix François-Mauriac de l'Académie française et le prix Tropiques pour *Assèze l'Africaine*.)*
- En ce qui concerne les accusations de plagiat, quelles œuvres pourraient avoir été plagiées? Indiquer l'œuvre et l'auteur. (*Solution: Quand j'avais cinq ans je m'ai tué* de Howard Buten¹⁷, *Fantasia chez les ploucs*, de Charles Williams et *La route de la faim* de Ben Okri.)
- VRAI OU FAUX :
 - Après avoir déménagé en France, Calixthe Beyala oublie tout du Cameroun et se concentre sur sa vie en Occident. (*Solution: faux.*)
 - Toutes les accusations de plagiat se sont soldées, pour Beyala, par une condamnation. (*Solution: faux.*)
 - Calixthe Beyala est un personnage controversé. Non seulement elle a fait l'objet de diverses accusations, mais elle a également lancé des accusations. (*Solution: vrai.*)

El trabajo con este texto y la corrección de las preguntas de comprensión nos ofrece también la posibilidad de revisar la formación y la pronunciación de los números, una cuestión que suele presentar dificultades incluso para los estudiantes de cierto nivel.

3.2.2. Actividades 4 y 5 –Lectura del capítulo y exposición oral

Teniendo en cuenta que, aunque con alguna leve pérdida de contexto, el capítulo que contiene nuestro monólogo puede entenderse de forma aislada, nos

¹⁷ Durante la corrección, se puede llamar la atención sobre el error gramatical en el título de la obra de Howard Buten y comentar porqué el autor ha querido cometerlo. Puede aprovecharse para recordar las normas de formación del *passé composé*.

dedicaremos ahora a trabajar con ese décimo capítulo que se corresponde con la *dixième veillé*.

Comenzaremos por encomendar la lectura del capítulo en cuestión¹⁸. El texto no es demasiado extenso y los estudiantes a los que nos dirigimos están trabajando para alcanzar el nivel B2+ del MCER por lo que, con apoyo del docente, consideramos que poseen un nivel de idioma suficiente como para entender la historia y, dada su formación en humanidades, también podremos plantear elementos de análisis y de interpretación del discurso.

Una vez que los estudiantes han leído el capítulo en cuestión, dedicaremos una sesión a comentar en clase, a modo de debate participativo, las primeras impresiones y las dudas que hayan surgido, principalmente de vocabulario y estructuras sintácticas que puedan resultar difíciles de entender. Durante este intercambio, se procurará ir proporcionando al grupo ciertos conceptos y términos que les ayudarán en la siguiente fase. La parte final de esta sesión se dedicará a dar las indicaciones necesarias para la realización de la siguiente tarea. Crearemos grupos de trabajo que se encargarán de preparar pequeñas exposiciones orales. Los ejes temáticos que recomendamos para estos trabajos son: resumen de la historia, personajes principales¹⁹ y resto de personajes. Estas exposiciones se realizarán —según el número de estudiantes— durante una o varias sesiones dando pie al final de cada sesión a un intercambio oral de opiniones que se prevé bastante rico dado que todos los estudiantes ya conocen el texto y serán capaces de participar en un debate sobre él. Se espera que, durante las exposiciones, salgan a debate apreciaciones relacionadas con la teoría postcolonial, la importancia de la tradición oral en la literatura africana o la mirada occidental.

Sobre la importancia de la tradición oral en el contexto africano, se incidirá sobre la idea de que la transmisión oral de mitos y cuentos, tal y como nos ilustra Chevrier (2005, p. 12), además de entrenar, contribuye a ofrecer pautas de conducta, sirve de espejo en el que reflejarse, favorece la creación del espíritu de comunidad y reduce tensiones ayudando a exteriorizar miedos e inquietudes. Esta función ha sido tradicionalmente atribuida a la figura del *griot* pero aprovecharemos para incidir en que, dentro de la tradición oral africana, la mujer narradora también posee una especial relevancia como transmisora de

¹⁸ Para ofrecer un contexto un poco más amplio y una leve presentación, se encomendará además la lectura de las páginas iniciales que encontramos antes de la *première veillé*. Se trata de tres páginas que nos presentan, a modo de introducción, quién es Édène, su situación y sus motivaciones.

¹⁹ Dentro de personajes principales podemos contemplar: la narradora, Assanga Djuli, Gatama, *la mamiwater*, la madre de Gatama y Michel Ange de Montparnasse.

sabiduría²⁰, en este caso se trata de Édène, que ya anciana nos relata su historia —y la de África— que se erige entre tradición y modernidad.

Para introducir cuestiones sobre la teoría postcolonial y la mirada occidental, podemos apoyarnos en el personaje de Michel Ange de Montparnasse, el soldado francés que intenta integrarse dentro de la comunidad y que al no poder ver a *la mamiwater* no entiende las acciones y reacciones de los habitantes del pueblo interpretándolas como infantiles. Se trata de un personaje que representa esa mirada colonial que interpreta la realidad que se presenta ante sí según los estándares de su tradición. Esta postura lo lleva a razonamientos y explicaciones que dentro del universo en el que nos sumerge el relato llegan a parecer absurdas y ridículas revirtiendo así la imagen que la literatura colonial ofrecía de los africanos²¹.

Es probable que alguno de estos temas no se aprecie a simple vista por los estudiantes, en ese caso, el docente se encargará de guiar el debate a partir de diversas preguntas y comentarios. Recordemos que no se trata de hacer un análisis exhaustivo del discurso sino simplemente introducir estos conceptos para contribuir a la apertura hacia una tradición literaria distinta a la occidental y sobre todo entender mejor el fragmento que posteriormente se representará.

3.3. Tercera fase: La representación

3.3.1. Actividad 6 –Aproximación al monólogo

En esta fase, nuestros actores y actrices ya conocen el contexto en el que se enmarca el texto que van a representar. Se les proporcionará el monólogo en cuestión y nos embarcaremos actividades más centradas en la preparación de la actuación que se extraerá de las intervenciones que realiza *la mamiwater* entre las páginas 203 y 207. Las frases pronunciadas por el personaje forman un discurso en el que revela a Assanga Djuli los orígenes de su recién desaparecido hijo y reivindica la situación en la que su mujer —madre de Gatama— se ha visto a lo largo de estos años a su lado, olvidada y relegada a un segundo plano. Las palabras de nuestro personaje vienen a atestiguar uno de los propósitos que nuestra narradora –Édène– nos revelaba al principio de la novela: *je vous dirai [...] comment ma mère si soumise réussit grâce au fiel de l'ironie à transcender sa*

²⁰ Sobre esta cuestión, Remei Sipi Mayo (2018, p. 74) nos cuenta que «Generalmente, la narración de las historias [...] se realiza después de la cena y en casa de la abuela, [...]. Estas mujeres de edad avanzada y por lo general viudas son mujeres que pueden hablar con libertad de cualquier tema, siempre que conecte con los oyentes demuestren una sensibilidad hacia las demandas planteadas por los allí reunidos».

²¹ Si se desea profundizar en cuestiones sobre literatura colonial y literatura postcolonial, pueden consultarse entre otros: Fanon, 1952; Janmohamed, 1952; Said, 1979; Memmi, 1957.

condition (Beyala, 2002, p. 7-8) y que además explicarían en parte los rasgos del personaje de Gatama que se nos relatan al principio del capítulo y que durante las exposiciones hemos podido comentar. El texto se leerá y comentará en clase resolviendo cuestiones de vocabulario y de interpretación del discurso que puedan haber quedado sin resolver durante las actividades cuatro y cinco.

3.3.2. Actividades 7 y 8 –Fase de ensayo

Tras presentar el fragmento propuesto para la representación, iniciaremos las últimas actividades destinadas a preparar nuestra representación. En primer lugar, abordaremos el trabajo en torno a la correcta pronunciación del discurso y posteriormente un pequeño ejercicio de preparación a la actuación. En ese momento, los estudiantes ya estarán preparados para abordar la tarea final.

Para trabajar la pronunciación del fragmento elegido, dividiremos la clase en parejas o grupos de tres para que puedan practicar y corregirse unos a otros. El docente supervisará los grupos para corregir errores o resolver las dudas que surjan. Se hará hincapié en conceptos fonéticos que ya se han estudiado en cursos anteriores y que suelen presentar dificultades para la comunidad hispanohablante: las consonantes finales no pronunciadas, las vocales nasales o la diferencia entre [u] y [y], [s] y [z], [b] y [v]. Para reforzar esta fase del ejercicio, en un primer momento se planteó la opción de realizar una grabación leyendo el texto en cuestión como modelo, pero se desechó por considerar que podría condicionar la posterior interpretación de cada uno de los participantes. Finalmente optaremos por proporcionar una transcripción fonética del fragmento como apoyo para la preparación de la actividad. Tanto esa transcripción como un resumen de los errores más frecuentes detectados durante la sesión se incorporarán al espacio virtual de la asignatura para que los estudiantes puedan consultarlo en cualquier momento.

Para la siguiente actividad, y buscando tener una sesión más relajada y dinámica, propondremos un pequeño ejercicio que pretende ayudar a los actores a expresar distintos estados de ánimo o ponerse en situación representando distintos rasgos de carácter y al mismo tiempo hacer que el resto reconozcan el rasgo o sentimiento expresado. No olvidemos que estamos trabajando con toda una clase en la que pretendemos despertar el interés por la representación dramática y no con un grupo que parte con una afición previa, por lo que debemos ser conscientes de que los ejercicios de representación deben también resultar accesibles para los no iniciados o no motivados por este tipo de actividad y que los resultados finales pueden ser dispares²². El ejercicio consistirá en proporcionar

²² Nos referimos con resultados dispares a la calidad de la actuación. En cuanto a la calidad de la pronunciación sí se esperan resultados similares y se exigirán de acuerdo con

una lista de actitudes y rasgos de personalidad —proponemos: *timide, déprimé(e), autoritaire, sûr de lui/sûr d'elle, en colère/fâché(e), agréable, indifférent(e)*— y una frase para representar —«Je vous ai écouté mais je ne suis pas d'accord avec vos remarques»—. Cada uno de los participantes debe representar la frase en cuestión y los demás intentarán ir adivinando. Se pueden añadir más elementos a la lista o de representar más de uno al mismo tiempo.

3.3.3. *Actividad final – La representación*

Finalmente llegamos al punto culmen de nuestra secuencia y para el que nos hemos estado preparando durante las actividades anteriores: la representación. Esta representación puede realizarse en directo durante las horas de clase, pero teniendo en cuenta que esta propuesta está pensada para grupos numerosos en los que pueda participar todo el alumnado, propondremos que se realice a través de una grabación de audio y video que debe enviarse al profesor a través del espacio virtual de la asignatura²³. Al emplear las grabaciones, evitamos dedicar una o varias sesiones donde se sucedan cuarenta representaciones del mismo fragmento, ya que seguramente tras unas cuantas intervenciones, el interés de los asistentes disminuirá y terminarán desconectando de lo que sucede en el aula. Teniendo en cuenta las características del ejercicio y los objetivos que se persiguen, esta forma de entrega creemos que puede contribuir a aumentar el interés y los esfuerzos por un mejor resultado ante la idea de que el documento podrá reproducirse tantas veces como se desee. Además, y partiendo de nuevo de la idea de que no necesariamente todos los participantes se sentirán cómodos representando, cada grabación podrá realizarse en un lugar agradable y cómodo ayudando así a ir perdiendo poco a poco el «miedo escénico» de algunos estudiantes. Finalmente, durante la fase de exposición y puesta en común de los resultados, el disponer de las grabaciones nos servirá para crear un intercambio dinámico y enriquecedor.

En cuanto a requerimientos técnicos, intentaremos no ser demasiado estrictos para evitar que los estudiantes se centren demasiado en este tipo de cuestiones y descuiden la preparación de la interpretación, pero se les animará a incluir cualquier caracterización, efecto o decorado que consideren enriquecedor. Solo incidiremos de forma especial en la calidad del sonido y en el ruido de fondo.

los marcados por la guía docente de la asignatura y por las indicaciones del nivel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con el que se corresponde.

²³ La cuestión del valor de las grabaciones de este tipo de actividades para poder analizar, discutir y evaluar los resultados de la actividad ya han sido comentadas en trabajos académicos anteriores como por ejemplo en la propuesta del profesor Manuel Pérez Gutiérrez para aplicar las técnicas del teatro en la clase de lengua extranjera (Pérez Gutiérrez, 1993, p. 74).

Una vez que las grabaciones se han completado y entregado, se preparará una sesión para proyectar y comentar fragmentos de los documentos entregados. Esta actividad nos permitirá, ver por un lado el producto del trabajo expuesto —con el reconocimiento que ello conlleva— y, por otro, plantear ideas de mejora de cara al futuro. Finalmente propondremos a aquellos grupos que lo deseen, difundir las grabaciones en una página web²⁴.

4. CONCLUSIÓN

A través de los ejercicios planteados se pretende trabajar sobre el desarrollo de algunas de las capacidades y destrezas que se exigen a los estudiantes de grados universitarios de humanidades. Con la primera actividad se aborda la comprensión de discursos orales con cierta complejidad tal y como establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER) para el nivel B2 (Consejo de Europa, 2002, p. 70) además se pretende contribuir a desarrollar la adquisición de vocabulario de su especialidad con cierto grado de exactitud y dificultad (*ibid.*, 2002, p. 109). El siguiente ejercicio planteado, que gira en torno a la búsqueda y síntesis de información, favorecerá la capacidad de producción escrita general practicando la redacción de «textos claros y detallados sobre una variedad de temas relacionados con su especialidad, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes» (*ibid.*, 2002, p. 64).

Las tareas propuestas para la segunda fase pretenden aportar ciertos elementos de cultura general y saber sociocultural relacionados con el África francófona que, aunque no se vinculan de forma directa con las competencias lingüísticas, sí contribuyen tal y como establece el MCER «de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa» (*ibid.*, 2002, p. 99). En cuanto a las metas directamente vinculadas con las destrezas lingüísticas, la lectura de la bibliografía de la autora y del capítulo, nos servirá para desarrollar la comprensión del contenido esencial de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos (*ibid.*, 2002, p. 26) que para este nivel incluyen novelas y textos literarios en general (*ibid.*, 2002, p. 225). La exposición que se realizará antes de pasar al último bloque de las actividades, además de trabajar la síntesis de información, se empleará para encaminarse hacia «hacer declaraciones sobre la mayoría de temas generales con un grado de claridad, fluidez y espontaneidad que no provoca tensión o molestias al oyente» (*ibid.*, 2002, p. 63).

²⁴ Existen multitud de herramientas que nos permiten crear una página web de forma sencilla. Proponemos utilizar la herramienta *Google Sites* porque no supone coste económico y por ser muy intuitiva y fácil de manejar.

Las actividades que componen la última fase y que culminan con la representación, además de insistir en cuestiones ya vistas, son quizá las más relacionadas con los objetivos de expresarse con claridad, de adquirir una pronunciación y entonación clara y natural (*ibid.*, 2002, p. 114) y de producir y distinguir sonidos de una lengua distinta de la materna (*ibid.*, 2002, p. 105).

Para la elaboración de esta propuesta, además de haber tenido en cuenta el MCER, se han buscado actividades que enlacen con las competencias contenidas en las Memorias de Verificación de los títulos a los que nos dirigimos. Particularmente las referidas al dominio de la lengua extranjera²⁵ y a las que aluden a la búsqueda y tratamiento de la información, el conocimiento de autores y obras literarias o la apertura de perspectivas para el diálogo intercultural.²⁶

Entendemos que esta propuesta presentará limitaciones en cuanto a la propia concepción de lo que es una representación escénica²⁷ y que no resulta excesivamente ambiciosa en lo que se refiere al desarrollo de capacidades de representación, pero esperamos que pueda ayudar —según las necesidades de cada persona— a perder el miedo a hablar en público, a mejorar la pronunciación y las destrezas orales en francés y a adentrarse en una tradición literaria nueva que puede aportar nuevas perspectivas y formas de entender el mundo. Pero, sobre todo, esperamos contribuir a despertar en el alumnado el «gusanillo del teatro», el interés por la dramatización y las representaciones teatrales; una práctica enriquecedora, divertida y apasionante que —ya sea como actor, espectador o investigador— puede aportar mucho tanto a nivel personal como profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aden, J. (2015). Théâtre et didactique des langues. En P. Blanchet & P. Chardenet (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (422-437). Paris: Édition des archives contemporaines.
- Barraza Eléspuru, E. (2020). Un teatro para la pandemia. *Desde el Sur: Revista de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Científica del Sur*, 12, (1), 263-284.

²⁵ HUM020, HUM021 Y HUM 022 (Universidad de Almería, 2016c, p. 5). FHIS016, FHIS017, FHIS018 Y FHIS019 (Universidad de Almería, 2016b, p. 6). ESIN045, ESIN046 Y ESUB 047 (Univerisidad de Almería, 2016a, p. 7).

²⁶ HUM010 Y HUM012 (Universidad de Almería, 2016c, p. 6). FHIS014 (Universidad de Almería, 2016b, p. 6). ESIN015 Y ESIN044 (Universidad de Almería, 2016a, p. 6-7).

²⁷ Una de las reticencias que puede surgir es «hasta qué punto es posible la creación escénica a través de un soporte virtual» (Barraza Eléspuru, 2020, p. 263). Se trata de una cuestión que ha tomado especial relevancia con la situación de emergencia sanitaria provocada por la COVID-19. Para más información al respecto puede consultarse el citado artículo de Ernesto Barraza Eléspuru.

- Bastian, M. L. (1997). Mami Wata. En *Encyclopedia Mythica*. <https://web.archive.org/web/20080612091057/http://www.pantheon.org/areas/mythology/africa/african/articles.html>
- Bégot-Pronchéry, M., et al. (1997). *L'apport des techniques théâtrales dans l'apprentissage de l'anglais*. Lyon: Canopé.
- Beyala, Calixthe. (2002). *Les arbres en parlent encore*. Paris: Albin Michel.
- Chevrier, J. (2005). *Le lecteur d'Afriques*. Paris: Honoré Champion.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya.
- de Dios, J., & Agudo, M. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 139-160.
- Drewal, H. J. (1988) Performing the Other: Mami Wata Worship in Africa. *TDR (1988-)*, 32 (2), 160-185.
- Drewal, H. J., Houlberg, M., Jewsiewicki, B., Nunley, J. W., & Salmons, J. (2008). Mami wata: Arts for water spirits in Africa and its diasporas. *African Arts*, 41 (2), 60-83.
- Fanon, F. (1952) *Peau noire. Masques blancs*. Paris: Éditions Seuil.
- Galora Moya, N. P., & Salazar Tobar, M. C. (2017). Formative Evaluation and Formative Feedback: An Effective Practice to Promote Student Learning in Higher Education. *Revista Publicando*, 4 (12), 321-333.
- Gargiulo, S. B., Salerno, G. S., & Wenk, N. A. (2015). La enseñanza de inglés en clases numerosas. En U. N. de M. del Plata, *IV Jornadas Internacionales de la Enseñanza del Inglés en las Ingenierías*. Disponible en: https://www.academia.edu/20009386/La_ense%C3%B1anza_de_ingl%C3%A9s_en_clases_numerosas. Accedido el 20.03.2023.
- González Parera, M. (2012). El teatro como estrategia didáctica. In Ó. A. Sanjuán (ed.), *III Simposio internacional de didáctica de español para extranjeros* (p. 49-56). Instituto Cervantes de Argel.
- Hitchcott, N. (2004). Telling Tales: Calixthe Beyala's *Les arbres en parlent encore*. *Dalhousie French Studies*, 68, 17-25.
- Janmohamed, A. R. (1952). The economy of Manichean allegory: The function of racial difference in colonialist literature. *Critical Inquiry*, 12 (1), 59-87.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Veiga, U. (2013). Mami Wata, Diosa de La Migración Africana. *Batey: una revista cubana de Antropología Social*, 3 (3), 3-35.
- Memmi, A. (1957). *Portrait du colonisé: précédé du Portrait du colonisateur*. Paris: Bouchet-Chastel.

- Mohamed, E. E. H. (2008). Théâtre et enseignement du français langue étrangère. *Synergies Algérie*, 2, 174-184.
- Nicolás Román, S. (2011). El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL: un enfoque competencial. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*, 20, 102-108.
- Pérez Gutiérrez, M. (1993). Las Técnicas Del Teatro En La Clase De L2. En AA. VV., *Simposio O teatro e o seu ensino* (71-78). A Coruña: Universidade da Coruña/Servizo de Publicacións.
- Pulido Díaz, A., & Pérez Viñas, V. M. (2004). Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Mendive*, 2 (3), 160-167.
- Richard, C. (n.d.). *Mami Wata, produit de la colonisation*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RS-aejc5yLI&t=158s>.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
- Sipi Mayo, R. (2018). *Mujeres africanas : más allá del tópico de la jovialidad* (2ª ed.). Barcelona: Wanafrica.
- Smith, S. M. (1984). *Theatre Arts and the Teaching of a Second Language*. Reading, Massachusetts: Addison Wesley Longman Publishing Co.
- Stokes, D. (2010). Fish/Fetish(!?): A Note on «Mami Wata: Arts for Water Spirits in Africa and Its Diasporas». *African Arts* 43 (2), 8-9.
- Talkeu-Tounouga, C. (1999). La Fonction Symbolique de l'eau En Afrique Noire. *Présence Africaine*, 161-162, 33-47.
- Ubersfeld, A. (1977). *Lire le théâtre*. Paris: Éditions Sociales.
- Universidad de Almería (2016a). *Memoria de Verificación del Grado en Estudios Ingleses. Plan 2010*.
- Universidad de Almería (2016b). *Memoria de Verificación del Grado en Filología Hispánica. Plan 2010*.
- Universidad de Almería (2016c). *Memoria de Verificación del Grado en Humanidades. Plan 2010*.
- Van Stipriaan, Alex. (2003). Watramama/Mami Wata: Three Centuries of Creolization of a Water Spirit in West Africa, Suriname and Europe. *Matatu. Journal for African Culture and Society*, 27, 323-337.

MONOLOGUE AND THEATRICAL ADAPTATION OF THE NOVEL
REINE POKOU-CONCERTO POUR UN SACRIFICE
BY VÉRONIQUE TADJO

ISABEL ESTHER GONZÁLEZ ALARCÓN
Universidad de Almería
igonzale@ual.es
orcid.org/0000-0001-8670-8584

RESUMEN: La finalidad que perseguimos con la puesta en escena de esta obra literaria del África francófona es, en definitiva, formar a nuestros estudiantes de la especialidad del Grado de Estudios Ingleses a través del estudio de la mujer en la literatura y la sociedad africana, dado que nuestro alumnado tiene que conocer y entender la cultura y la historia de todas las zonas de habla francesa. El idioma de representación teatral será el francés. *Francés I* del Grado de Estudios Ingleses será la asignatura escogida para llevar a cabo tal proyecto didáctico. Dicha propuesta didáctica la trabajamos durante el curso académico 2021/2022, en las horas dedicadas al Grupo de Trabajo. La novela objeto de análisis será *Reine Pokou: Concerto pour un sacrifice* (2005) de Véronique Tadjó. Para una mayor participación del alumnado, se establecerá un monólogo a varias voces: el primero de ellos estará dedicado a Pokou de niña a mujer, antes de dar a luz a su bebé; la segunda parte estará consagrada enteramente a Pokou diosa, al hecho de su transformación de mujer-princesa a reina-diosa y la magia y el encanto de su ser como ente divino de los mares y océanos junto a su hijo niño.

PALABRAS CLAVE: Madre, mujeres africanas, muerte, teatro, mitos africanos.

ABSTRACT: The main aim of staging this literary work from French-speaking Africa is to train our students from English Studies through the study of women in African literature and society, given that they need to get to know and understand the culture and history of all French-speaking races. The language of the theatrical representation is French. To carry out such an educational project for the Degree in English Studies the chosen subject is *French I*, dealt with during the academic year 2021/2022, in the time set aside for the Working Group. The novel under analysis is *Reine Pokou-Concerto pour un sacrifice* (2005) by Véronique Tadjó. For greater student participation, a multi-voice monologue was established: the first part focusing on Pokou's transition from a girl to woman, culminating in her giving birth to her baby. The second part, is entirely devoted to Pokou the Goddess, regarding her transformation from woman-princess to queen-Goddess. All this connects with the charming magic of her divine being from the sea and ocean, and with her young son.

KEY WORDS: Mother, African women, mother, death, theatre, African myths.

1. INTRODUCTION

In the 1960s and 70s, as a result of the Black Arts Movement, Black Power Movement and the Women's Liberation Movement, black women began to review, rewrite and recover their history. By telling their private and hidden stories, without even being aware of it, they formed an act of resistance to the oppression they were suffering, in terms of sexuality and family, portrayed through their work. In most cases, elements such as music and dance were included through monologues -underlining the subjectivity and affirmation of her identity and her history- in an attempt to create their own language that expressed their nature as women of colour. It should be remembered that as citizens of the first world power (AKA the United States, where the great social movements led by the black community took place, such as the Civil Rights Movement, and the Black Arts, Theater and Power Movements, in addition to the Women's Liberation Movement) African-American playwrights, actresses, and directors can be considered the pioneers of a new black feminist performing art that has exerted an extraordinary influence on other black communities around the globe, while also incorporating elements belonging to other communities –especially Afro-Caribbean and / or African- in their works (Barrios, 2004, p. 125)¹.

Perhaps South Africa is one of the African countries where most theatrical activity can be found. Until the 1970s, apart from the work of Miriam Makeba -exiled in the United States during apartheid- as an actress and singer, the vast majority of theatrical work was carried out by men. However, two playwrights, Fatima Kike and Gcina Mhlophe, appeared in the late 1970s, whose work became well-known not only in South Africa, but also in Europe and the United States².

It is only after the establishment of democracy that both men and women started bringing up, on the one hand, the issue of racial identity –especially in the case of people of colour (rejected during apartheid for not being completely white and also, after 1994 rejected in democracy, for not being completely black)– and, on the other, more repeatedly, that of the violence exerted by men against black women, in their work.

According to Evelyn M. Hammonds, the silence maintained by black women has caused them to lose their ability to articulate any concept about their sexuality (Hammonds, 2000, p. 97-98). This silence has started being broken by many African women writers, especially North American ones, and the performing arts has best brought to light these changes, especially in theatre (through the sensuality of its images, poetry and music) and in dance (Barrios, 2004, p. 122).

¹ Our translation.

² However, one of the great problems is locating these works, since many of them have been performed without having published their text.

We have chosen to take the same path, that of demonstration through the performing arts, using the theatre as a means of breaking this silence. Indeed,

Taking into account that, if there is still a great lack of western feminist dramatic theory, the gap is even greater when studying the field of performing arts in Africa and in the diaspora (...), it is true that the works written by African and Afro-Caribbean women are still relatively few in number, although an increase in the number of stage productions can be seen, especially from the 70s and 80s (Barrios, 2004, p. 123).

The Common European Framework of Reference for Languages (Council of Europe, 2020) sees theatre as a literary genre that must be part of the teaching-learning process of a language. As such, let us cast our mind back to the idea of communicative competence of Hymes, Canale and Swin, where the student must not only *know how to be* but also *know how to do*. In other words, it must be an action-oriented process, with the theatre being cataloged as a top priority didactic tool.

Theatre can also help the student's motivation as long as the process has a clear end-product that can be shown to a viewer, thus raising the self-esteem of the learner and reducing the anxiety that learning a new language may entail.

For this study, I draw on the research carried out by Heather Swenddal (2011) and Julie Belz (2002), in which they offer positive results in the acquisition of a second (foreign) language.

1.1. Myth in African literature

In the 1980s, the use of myth in African dramaturgies became more of a critique of post-independence African dictatorial regimes, as in Sony Labou Tansi (2013), or a social and therapeutic approach, as in the ritual theatre of Werewere Liking (1997). One such example involves Marie-José Hourantier in which she explains how a piece like *La puissance de Um* by Liking (1997) is inspired by the myths founded by the Bassa of Cameroon and contributes to dramatizing the way they solve the problems of a community:

The power of Um, a force generated by the group, merging with the constructive energy of the universe as well as another force of unity and creation, that of the myth of Koba and Kwan, destined to bring about the rebirth of a new village" (Hourantier, 1984, p. 4).

The general idea that runs through all these African theatrical aesthetics revolves around the return to an African mythology as a weapon against alienation and the process of dehumanization of blacks through slavery and colonization.

Among these playwrights, myth has a way of reorganising the cosmos by placing the Black Man back into the shared history of the world.

The theatrical writings of the African diaspora of the 90s invites African and Western myths to favour the disorder of the world and the characters as a space for creation. How is the disorder of chaos conceived in these new dramas? In his comparative study between Greek and African cosmogony, Cheikh Moctar Ba reaffirms the difficulty of capturing this ambiguous presence of chaos in Homeric, Hesiodic, Egyptian and Dogon myths and relies on the reflection of the philosopher Reynal Sorel according to which: «chaos will continue to be a word that evokes both the impossibility of representation and the condition of the cosmos, the pure genesis of any idea of creation» (Moctar Ba, 2007, p.28).

Each and every new generation African playwright offers an imaginary relationship of myth and chaos, but which seems to respond to a form of disorder of the elusive as the construction of the world and the self. Analysis of the disorder of chaos also leads us to question the forms of imagination that are at stake, so from this point forwards regarding these playwrights, let us draw a line between the works that constitute original myths and those conceived as creation myths. The first angle addresses what Mircea Eliade (1963, p.142) calls the «primordial situation». These are the pieces that represent an origin of the world, which therefore precedes History. The second angle sets out the pieces that reveal a process of creation and development of both the characters and the continent. The works *Un Couple infernal* (2010) by Zang, *Village fou ou les déconnards* (2000) by Kwahulé and *Volatiles* (2006) by Efoui illustrate these mythical spaces where the cosmogonic imagination is linked to the original principle.

Limiting the geographical area of study, Kesteloot and Dieng (1997, p. 78) point out that «in West Africa there are three kinds of myths: creation myths, among which we find our Queen Pokou, myths of rupture, which detail how harmony ends in the world, and those whose protagonism falls on the shoulders of a hero» (2020, p. 138). Similarly, «the myth can constitute a single narrative or be part of another, such as an epic, and it is common for it to initiate one of them by specifying the origins of a people» (2020, p. 136), as is the case with our African goddess Ashanti-Baoulé.

Abla Pokou is a historical figure who has played an important role in shaping the cultural identity of the Baoulé people in the Ivory Coast and who occupies a crucial place in their collective consciousness. She is credited with her exodus, mode of succession and devotion to property, in short, the importance of the role of women in Baoulé society (Ibitowa, 2014, p. 84 and N'dri, 2006, p. 2).

Abla Pokou is a princess of the Ashanti kingdom (Ghana), who led the Assabou, currently known as the Baoulé, from Ghana to the Ivory Coast. In the 1770s, Oséi Tutu, founder and king of the Ashanti confederation, died. After his death, wars of succession broke out, leading to her exodus. Chased and exhausted, Abla Pokou arrived with her tribe on the banks of the Comoé River, which was a

raging torrent. Caught between the menacing currents of the river waves and the approaching enemy, Abla Pokou has to offer her only son to the spirit of the water to make the crossing possible.

From this sacrifice, comes the name baoulé, taken from ba-ouli or ba-oulè, which respectively mean in the language of the people «the child has died» or the «birth». This contradiction refers not only to the redemptive, but also the creative role of death. Here, death becomes the source of life, as the Assabou people symbolically die with the child to be reborn as a new people, cleansed of all sins, all the guilt of the past. In this sense, the death of the child symbolises both the end of the Ashanti-Assabou civilization and the beginning of that of the Baoulé people.

Above all, this death has a structural function. It should be noted that Abla Pokou, although she was a princess, was not expected to become a queen in the Ashanti kingdom. However, with the sacrifice of her son, she ascends from princess to queen.³

As a founding myth, Queen Abla Pokou is thus a female role model of political and social leadership:

Abla Pokou was born in the early 18th century and was the niece of King Ossei Tutu, founder of the Ashanti Confederacy of Ghana. After his death, his niece was to succeed him to the throne by virtue of matrilineal law, i.e. the law of succession by maternal descent, but Pokou, an African queen, had to lead her people from Ghana to Ivory Coast, fleeing a merciless fratricidal struggle for the succession to the throne. To cross the river, she even sacrificed her own son, a sacrifice that gave rise to the name of the Baulé people, ba ouli meaning 'the child is dead'. Pokou led the Kingdom of Sakassou, formed by the tribes that followed her in her exodus. However, during her reign the political system was decentralised and relations with the Sakassou were limited to the payment of tribute, trials on appeal and religious matters. The queen's effective authority did not extend beyond the boundaries of the village in which she resided and her role was only one of prestige. Regional powers were vested in members of the royal Warebo clan. The Baulé exploited the gold-bearing regions and developed a new civilisation, a crossbreed of the Akan and the indigenous people who had been conquered. In the early 19th century, the massive gold rush and internal strife led to a weakening of the state, accelerated by the colonial occupation. According to legend, upon reaching the Comoé River, the Queen and her tribe found a river of torrential waters that they could not cross. Those who pursued them would not be far behind. Desperate at the situation, the Queen raised her arms to the sky and turned to her diviner to ask what she could do to cross the river. The soothsayer replied that the river was angry, that he would not let them pass unless they

³ She will be the first female ruler of the Baoulé people.

offered him something in return, the most treasured thing they possessed. As soon as the diviner finished speaking, the women began to shed their gold and ivory jewelry. However, the fortune teller realised that these offerings would be of no use and sadly told them the most valuable thing they possessed were their own children. Naturally, no one wanted to offer their children in sacrifice. Abla Pokou understood that no offering from those men and women would be accepted by the God of the waters. She decided then that she was the one who should make the sacrifice, she should offer her own son, because she considered that before being a mother or a woman, she was a queen and should ensure the safety of her tribe. Thus, before the sad gaze of the entire tribe that witnessed the scene, Abla Pokou lifted the child in her arms and threw him into the river as an offering. Straight after this irreversible gesture, the waters of the river subsided and its level dropped to the knees of the tribe as if by magic. They quickly set out to cross the river without any difficulty. Reaching the other bank, the Queen turned around and literally shouted: “Bâ wouli”, which literally means “the child is dead”. It was her words that gave the Baulé people their name⁴.

When examining, through Pokou, the importance of motherhood in this African society and the predetermined and inextricable relationship between woman and mother, it is not surprising that the inability to have children is one of the greatest causes of suffering for females. The woman, considered solely responsible for the problem of infertility, is rejected by her husband and her in-laws, and is often marginalised by her own family and community, including other women. This supposed female infertility is, therefore, the trigger for many divorces and separations and shows how the fundamental role of the traditional African woman continued to be her motherhood. A woman without children was not a woman, since she was not capable of providing her husband with heirs, that is, she was not fulfilling the expectations that her community expected of her, and therefore «barrenness distinguishes her from every other woman, every other normal woman anyway, and as such she is not-woman, she loses her feminine identity with her maternal identity». (O’Brien, 2001, p. 97.)

Pokou, the mother, overcome with sorrow because she has just sacrificed her son, is so devastated that she strips naked and dives into the sea in an effort to reconcile with her son, whom she has just given to the gods. Immersing herself like this symbolises the supreme level of mourning caused by the death of her son, as well as his disappearance into the afterlife, hence she is assigned the role of «queen of the oceans» (Tadjo, 2005, p. 46).

⁴ <https://www.casaffrica.es/es/persona/abla-pokou-la-reina-pokou>.

No kingdom is worth the sacrifice of a child! she cried. Without warning, she threw herself to the ground and began to roll from left to right, holding her head in her hands. Suddenly, she tore off her sarong, revealing her naked beauty. She pulled her hair, scratched her skin [...] (Tadjo, 2005, p. 45).

In a study of the mourning process, Imene Benharkat argues that during the initial state of shock «some people faint and thus express their denial of the situation, but they feel bad, experience a strong impression of discomfort, inner tension, pain and sometimes even revolt and anger» (Benharkat, 2005, p. 64). This is why Pokou's reaction can be interpreted as being born out of her mourning. Thus,

People looked at her helplessly. After a lengthy period of time, she slowly got up. Then, suddenly driven by a higher force, she ran towards the river and without anyone having time to stop her, she plunged into the tumultuous waves. The people knew then that they had lost their queen [...] (Tadjo, 2005, p. 46).

The idea of the sea as a place of chaos is confirmed by Bourneuf (Bourneuf, 1970, p. 88). In *Reine Pokou* (2005), the sea becomes a place of resistance and seduction. In this regard, the sea becomes a place where justice is feminine. Like the protagonist in *Beyala* (1998), Tanga, who says, after being raped, «Then I will emerge as a virgin from these purifying waters», Pokou, thanks to immersing herself in the sea, is renewed and cured of all these evils. The ocean is now the place where Pokou rests and exiles herself, away from patriarchal society. Submergence is not an end in itself, but a solution.⁵

We underline the masculine fear of the mermaid, of her feminine vengeance as well as her power of seduction:

Fearless walkers venturing onto the beach after dark had seen her, under the moonlit sky. Her tender gaze and voluptuous body had overwhelmed them with desire. She approached them gracefully, touched them and then embraced them. They stayed with her, in her, until the next morning. Warm sand, bridal bed. Thus she took possession of them: the spirit through the eyes, the body through sex (Tadjo, 2005, p. 49).

⁵ This is not the first time that Véronique Tadjo has drawn on the mermaid myth. This painting of the water goddess represented by the narrator, in *Reine Pokou*, brings together the comments of a male character in another of her novels, *À vol d'oiseau* (1992): "you look like Mamy Wata, the water goddess. When night falls, she leaves her kingdom and seduces all the men she meets on her way. Those who follow her are swallowed by the waves" (Tadjo, 1992, p. 32).

On several occasions the mermaid is alluded to as a seductress with a beauty that «embraces», «chains» and «takes possession» of man. It is not an innocent beauty but one that petrifies and suffocates its victims:

These men became incapable of love. No woman knew how to quench their thirst, reward their desires, fulfil their dreams. They had lost the essence of their life: absolute happiness. In their dream, they let themselves be carried away by a storm, a whirlwind of carnal sensations. “Their minds were chained to the memory (Tadjo, 2004, p. 49).

As Benharkat aptly put it, «the pain caused by the loss also reveals a multitude of symptoms, behaviours and feelings such as sadness, anger, guilt, crying» (Benharkat, 2005, p. 67).

This perverse and seductive theme of mermaids who bring sadness to their victims is taken up by Alexandre Dumas in *Excursions sur les bords du Rhin* (1991, p. 284), which tells the story of a beautiful young woman, Lore, accused of magic and seen as a deadly being, causing accidents and the deaths of boatmen. She sits on a rock, singing an old song in a sad voice to console herself for having lost her departed lover, and charms a young man, Walter, a young hunter, who falls into a deep state of melancholy because, faced with this image of the mermaid constantly present in his thoughts, no woman seems beautiful to him.

The inclusion of the mermaid myth in *Reine Pokou* raises the question of seduction: a total seduction, without limits.

No one could resist her. The women she approached also succumbed to her extraordinary beauty, stunned by her perfect presence. And when, after having met her, she disappeared forever, those who saw her, heartbroken, were intoxicated by an immense and inconsolable nostalgia (Pokou, 2005, p. 50).

Mermaid Pokou is «extraordinarily beautiful», and for this reason, her beauty is considered spellbinding, a beauty that triggers an «inconsolable sadness» in both men and women.

Ultimately, Pokou's transition from princess and queen of the Baoulé to sovereign of the oceans is portrayed as an act of resistance to her society, in order to destroy a system that oppresses her⁶. It is in the sea, her place of exile, that

⁶ «It is important to note that long before the idea of Pan-Africanism was formulated in response to Western domination, the history of Africa was interspersed with many acts of resistance, some of which had been organized and led by women (...) Nevertheless, some accounts have survived of widespread resistance efforts led by African women, both elite women and grass-roots women, who demonstrated a courageous sense of responsibility by seeking to protect their country. Sometimes, there was nothing in their background that marked them out for such a destiny. Quite ordinary mothers and young girls could become

Pokou, the mermaid, feels powerful and it will be there that she takes refuge until the end of her days.

What, then, are the goals and activities proposed for our students as part of this teaching proposal?

1.2. Objectives

In this work, we aim to:

- Perfect pronunciation as well as communicative competence in the French language starting with the reading of the selected fragments.
- Introduce the culture of French-speaking African countries.
- Take a closer look at African mythology.
- Promote cultural dialogue and the integration of immigrants.
- Inform and learn about the main characteristics of African culture, using its women's literature as a study tool.
- Analyse the role of mothers in French speaking sub-Saharan Africa.

The main aim pursued with the staging of this literary work from French-speaking Africa was ultimately to train our students from English Studies through the study of women in African literature and society, given that they needed to get to know and understand the culture and history of all French-speaking countries.

The language of the theatrical representation is French, taking place in the Aula Magna of the Faculty of Humanities, set up with movable tables, curtains and stage lighting. We were not the only ones performing. We were joined by Spanish students from English Studies, who performed in English, and by Spanihs students from Spanish Philology, who performed in Spanish, directed by the professors Susana Nicolás and Lucía Romero, respectively, thus fulfilling one of the main objectives proposed by the Teaching Innovation Group in which we participate, namely *Theatron*, whose purpose is to promote dramatisation and its benefits at university level.

To carry out such an educational project for the Degree in English Studies the chosen subject was *French I*, which is a first year optional subject that has been taught at the Faculty of Humanities at the University of Almería since the academic year 2010/2011. Group theatrical rehearsals were held during a different time slot, outside academic hours. During the 2021/2022 academic year, in the hours dedicated to the working group, we worked on this didactic projet. The students were asked if they wanted to partipate in this French-language theatre

heroines overnight, urging their people to react to a foreign threat, and thus becoming leading figures of the nascent African nationalism» (Serbin, 2015, p. 19-20).

group and its adaptation, to be directed by the teacher. There were seven student participants with various creative interests. The levels of linguistic competence in the French language were also different, ranging between A2 and B1.

The novel to be analysed was *Reine Pokou* by Véronique Tadjo (2005). As a starting point, prior to the performance, a theatrical adaptation of the novel was carried out in the university classroom, together with our students, as well as setting the scene for the history of Francophone literature in sub-Saharan Africa.

It is true that African women, always playing second fiddle, have seen how, for many years, their image has been told by African writers, the only ones who dominated the literary scene. We must bear in mind that it was not until the 20th century, with the colonisation of African countries, that written literature of, in this case, French expression began in black Africa.

The issue that concerns post-colonial Africa is the system that governs it, among other issues. The decolonisation of African countries took place too quickly with the European colonisers drawing artificial boundaries between African countries. The invaders did not have time to train real African political leaders, meaning dictators emerged in the various states, controlling the army and the police, so that no opponents of the regime could emerge. Fortunately, this situation is changing nowadays.

In this context, the literature of *négritude* came into being, which included all the literary production that emerged up until 1960, the year in which African countries started gaining independence. During this first stage, the writer extols the figure of the African man and celebrates his ancestral values of Africanism. Poetry was the most common form of expression. A key figure in this first literary period in Africa was Léopold Sédar Senghor, who was also president of Senegal from 1960 to 1980. If for Senghor, who wrote in pure, clean, colonial French, African languages were dead languages, out of place, for the new generation of African writers, led by Ahmadou Kourouma, African languages were more alive than ever. If poetry was the form of expression the authors of *négritude* used, the novel would be the predominant literary genre of this new wave of writers. And along with this burgeoning development of the novel, a new continent was born.

In 1960, the end of the colonial empires and the awakening of the African peoples began. The UN decided to give African nations the right to represent themselves. The new literary productions, adaptations in French of texts from the oral tradition, informed the Western reader of the reality and richness of African cultures. The new African writer was concerned with the revaluation of traditional heritage, which was reflected in the publication of epic tales and historical chronicles.

It was not until 1968 that the change became effective, the moment when a true renewal of African literary creation became apparent. That year, Oulougouem's *Le Devoir de violence* (1968) appeared on the scene. This was followed by new titles and authors, such as *Les Soleils des Indépendances* (1970) by Kourouma

and *Le jeune homme de sable* (1979) by Sassine, among others. All of them revolutionised prose and laid the foundations for later African literature.

Beliefs and superstitions are themes that interest these writers. Almost all of them reaffirmed their reliance on myths as well as superstition. The general impression of pessimism is evident in these works, always culminating in a fatalistic event that offers no way out except death. It is against this backdrop that the novel *Reine Pokou* (2005) by Véronique Tadjo takes place.

From her birthplace in Ghana to her land of exile in Ivory Coast, the queen continues to be celebrated in oral and written literature. Even the French colonisers made reference to her legend. Such is the case of Maximilien Quenum-Possy-Berry, born in Cotonou but living in France, who wrote “The Legend of Baoulé” in his children’s book *Trois légendes Africaines: Côte d’Ivoire-Soudan-Dahomey*, published in 1946, or the Ivorian writer Bernard Dadié who gives his version of this mythology in the form of a short story in *Légendes africaines* in 1966. The story of this African goddess has also been made into a film. The Ivorian film *Pokou, Princess Ashanti* by N’ganza Herman and Kan Souffle, released in Ivory Coast in 2013, is inspired by the legendary life of Abla Pokou.

2. VÉRONIQUE TADJO: LIFE AND WORK

Véronique Tadjo was born in Paris in 1955 but grew up in Abidjan, Côte d’Ivoire (Ivory Coast). The daughter of an Ivorian high official and a mother who was a painter and sculptor, she had a childhood shaped by travel.

She studied Literature at the University of Abidjan and completed her training with a doctorate in African American Literature and Culture, taken at the Sorbonne (Paris). A Fulbright scholarship allowed her to pursue her studies in Washington, after which she returned to her country, where she taught for several years at the National University of Côte d’Ivoire.

In addition to writing, she is currently teaching writing workshops and illustrating children’s texts.

In 1984, Tadjo published her first work, a book of poems. Several novels followed, *Le Royaume aveugle* (1991), *A vol d’oiseau* (1992), and *Champs de bataille et d’amour* (1999). In 2005 she received the Black African Literary Grand Prize.

Tadjo considers herself pan-African, which can be seen in her writing. She also cites the Black Arts movement as a literary influence. Her stories often do not take place in a particular time or place, but could easily be set in any African country. She uses traditional oral storytelling methods as well as a modern writing style, trying to make it as close to real life as possible. Her close oral tradition during her childhood and adolescence in Abidjan, along with the black poets Aimé Césaire and Léopold Sédar Senghor, Birago Diop, Léon-Gontran Damas, has greatly nurtured her writing.

Véronique Tadjo writes about women's stories and highlights their role in society. Neo-colonialism and the corruption of African rulers are also recurring themes in her work. She belongs to that generation of African writers who came to the public eye in the 1980s, women who, for the first time, decided to speak about themselves, questioning the patriarchal system in general and openly addressing issues such as female sexuality or criticising the policies of their countries.⁷

In short, Tadjo's writing reminds us of the writer Ahmakou Kourouma, also of the same nationality, Ivorian. The same style, the same struggle, the same protest, similar themes, including motherhood (remember the female character of Salimata in *Les Soleils des Indépendances* and her obsession to become a mother, which never came true...).

3. DIDACTIC PROPOSAL

3.1. Methodology

The methodology carried out was structured into a weekly session with the following work plan:

- a) Previous phase. Selection of texts.
- b) Geographical, historical and cultural explanation of the Akan tribes and Baoulé.
- c) Theatrical techniques. Visit from actor and playwright Julio Béjar. These theatre workshops benefited from the collaboration of the Almerian actor Julio Béjar, a former FLE student with whom we have already carried out this activity of theatrical adaptation of French-language literary works when he was a student on our French language and literature courses from 2007 to 2009. He is a playwright, poet and stage director and won the Calderón de la Barca National Theatre Prize in 2021. He holds a degree in Hispanic Philology from the University of Almería and continued his postgraduate studies in Enseignement et Recherche at the Université Lumière de Lyon. He currently manages the Teatro de la Vida, in Madrid's La Latina district, and continues to contribute to cultural activities at the University of Almeria.
- d) Theatrical adaptation, distribution of characters and rehearsals. The class was divided into groups⁸.

⁷ Of her novels, the following have been translated into English: *Reine Pokou. Concerto pour un sacrifice* (2004), *Queen Pokou. Concerto for a sacrifice* (2009); *L'ombre d'Imana* (2000), *The Shadow of Imana* (2002) and *Mamy Wata et le monstre* (1993), *Mammy Wata and the Monster* (2000).

⁸ These sessions take place in phonetics workshops created for this purpose with the class group in question, where both the content of the history of the script is worked on, as well as its study at a morphosyntactic and phonetic level.

The teacher chose the fragments from the original version to be represented, while the whole class was responsible for adapting it.

3.2. Preparation of the written monologue

Students had to read the novel at home. Excerpts were read in the dedicated phonics workshop and the thread of the story was discussed. The teacher set the scene for the students and explained:

– Workshop 1:

Geographical situation of the Ivory Coast, neighboring countries, and tribes that live in them, mentioned in the novel, mainly the Akan and Baoulé tribes. To do so, information was drawn from our thesis on Malinké writing, a lexical-semantic analysis of the work of Ahmadou Kourouma, in which we carried out a detailed study of the African countries and the tribes that inhabit them, thanks to the Ivorian writer Kourouma, a member in turn, himself, of the Malinké tribe, a neighboring tribe of the Akan and the Baoulé, the ethnic groups that star in this story being told here (González Alarcón, 2006).

– Workshop 2:

Time was allocated for another seminar, in which the actor from Almería, Julio Béjar, a former student of ours taught a class on stage and theatre skills (in this particular case, the actress playing Pokou, the main character, having to act out some dramatic scenes in which she commits her son to the seas and immediately dives in afterwards to look for him).

The following workshops were devoted exclusively to the phonetics and pronunciation of the script, including extracurricular group theatrical rehearsals⁹.

At the same time, in the class hours dedicated to the teaching group, a revision of the verb tenses was carried out, specifically the *passé composé*. Two review sessions of this verb tense were held. Part of the theatrical adaptation was worked on during these sessions. Students modified verb tenses from the original text, which appear in the *passé simple* (preterite perfect simple) and transferred them to the theatrical script, to a verb tense of the past better known as the *passé composé* (preterite perfect compound). The teacher explained the formation of

⁹ An advantage of students learning their roles is that it gives them an opportunity to concentrate and work on their voice and pronunciation in a more interesting way than through drills or in class. Each expression can be examined from the point of view of articulation, stress and intonation, among others, along with the suitability of the speech style according to the situation and the role played (Hayes, 1984, p. 100).

the *passé simple*, before transforming it into the *passé composé*, which is the verb tense they know.

For greater participation of the students, a multi-voice monologue was arranged:

VOIX OFF 1:– Dans le puissant royaume Ashanti, par un jour d'harmattan, Abraha Pokou naquit [est née] à Kumasi, la capitale. L'air était sec, chargé de poussière et le palais happé par le brouillard. Elle était la nièce du grand roi Osei Tutu.

VOIX OFF 2: –Quelques mois après sa naissance, la petite fille fut [a été] déposée sur une natte dans la cour familiale, pendant que sa mère cuisinait et que chacun vaquait à ses occupations quotidiennes. Soudain, alors qu'elle dormait paisiblement à l'ombre du beau manguier centenaire, un grand coup de vent provoqua [a provoqué] un tourbillon de poussière qui la réveilla et la fit pleurer. Surprise, la mère prit [a pris] son enfant dans les bras et alla [est allée] se réfugier dans ses habitations. Mais lorsqu'elle posa [a posé] de nouveau les yeux sur sa fille, elle constata [a constaté] avec effarement que ses cheveux avaient poussé comme de la mauvaise herbe et qu'ils étaient à présent aussi épais et touffus qu'un champ de maïs sauvage.

VOIX OFF 3: –Le cœur battant, les parents de Pokou allèrent [sont allés] consulter l'un des meilleurs devins du royaume. Celui-ci examina [a examiné] le bébé avec la plus grande attention. A plusieurs reprises, il passa [a passé] les doigts dans son épaisse chevelure. L'angoisse s'infiltrait dans le silence. Finalement, le vieil homme rendit [a rendu] la petite après avoir déclaré qu'elle était promise à un grand destin. Oui, elle allait se distinguer des autres, certes à cause de son sang royal, mais surtout parce qu'elle avait été choisie par les esprits du clan. Son étonnante chevelure en était la preuve. L'homme ajouta [a ajouté] cependant: «Je vois la douleur et la gloire. Beaucoup de douleur dans la gloire»¹⁰.

Once the introduction of the narrated story has been set out through the voice-over, the monologue in question was dealt with. For this, in advance we will review in class, at the same time as the sessions of the Teaching Group, the possessive adjectives as well as the gender and number of the verb tenses.

The person of the verb tense in the original version was changed, specifically from the third person singular used by the narrator in the novel to the first person singular, which was used in our script, with the final version looking like this:

¹⁰ These quotes are staged without speaking, listening to the voiceover in the background.

PRINCESSE POKOU: –Quand j'étais petite...Je me mêlais aussi bien aux jeux des garçons que de fillettes. Les années passèrent [ont passé] et ma poitrine s'arrondit [s'est arrondie]. Mon éducation de future épouse et de mère allait bientôt commencer. On me confiait souvent la garde d'un enfant que je mettais au dos. Ma grand-mère me chargea [m'a chargée] personnellement de m'enseigner la généalogie de la famille et les hauts faits de mes illustres membres. A chacune de nos rencontres, elle me rappelait que le Trône d'or était descendu du ciel pour venir se poser sur les genoux de mon oncle, Osei Tutu, le désignant ainsi comme un monarque divin. «Osei Tutu règne sur tout le royaume. Il règne sur les arbres, les animaux et les hommes. Nous sommes tous à ses ordres. Il peut marcher sur nos têtes, s'il le désire, avec la même aisance que nous marchons sur le sol».

VOIX OFF 1: –Remarquée pour son intelligence autant que pour sa beauté, Pokou marchait la tête haute. Durant les années qui passèrent, Pokou eut [a eu] d'autres maris. Elle offrait régulièrement des sacrifices aux dieux et demandait également aux Ancêtres d'intervenir en sa faveur:

PRINCESSE POKOU: –«O Pères bienfaiteurs vous avez donné des enfants aux autres femmes du royaume, mais vous m'avez ignorée. Les guérisseurs et les marabouts ne sont parvenus à rien. Maintenant, c'est à vous que je le demande. À vous seuls. Donnez-moi un enfant».

VOIX OFF 2: –Un jour Opokou Waré et son armée au grand complet partirent [sont partis] mater une rébellion dans une province reculée. Un chef vassal, refusant de continuer à payer le lourd tribut que le roi lui imposait, profita [a profité] de son absence pour avancer sur la ville royale en semant terreur et dévastation sur son passage. La nouvelle d'une menace imminente atteignit le palais. Un Conseil d'urgence se réunit [s'est réuni] afin d'organiser la résistance. Pokou annonça [a annoncé] qu'elle ne quitterait pas le palais. Elle avait décidé de rester auprès de tous ceux qui étaient trop faibles pour entreprendre le voyage. Frustrés d'être entrés dans un palais désert, les ennemis profanèrent [ont profané] la demeure du roi. Se déplaçant de pièce en pièce, ils s'emparèrent [se sont emparés] des objets de leur choix. Sur le point de sortir du palais les pillards découvrirent [ont découvert] la cachette de Pokou et de ses compagnons. Ils les auraient tous tués sur-le-champ si l'un des leurs n'avait pas reconnu la soeur du roi. Trop contents de pouvoir prendre en otage un membre proche de la famille royale, ils abandonnèrent [ont abandonné] les autres dont le piteux état de santé ne leur inspirait que mépris. Le roi et frère de Pokou lança [a lancé] immédiatement son armée à la poursuite des assaillants. En un éclair les ravisseurs ivres furent [ont été] rattrapés. Les guerriers de l'Ashanti se jetèrent [se sont jetés] sur eux sans pitié. Ils libèrent [ont libéré] Pokou et récupérèrent [ont récupéré] le trésor royal. Accueillie avec faste dans la capitale, Pokou reçut [a reçu] honneurs et récompenses. Son courage fut reconnu [a été reconnu] publiquement. À la suite de cet événement, le roi prit

[a pris] l'habitude de recevoir sa soeur en consultation. Ils parlaient en tête-à-tête des affaires courantes et des prochaines campagnes militaires.

These excerpts are then read aloud, performing a phonological and phonetic analysis of all vowels (oral vowels, nasal vowels, semi-vowels and groups of vowels) and consonants (whose pronunciation does not exist in the Spanish phonological system).

With the morphosyntactic and phonological out of the way, we look at the storyline, the life of Pokou, the protagonist, dividing the monologue into two parts. The first of them will be dedicated to Pokou from girl to woman, before giving birth to her baby; while the second part will be devoted entirely to Pokou the goddess, the act of her transformation from woman-princess to queen-goddess and the magic and charm of her being with her son as a divine entity of the seas and oceans.

That first part, Pokou as a woman, as an individual entity, contains the quotes read previously. The part with Pokou as a goddess begins just when the man who will make her a mother appears in her life, the man who will become her husband and father of her ill-fated son, as detailed below:

VOIX OFF 3: –Un jour, alors que rien ne le laissait présager, un homme demanda [a demandé] la main de Pokou. Officier de l'armée royale, (c'était lui qui l'avait libérée au moment de son enlèvement). Elle accepta [a accepté] ce mariage comme un cadeau venu des dieux. Quelques mois seulement après leur union, Abraha Pokou découvrit [a découvert], éberluée, qu'elle attendait un enfant. La naissance fut [a été] marquée par de nombreuses cérémonies. Pokou s'adressa [s'est adressée] solennellement aux Ancêtres:

POKOU: –Voici le fils que vous m'avez donné. Je vous remercie d'avoir exaucé mes prières. En retour, je vous promets qu'il vous honorera toute sa vie!

*(Faisant face à la foule, l'oracle ordonna [a ordonné]
d'une voix forte):*

L'ORACLE: Vous qui êtes rassemblés ici, saluez cet enfant! Grâce à lui, un royaume puissant s'élèvera!

Pokou is brimming with happiness. She couldn't wish for more. She has it all. However, her brother, the King, dies. All the provincial chiefs come to the funeral at Kumasi to pay tribute to him. An older uncle, belonging to the royal family, is cunning and skillful and manages to become proclaimed successor to the throne, thus endangering the life of Pokou's son, who according to the law of matriarchy is the most direct heir. The presence of the offspring and his mother in the kingdom is a threat to the unchallenged power of the king-uncle .

In addition to this, the king-uncle's niece does not sympathise with him. Deaths and disappearances begin to happen in Kumasi, entire neighbourhoods are burned down, and local people are hunted down and killed in broad daylight. Meanwhile, an officer of the old royal guard comes to inform Pokou that there is a royal order to put an end to her life. And this is why she leaves with her people:

PRINCESSE POKOU: (*Pokou demanda [a demandé] au devin de lui indiquer la voie qu'il fallait suivre*): –Que découvres-tu dans les signes? Devons-nous persévérer ou nous rendre? –Il faut continuer, lui répondit-il [il lui a répondu]. Je vois encore beaucoup de peines et de souffrances, mais dès que nous aurons dépassé les frontières de l'Ashanti, ton destin de reine commencera...

VOIX OFF 1: L'armée du roi les talonnait...Or, la colonne fut [a été] stoppée net par le fleuve Comoé dont les eaux turbulentes marquaient les limites du royaume. Sur la rive opposée, la liberté. Derrière eux, la mort. Quelques hommes tentèrent [ont tenté] de traverser à la nage, mais furent [ont été] immédiatement emportés par le courant.

GRAND-PRÊTRE: (*Le grand-prêtre se retira [s'est retiré] pour interroger l'Esprit des eaux. Il revint [est revenu] le visage sombre*): –Personne ne pourra passer tant que nous n'accomplirons pas un sacrifice". Après avoir rassemblé les quelques bijoux et autres objets précieux qu'ils avaient pu emporter, les fugitifs les jetèrent [les ont jetés] un à un dans le fleuve. Les dons n'eurent [n'ont eu] aucun effet sur la colère des flots.

DEVIN: (*Le devin s'en prit [s'en est pris] violemment au peuple rassemblé sur la berge*) –Le fleuve exige un sacrifice beaucoup plus important...Il veut un sacrifice sans égal. Celui d'une âme pure. Je veux dire, le corps d'un enfant noble."

VOIX OFF 2: –Aucune princesse ne voulait offrir le sien. Pokou prit [a pris] son petit garçon, le leva [l'a levé] au dessus de sa tête et le jeta [l'a jeté] dans les eaux du fleuve. Le sol se mit [s'est mis] à trembler. Des éclairs fendirent [ont fendu] l'air. Un gigantesque arbre centenaire vint [est venu] s'écraser devant eux. Ses racines énormes reposaient sur une rive, tandis que son épais feuillage était couché sur l'autre. Son tronc formait un véritable pont. Le peuple passa [est passé] sans encombre au-dessus du fleuve. Dès que le dernier homme toucha [a touché] le sol de la liberté, un bruit assourdissant se fit [s'est fait] de nouveau entendre. Le grand arbre se brisa [s'est brisé] en deux et s'enfonça [s'est enfoncé] lentement dans les eaux. L'armée du roi apparut [est apparu] bientôt sur la rive désertée. De l'autre côté, les partisans de Pokou observaient en toute sécurité les soldats brandissant leurs épées, jurant et piaffant de frustration devant le barrage des eaux.

GRAND PRÊTRE: (*Le grand prêtre se tourna [s'est tourné] vers eux*): –Si nous sommes aujourd'hui libres, nous le devons au courage et à la grandeur d'âme d'une femme hors du commun. Demandons-lui d'accepter d'être notre reine. Nous la supplions d'être notre reine! Se cria [s'est crié] le peuple à l'unisson.

It is at this moment that Pokou repeats without consolation: «Ba-ou-là, l'enfant est mort!» («Ba-ou-là The child has died»). Then, wise erudite scholars form a circle around her give a new name to the town that has just been created, in honour of its goddess queen Pokou:

VOIX OFF 3: –Devant l'obstacle des eaux, Pokou, la mère comblée, regarda [a regardé] son enfant pour la dernière fois, déposa [a déposé] un baiser sur son front et le projeta [l'a projeté] dans le fleuve. Elle aurait voulu mourir aussi, se laisser engoutir, aller jusqu'au bout de son amour et de sa peine. Elle, l'ambitieuse, la courageuse aurait voulu délaissier son royaume pour retrouver ne serait-ce qu'une seconde la présence de cet enfant. Et le pouvoir qui s'offrait maintenant à elle était trop lourd pour son âme effondrée. Guerre maudite, fratricide. Comment des hommes avaient-ils pu tuer leurs anciens compagnons de rites?

According to legend, Queen Pokou had to sacrifice her son to save her people. Her son had to die. The mother tore him from her own entrails, from the depths of her being, forgetting her maternal instincts, leaving her heart as hard as a rock for the rest of her days. Pokou thus became queen of an entire people, but in exchange for what? Was the legend true? Did the waters really part to let the fleeing people pass?

The concept of sacrifice can be interpreted in two ways. First, as an effort, a penalty, an action or a job to which a person submits or imposes on themselves for having achieved or deserved something. Secondly, it can be conceived as an offering to a divinity or deity as a sign of homage or atonement, recognition or obedience, or to ask for a favour.

In this mythology analysed here, sacrifice is the expression of man's deepest fears: those of the annihilation of the race. Proof of this is what happened to Queen Abla Pokou during the exodus, when the survival of the Assabou people was threatened on the banks of the Comoé River, which was then very troubled. The waves instilled fear in those who fled, and the terror only increased as the enemy approached (N'dri, 2006, p. 2)¹¹.

¹¹ The biblical myth and that of the Akan of the Ivory Coast approach the sacred, the mythical, in a way that is worth contrasting. Especially since both stories affirm, validate and justify the original emigration of the Jewish and Akan peoples, and project it as a myth of origins towards the succeeding generations, which become basic elements of their cultural identity. It must be said that this origin myth of the Akan natives of the Ivory Coast is made

When Queen Pokou arrived in her new land (Ivory Coast) her heart was bursting with pain, her soul frozen and her body paralyzed, and the entire people prostrated at her feet:

- VOIX OFF 1: – Abraha Pokou, ô mère sublime,
Ta force est notre victoire
Abraha Pokou, ô mère sublime.
- VOIX OFF 2: – Les flots se sont retirés
Pour nous laisser passer
Les ennemis tremblent de rage.
- VOIX OFF 3: – Pendant que nous tremblons de joie
Abraha Pokou, ô mère sublime
Nous allons fonder un royaume puissant.

And then the waters closed forever. Queen Pokou did not want to move forward. She shouted:

REINE POKOU: –«Aucun royaume ne vaut le sacrifice d'un enfant!» elle pleura [a pleuré]. Finalement, elle se jeta [s'est jetée] à terre et se mit [s'est mise] à rouler de gauche à droite en se tenant la tête entre les mains. D'un coup, elle arracha [a arraché] son pagne, dévoilant sa nudité aveuglante. Elle se tira [s'est tirée] les cheveux, se griffa [s'est griffée] la peau. Le sang coulait se mêlant à la sueur et à la poussière. Alors les muscles d'Abraha Pokou se raidirent [se sont raidis]. Elle resta [est restée] silencieuse immobile. Le peuple le regardait, impuissant. Après un long moment, elle se releva [s'est relevée] lentement. Puis, soudain animée par une force supérieure, elle courut [a couru] vers le fleuve et sans que personne eût le temps de la retenir, plongea [a plongé] dans les flots tumultueux. Le peuple sut [a su] alors qu'il avait perdu sa reine pour l'amour d'un enfant. Abraha Pokou fendit [a fendu] la Surface du fleuve, dans un plongeon extraordinaire. Elle nagea [a nagé] à la recherche de son fils et quand elle vit [a vu] son corps ménu allant à la dérive, elle le saisit [l'a saisi] par la taille, continua à nager, atteignit [a atteint] l'embouchure du fleuve et

up of a series of extremely interesting narrative motifs. The most easily recognizable is that of the miraculous passage through a river, as a result of divine intervention, by a people pursued by enemies who want to destroy them. The parallels with the famous passage of Exodus 14, 21-30, featuring Moses and his people, are evident: «Moses then stretched his hand out over the sea and Yahweh, by means of a strong easterly wind, pushed the sea back, leaving it dry by parting the waters. The children of Israel scurried out onto the dry ground where the sea had been, while the waters formed a wall on both sides. The Egyptians rushed after them; all the cavalry of the Pharaoh, his chariots and knights following them into the midst of the sea. (...) And Yahweh said to Moses: "Stretch out your hand over the sea so that the waters roll back in over the Egyptians, their chariots and horsemen". Moses stretched out his hand over the sea, and at dawn the sea returned to its normal state, while the fleeing Egyptians were enveloped by it». See N'dri, 2006, p. 6.

rejoignit [a rejoint] la haute mer. Les jours, les mois, les années passèrent [ont passé]. Elle réussit [a réussi] à conquérir un royaume plus beau encore que celui qu'on lui avait promis: à présent, mi-femme, mi-poisson, déesse incontestée de l'univers sous-marin, reine des océans.

This is how her kingdom became the kingdom of the waters. Queen or goddess, she roamed the seabed, carried by schools of fish, caressed by seaweed. Her people mourned the disappearance of both her and her son the heir:

VOIX OFF 1: – Mère splendide,
Pourquoi caches-tu ta beauté
Sous les flots?
Ramène la paix dans...

VOIX OFF 2: – ... Nos coeurs
Donne-nous un peu d'espoir
Fais revenir le bonheur
En nous accordant ton pardon.

From the shore, the people eagerly watched the movement of its waters: «Pas encore, disaient les sages. Le temps n'est pas venu. Elle ne nous a toujours pas pardonné. Un grand soupir de déception parcourait l'assemblée». However, some men felt that the queen was close to them. Walkers strolling at dusk had seen her under the moon. She had approached and embraced them sweetly:

VOIX OFF 3: –La seduction de la déesse était entière, sans limites. Personne ne pouvait lui résister. Les femmes dont elle s'approchait succombaient également à son extraordinaire beauté, étourdies par sa présence parfaite. Et quand, après les avoir connues, elle disparaissait pour toujours, ses compagnes, éperdues de chagrin, étaient prises d'une nostalgie immense, inconsolable. L'enfant-océan était là, près d'elle, le fils du sacrifice et de l'amour. Celui à côté duquel elle revenait toujours après ses chevauchées.

In the mythology of Queen Abla Pokou, the reason for her exile is to avoid a fratricidal war. During her escape, she is forced to sacrifice her son to save her people. The creator and founding character of this mythology appears on different levels. First, Queen Abla Pokou sacrifices the most treasured being in her life instead of arbitrarily taking another woman's child.

In this mythology, sacrifice allows us to approach the sacred, the mythical: to sacrifice means to separate from oneself, to separate from the profane world, to give to God, to gods or goddesses. The spirit of sacrifice and self-sacrifice made Queen Abla Pokou famous.

In addition, there is the sacrifice of the child, usually the object of care and love of the parents, a symbol of hope, the future and the continuity of the

race. This sacrifice marks the symbolic death of the people of origin. It becomes «nothingness». It loses its name and its culture. It is born again with a different culture and social stratification. The unusual thing here is the offering of a person who is not a slave, but for the first time, that of a nobleman is required. With such a sacrifice, Abla Pokou and her clan are renamed: They are called baoulé or wawolé. *Wa* means «remarkable» in the language of these people and *Wolé*, “noble by birth” (Allou, 2003, p. 138). The sacrifice of the Queen’s son makes her the mother of all baoulé. If the baoulé are noble for the mother, they are also noble because of the sacrificed infant¹².

4. CONCLUSION

This educational project has allowed us to analyse and understand the role played by Queen Abla Pokou in shaping the identity of the Baoulé. This historical figure, through the sacrifice made for and on behalf of her people, was projected as the founding myth or creator of this ethnic group. Queen Abla Pokou is the mother of all the Baoulé and a key figure in the understanding of the said society. The existence of this mythology reflects the desire of this tribe to recover the memory of their people and have an authentic historical consciousness. For them, it is not only about saying to personify mythology, but also recognizing history to master the past as well as think about the future. By giving their own son to the water gods, the Ashanti Assabou wanted to gain the miraculous safe passage across the Comoé River to avoid being destroyed by the enemy.

Language learning cannot be understood as a mere assimilation of isolated formal structures (Boquete, 2011). The conclusions of this experience have turned out to be highly positive as «experiential learning» for both our students and the teachers involved in this teaching project. Dramatisation favours creativity in its broadest sense: representation, originality, productivity, creative thinking or conflict resolution, creative learning, and affective bonding with the environment (Beetlestone, 2000).

¹² «Pokou died around 1760 in a village near Sakassou and her gesture remained for posterity. She was succeeded by her niece Akwa Boni, who had followed her in the exodus. She had a rather warlike temperament and, under her leadership, several Baoulé communities continued their expansion throughout the rest of the country (...). The accession to the throne of these two queens must have brought about remarkable transformations within these societies in which women henceforth took on a central role in the community. Thus, among the Baoulés, women can take leadership roles and hold the highest political and social positions. They can be appointed lineage chiefs, clan chiefs or village chiefs, and the customary rules of matriarchal succession persist in the traditional milieu» (Serbin, 2017, p. 58).

I am a teacher by profession and I believe in the enormous relevance of theatre within the university classroom. I consider the theatre and the stage to be our showcase to the world, our voice, of everything that we wish to convey and make known.

Theatre gives life to characters, brings to the stage stories narrated in so many written pages, reveals the life and work of writers of other nationalities, other cultures and another time. And our students must have access to them for their humanistic training and their future professional career.

REFERENCES

- Avildsen, J. G. (Director). (1976). *Rocky* [Film]. Chartoff-Winkler Productions.
- Allou, K. R. (2003). *Confusion dans l'histoire des Boulé à propos des deux reines : Abraha Pokou et Akoua Boni*, *Journal des Africanistes*, 73 (1), 137-143.
- Barrios, O. (2004). *Mujer, sexualidad y familia en las artes escénicas contemporáneas de África y de la diáspora africana*. In O. Barrios & F. Smith (eds.), *La Familia en África. Estudio multidisciplinar* (114-157). Salamanca: Almar-Angléstica.
- Beetlestone, F. (2000). *Niños creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- Belz, J. (2002). *Second Langue Play as a Representation of the Multicompetent Self*. *Foreign Language Study. Journal of Language, Identity and Education*, 1 (1), 13-39.
- Benharkat, I. (2005). *Le Deuil face à la mort violente d'un proche*. Constantine: Université de Constantine.
- Beyala, C. (1998). *Tu t'appelleras Tanga*. Paris: Stock.
- Boquete Martín, G. (2011). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. Tesis Doctoral. Alcalá, Universidad de Alcalá.
- Bourneuf, R. (1970). *L'Organisation de l'espace dans le roman. Problèmes de technique romanesque*, 3 (1), 77-94.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing: Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr (retrieved March 6, 2023).
- Dadié, B. (1966). *Légendes africaines*. Paris: Seghers.
- Dumas, A. (1991). *Excursions sur les bords du Rhin*. Paris: Flammarion.
- González Alarcón, I. E. (2006). *Escritura malinké: Análisis lexico-semántico de la obra de Ahmadou Kourouma*. Almería: Editorial Universidad de Almería.

- (2011). El ritual de ablación en *Les Soleils des Indépendances* y su práctica en el colectivo africano residente en España. *Gazeta de Antropología*, 27 (2), available at: http://www.ugr.es/~pwlac/G27_36Esther_Gonzalez_Alarcon.html (retrieved March 6, 2023).
- Hammonds, E. M. (2000). Black Female Sexuality. In J. James & T. D. Sharpely-Whiting (eds.), *The Black Feminist Reader* (91-104). London: Blackwell Publisher.
- Hayes, S. (1984). *Drama as a Second Language*. National Extension College.
- Hourantier, M.-J. (1984). *Du rituel au théâtre-rituel: Contribution à une esthétique négro-théâtrale*. Paris: L'Harmattan.
- Ibitowa, P. (2014). Représentation des modèles politiques africains dans la littérature et les médias: des héros de la lutte anticoloniale à nos jours. *Communication en question*, numéro spécial, 78-101.
- Kesteloot, L. & Dieng, B. (1997). *Les épopées d'Afrique noire*. Paris: Karthala-UNESCO.
- Kossi, E. (2006). *Volatiles*. Nantes: Joca Seria.
- Kourouma, A. (1970). *Les Soleils des Indépendances*. Paris: Les classiques africains.
- Kwahulé, K. (2000). *Village fou ou les déconnards*. Paris: Acoria.
- Labou Tansi, S. (2013). *L'anté-peuple*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lallemand, S. (1974). Cosmologie, cosmogonie dans *La construction du monde, religion, représentations, idéologie*, sous la direction de Marc Augé. Paris: Librairie François Maspero.
- Liking, W. (1997). *La puissance de Um*. Abidjan : CEDA.
- Mircéa, E. (1963). *Aspects du mythe*. Paris: Gallimard.
- Moctar Ba, C. (2007). *Étude comparative entre les cosmogonies grecques et africaines*. Paris: L'Harmattan.
- Montes Nogales, V. (2020). *Literaturas orales africanas: de África occidental a España*. Zaragoza: Libros Pórtico.
- N'ganza, H. & Souffle, K. (directors) (2013). *Pokou, Princesse Ashanti* [Film]. Afrika toon productions.
- N'dri, K. (2006). El mito de la Reina Abla Pokou entre los Akan de Costa de Marfil. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 1, 1-6.
- Nokan, C. (1966). *Violent était le vent*. Paris: Présence africaine.
- O'Brien, L. (2001). Buchi Emecheta and the 'African Dilemma'. *The Journal of Commonwealth Literature* 36, (2), 95-106.
- Ouologuem, Y. (1968). *Le Devoir de violence*. Paris: Seuil.
- Quenum, Maximilien. (1946). *Trois légendes africaines: Côte d'Ivoire-Soudan-Dahomey*. Rochefort sur Mer: A. Thoyon-Theze.

- Sassine, Williams. (1979). *Le jeune homme de sable*. Paris: Présence africaine.
- Swenddal, Heather. (2011). *How drama facilitates language learning: A case for using drama in the second-language classroom*, available at: <http://heatherswenddal.myfolio.com/portfolio/papers/> (retrieved February 15, 2015).
- Serbin, S. (2015). *African women, Pan-Africanism and African renaissance*. Paris: UNESCO.
- (2017). *Reinas de África y heroínas de la diáspora negra*. Trad. De Laura Remei Martínez-Buitrago. Barcelona: Wanáfrica.
- Tadjo, V. (1992). *À vol d'oiseau*. Paris: L'Harmattan.
- (1999). *Champs de bataille d'amour*. Paris: Présence Africaine.
- (2000). *Le royaume aveugle*. Paris: L'Harmattan. 1991.
- (2000). *Mammy Wata and the Monster* (Gisela Greatorex, Trans.). London: Milet Publishing.
- (2002). *The Shadown of Imana* (Véronique Wakerley, Trans.). Illinois: Waveland Press, Inc.
- (2004). *Reine Pokou. Concerto pour un sacrifice*. Arlés: Actes du Sud.
- (2005). *L'ombre d'Imana. Voyages jusqu'au bout du Rwanda*. Arlés: Actes du Sud.
- (2009). *Queen Pokou. Concerto for a sacrifice*. (Amy Barba Reid, Trans). London : Ayebia Clarke Publishing.
- (2010). *Loin de mon père*. Arlés: Actes du Sud.
- (2014). *Nelson Mandela: "Non à l'apartheid"*. Arlés: Actes du Sud.
- (2017). *En compagnie des hommes*. Paris: Don Quichotte.
- Zang, Marcel. *Un couple infernal*. Zang, Marcel. *Un couple infernal* (Unpublished text). Posted online on AgoraVox by Marcel Zang on 11 September 2010, at <http://www.agoravox.fr/tribunelibre/article/un-couple-infernal-80989> (retrieved February 12, 2022).

EL MONÓLOGO DRAMÁTICO COMO HERRAMIENTA
PARA EL ESTUDIO DE LA SOCIEDAD CLÁSICA CHINA.
*EL PABELLÓN DE LAS PEONÍAS DE LISA SEE COMO PROPUESTA
DIDÁCTICA*

THE DRAMATIC MONOLOGUE AS A TOOL FOR THE STUDY
OF CLASSICAL CHINESE SOCIETY. LISA SEE'S *THE PEONY IN LOVE*
AS A DIDACTIC PROPOSAL

PATRICIA AMATE NÚÑEZ
Universidad de Almería
Pan936@ual.es
orcid.org/0000-0003-3188-8041

ABSTRACT: In this chapter, we present a textual and performative proposal that is particularly useful for the university curriculum of undergraduate and postgraduate students in East Asian Studies, History, Humanities, Comparative Literature and Gender Studies. The goal that we aim to achieve is to provide new skills for the university professors to develop, through a contemporary novel, a more in-depth knowledge about the social and cultural structure of women in 17th century China, using a neo-Confucian philosophical approach that emerged in this period and in one of the most important classics of Chinese literature, *The Peony Pavilion* (1598). For this purpose, we carry out our essay on one dramatic monologue belonging to the novel *The Peony in Love* by Lisa See (2008). A costumbrist-style novel situated in 17th-century China, it focuses on three main themes: *The Peony Pavilion* (1598) and the social implications of its heroine Du Liniang; the cult of “qing”; and the women’s literary movement emerging in China in the 17th-century.

KEYWORDS: China, dramatic monologue, women, *The Peony Pavilion*, *The Peony in Love*.

RESUMEN: En este capítulo presentamos una propuesta textual y de representación especialmente útil para el curriculum universitario de estudiantes de grado y posgrado de las disciplinas de Estudios de Asia Oriental, Historia, Humanidades, Literaturas Comparadas y Estudios de Género. Nuestro propósito es el de ofrecer ideas y materiales que ayuden al profesorado universitario a profundizar, a través de una novela contemporánea, en los siguientes aspectos; la estructura social y cultural de las mujeres del siglo XVII en China, la postura que refleja la filosofía neoconfuciana que surgió en esa época y en uno de los clásicos más destacados de la literatura china, *El Pabellón de las Peonías* (1598). Para tal fin, nos centraremos en un monólogo dramático perteneciente a la novela de Lisa See *The Peony in Love* (2008). Novela de estilo costumbrista y ambientada en la China del siglo XVII, esta obra se centra en tres temas principales: *El Pabellón de las Peonías* (1598) y las implicaciones sociales de su heroína Du Liniang;

el culto del “qing” y el movimiento literario femenino que surgió en la China del siglo XVII.

PALABRAS CLAVE: China, monólogo dramático, mujeres, *El Pabellón de las Peonías*, *Peony in Love*.

1. EL PABELLÓN DE LAS PEONÍAS DE LISA SEE

1.1. Introducción a la obra y a la autora

Lisa See es una escritora americana de origen chino nacida en París, biznieta del patriarca del China Town de Los Ángeles, ciudad en la que creció. Es conocida por sus novelas de estilo costumbrista ambientadas en la China reciente¹.

See destaca por su interés en recuperar la importancia de la cultura china. A lo largo de su carrera ha obtenido distintas menciones de los Premios Asian/Pacific y de varias asociaciones culturales y sociales chino-americanas. Entre sus obras más destacadas se encuentran: *Snow Flower and the Secret Fan* (2005), *China dolls* (2014) y *Peony in Love* (2008), a la que pertenece el monólogo dramático sobre el que trabajaremos.

La propia autora, al comenzar a escribir *El Pabellón de las Peonías* (2008) e investigar sobre el movimiento literario femenino que surge en China en el s. XVII, quedó sorprendida al descubrir la figura de las llamadas “doncellas enfermas de amor” imagen en la que se inspirará para crear a su personaje principal, Peonía. Las palabras de la autora sobre este hecho son las siguientes:

Solemos creer –porque nos lo dicen– que en el pasado no hubo mujeres escritoras, ni pintoras, ni historiadoras, ni chefs, pero es evidente que había mujeres que hacían todas esas cosas. Lo que ocurre es que, con frecuencia, sus obras se perdieron, se olvidaron o fueron escondidas deliberadamente. Por eso, cuando tenía tiempo, buscaba información sobre las enfermas de amor, y así fue como me enteré de que formaba parte de un fenómeno mucho más amplio (See, 2008, p. 339).

Con «un fenómeno mucho más amplio» la autora se refiere al universo en el que sumerge al lector en su novela, en la que el *qing* (情 el ‘culto al amor’, ‘sentimiento de deseo’) concepto que adquiere una particular importancia cultural a finales de la dinastía Ming (1389-1644), será el detonante de una serie

¹ La información sobre Lisa See ha sido extraída de la página web oficial de la autora: <https://www.lisasee.com> (consultada el 21.12.2022).

de sucesos que, en parte, hará cambiar el mundo hasta el momento conocido en la historia de China².

La obra se ambienta en el s. XVII, en el área de Suzhou (China), y su autora la aprovecha para visibilizar las masacres de la población china por parte de los conquistadores manchúes, que tuvo lugar en vísperas de la instauración de la dinastía Qing (1644-1912). Está narrada en primera persona por su protagonista y se divide en tres partes: *En el jardín*, *Errar con el viento* y *Bajo el ciruelo*.

1.2. Primera parte: *En el jardín*

La autora dedica esta parte de la obra a presentar a la familia Chen y en especial a su protagonista, la joven Peonía, quien al inicio de la novela se encuentra comprometida en un matrimonio concertado al que parece acceder felizmente. Sin embargo, durante la representación teatral de la obra de Tang Xianzu (1598), su obra favorita, Peonía cree ver en el público a quien ella considera es el amor de su vida, hecho que dará comienzo al inicio de la trama.

Va a ser tras este encuentro casual y con el convencimiento, por parte de Peonía, de que el hombre con el que la ha comprometido su padre la condenará a un destino desdichado, lo que llevará a la joven a comenzar a emular a su heroína Du Liniang, protagonista de *El Pabellón de las Peonías* (1598), un personaje femenino arquetípico de la heroína con final feliz de la sociedad china y a quien Peonía, la protagonista de See (2008), convertirá en su *alter ego* para llegar al final feliz que tanto desea.

1.3. Segunda parte: *Errar con el viento*

En esta parte se nos presenta a una Peonía ya fallecida que se encuentra junto a sus ancestros en el mundo de los difuntos. Desde ahí, ayudada por su abuela (una mártir de la matanza manchú en Suzhou), intentará por todos los medios conseguir volver a la vida gracias al amor de su enamorado, tal como le ocurriera a su *alter ego*, la heroína Du Liniang.

Para conseguir tal fin, nuestra protagonista se encargará, desde el mundo de las ánimas, de transmitir su pasión por la obra de Tang (1598) a las siguientes esposas de su enamorado, hecho que aprovecha la autora para contarnos su propio «cómo se hizo» de la primera crítica literaria escrita por mujeres sobre *El Pabellón de las Peonías* (1598) y conocida como *El Pabellón de las Peonías: Edición comentada por las tres esposas de Wu Wushan* (1694), de la que más adelante hablaremos.

² El concepto de *qing* (情) va a ser explicado más adelante en este trabajo. Para más información sobre este concepto véase el capítulo de Tien (2010).

1.4. Tercera parte: *Bajo el ciruelo*

En esta última parte se nos presenta a una Peonía relajada que, por fin, puede descansar en paz. No ha conseguido volver a la vida como su *alter ego*, pero sí que se lleve a cabo una boda póstuma con su amante y así le sea reconocido un lugar en la familia de éste.

Con este desenlace, la obra de Lisa See (2008) ofrece al lector contemporáneo un final, si no tan idílico como el de la heroína Du Liniang, al menos positivo, ya que nuestra «doncella enferma de amor» logra en parte su objetivo de seguir los pasos de su heroína.

1.5. Valor pedagógico de la obra de See

Como puede comprobarse, *El Pabellón de las Peonías* de Lisa See está repleto de referencias históricas; estas son producto del gran trabajo de investigación realizado por la autora, que avala las referencias culturales presentes en la trama de la obra. Por ello nos atrevemos a decir que la novela de Lisa See tiene un gran valor pedagógico, pues logra mostrarnos a un personaje mítico dentro de una novela contemporánea. En efecto: a través de esta novela, los docentes y los estudiantes pueden aproximarse a aspectos históricos, literarios, filosóficos y culturales de gran importancia. Nos referimos al mundo literario femenino que surge en China en el delta del Yangzi en el s.XVII (y, más concretamente en la región de Jiangnan); a la obra dramática *El Pabellón de las Peonías* (1598); al sentimiento *qing*; a la primera crítica literaria llevada a cabo por mujeres sobre *El Pabellón de las Peonías*; y, de forma transversal, al interés de escritoras como Ding Ling (1904-1986), quien en su novela *El diario de la señorita Sofía* (1927) plantea una crítica desde la perspectiva feminista al personaje mítico de Du Liniang.

La novela de See nos acerca a *El Pabellón de las Peonías* (1598) porque, como quedó ya dicho, su heroína Du Liniang se convierte en el *alter ego* de nuestra protagonista. La propia See, hablando del drama de Tang Xianzu, señala que este fue una de las obras que mejor representó el cambio de valores de la sociedad china a finales de la dinastía Ming (1573-1644) e inicios de los Qing (1644-1722), y ello a través de su defensa del amor romántico. Es, ciertamente, una obra cumbre de la literatura china que gira en torno a tres ejes: los sueños, la pasión amorosa y la muerte (Relinque, 2016, p. 21). Como el propio Tang Xianzu expresa en el prefacio a su obra:

¿Acaso ha visto el mundo una mujer tan apasionada como Du Liniang? Soñó con su amado y cayó enferma; su mal se agravó y, tras pintar su propio retrato para dejárselo al mundo, falleció. Tres años estuvo muerta, mas cuando en aquel desierto oscuro le fue concedido buscar al amado de su sueño, logró volver a la vida. [...] No sé de dónde esta nace, pero cuando lo hace se intensifica más y más. Los vivos pueden morir por ella y por ella los muertos renacen. La

pasión no es tal si el vivo no acepta morir por ella o si en su virtud el muerto no regresa a la vida (trad. Relinque, 2016).

Como puede observarse por lo anteriormente dicho, See en su novela comparte los ejes centrales de la obra de Tang (1598): amor, vida y sueño. Pero aún hay más, si leemos en detalle ambas obras, podemos observar que See (2008), al igual que Tang (1598), trata en su novela cómo las mujeres de la China clásica encontraban en el suicidio la única forma de escapar al destino al que se cernía sobre ellas. Esto se convirtió en costumbre, debido a los altos estándares de virtud a los que estaban sometidas las jóvenes nobles chinas. Semejantes estándares aparecían reflejados en obras de obligado estudio, como las *Biografías de mujeres ejemplares* de Liu Xiang (ca. 18 a. C.), que tuvo un papel predominante en la construcción de unos arquetipos inalcanzables que habían de ser imitados por las jóvenes nobles de la época y que inundó el mercado en el siglo XVII (Ko, 1994, p. 158).

Según Mann (2011, p. 42) este *bestseller*, lo mismo que otros materiales de la literatura didáctica, fueron responsables de la difusión en todos los ámbitos culturales (santuarios, representaciones teatrales, cuentos...) de la representación del suicidio femenino como acto de honor.

Pero, si bien es cierto que el suicidio femenino se narra recurrentemente en la literatura china con el mencionado fin, debemos tener en cuenta que el acto de quitarse la vida de forma voluntaria rompe con su tradición trágica en el momento en el que el *Pabellón de las Peonías* de Tang Xianzu presenta a su heroína Du Liniang como un nuevo prototipo de mujer, como una joven capaz de hallar un final feliz y continuar viviendo plácidamente junto al amor de su vida (Ko, 1994, p. 72), ofreciendo así un brillo de esperanza que acabará por fascinar a las lectoras de la obra de Tang, tal y como le ocurre a la protagonista de See (2008).

Sin embargo, Lisa See, en vez de seguir los pasos de Tang y hacer que Peonía resucite gracias a un amor correspondido, decide dejar a su protagonista entre dos personajes, el de la dichosa Du Liniang y el de la desgraciada Xiaoqing, personaje que en el s. XVII, según señala Ko (1994, p. 92), representó la quintaesencia de la heroína doliente, la parte menos optimista del sentimiento *qing*.

1.6. Consideraciones metodológicas

Una vez realizada una breve introducción sobre temas principales que aparecen en la novela de la que procede nuestro monólogo de estudio, y después de haber presentado a los personajes y obras en los que se inspira la autora, y argumentado nuestra motivación para trabajar sobre la obra de See (2008), vamos a exponer el orden de contenidos que seguiremos en nuestro capítulo.

En primer lugar, presentaremos el monólogo escogido, con el objetivo de que los docentes puedan comprobar por sí mismos los temas que ya han sido mencionados. A continuación, vamos a contextualizar y a profundizar los temas que trabajaremos en nuestra práctica docente y que ya habremos visto que aparecen en el monólogo escogido. Estos son:

1) *El Pabellón de las Peonías* (1598). Presentaremos a su autor, su argumento y nos centraremos en una explicación detallada sobre su protagonista, la joven Du Liniang, porque, como hemos explicado más arriba, la figura de Du Liniang será la que, convertida en mito a los ojos de miles de jóvenes chinas, se convertirá en su *alter ego*, tal y como le ocurre a la protagonista de la novela de See (2008).

2) Figura de Xiaoqing, la primera célebre lectora del *Pabellón de las Peonías* de (1598). Nos adentraremos en el mundo de esta joven pues su historia está entrelazada con la de Du Liniang desde su inicio, tal y como como nos presenta See en su obra. Además, como observaremos más adelante, la vinculación establecida entre ambas protagonistas dará lugar a un encendido debate, reflejo de la tensión social que atraviesa China, en el que la mujer y las libertades de las que ésta goza según su posición social, son el centro.

3) Descripción filosófica y social del *qing* y la importancia que tuvo la representación de este sentimiento en la dramaturgia de la época.

4) *El comentario de las tres esposas*. Hablaremos de quiénes lo conformaron y qué significó para la sociedad china del momento. De esta forma, tras conocer esta crítica literaria femenina, se espera que, una vez comencemos a leer la obra de See (2008), podamos identificar las tres partes que sustentan este estudio: el surgimiento del amor romántico y sus implicaciones sociales, el movimiento literario femenino del siglo XVII en China y el estudio de una gran obra de la literatura clásica de China, *El Pabellón de las Peonías* (1598).

Por último, mostraremos nuestras conclusiones tras el estudio realizado.

2. PROPUESTA DE MONÓLOGO DRAMÁTICO DE LA NOVELA DE LISA SEE

Nuestra propuesta de monólogo dramático parte del diálogo que la protagonista de la obra de See establece consigo misma, al comentar las reflexiones que va anotando en los márgenes de su volumen de *El Pabellón de las Peonías* de Tang Xianzu. El texto es el siguiente:

La mayoría de los que se lamentan por la primavera se emocionan, sobre todo, con las flores caídas, como me ocurrió a mí la última vez que paseé por nuestro

jardín. Liniang ve los pétalos y comprende que su juventud y su belleza están desapareciendo. Ella no sabe que su vida también está perdiendo fortaleza.

De esta ópera, lo que siempre había cautivado mi imaginación era su retrato del amor romántico, tan ausente en los matrimonios concertados y sin amor que había visto en la residencia Chen, como al que yo estaba avocada. Para mí, el *qing* era noble, la ambición más elevada que podían tener hombres y mujeres. Aunque mi experiencia del *qing* se limitaba a tres noches a la luz del cuarto creciente, estaba convencida de que era eso lo que daba significado a la vida.

Todo tiene su origen en el amor. Liniang lo descubre paseando por el jardín; el amor se prolonga en su sueño, y nunca se acaba.

Mengmei y el fantasma de Liniang hacían nubes y lluvia³. El amor que los unía era tan puro y sincero –como el de mi poeta y yo–, que esa unión no era indecente como la de un hombre y una concubina.

Su amor es puramente divino, no carnal. Liniang siempre se comporta como una dama.

Mientras escribía sobre sueños –los de Liniang, los de Mengmei y los míos– También pensaba en el autorretrato de Liniang y lo comparaba con mi proyecto. En el margen superior escribí con mi mejor caligrafía:

Un cuadro es una forma sin sombras ni reflejos, y un sueño es una sombra o un reflejo sin forma. Un cuadro es como una sombra sin marco. Es todavía más ilusorio que un sueño.

Las sombras, los sueños, los reflejos en espejos y estanques e incluso los recuerdos eran inconsistentes y efímeros, pero ¿eran por eso menos reales? Para mí, no. Mojé el pincel en la tinta y escribí:

Du Liniang buscaba el placer en un sueño; Liu Mengmei buscaba a una compañera en un cuadro. Si no consideras que esas cosas sean ilusiones, la ilusión se torna real.

Trabajaba tanto y comía tan poco que empecé a dudar que me hubiera encontrado dos noches con un desconocido en el Pabellón del Viento. ¿De verdad habíamos salido el poeta y yo del Pabellón de la Luna y habíamos paseado por la orilla del lago? ¿Había sido todo un sueño, o era real? Tenía que ser real, y muy pronto yo iba a casarme con alguien a quien no amaba.

Cuando Liniang va a la biblioteca, pasa al lado de una ventana y siente el impulso de salir volando para reunirse con su amante. Pero, como es lógico, le da miedo hacerlo.

Los ojos se me llenaron de lágrimas que resbalaban por mis mejillas y caían sobre el papel mientras escribía.

Las visiones de amor me consumían. El poco apetito que había sobrevivido a mi primer confinamiento me abandonó por completo. Xiaoqing bebía media taza de zumo de pera todos los días; yo solo bebía unos sorbos de té. No comer dejó de ser una forma de controlar mi vida. Hasta dejó de estar relacionado

³ Se refiere a una relación sexual.

con mi poeta y con los tumultuosos sentimientos de amor y anhelo que me consumían. Una vez, un sabio escribió: «La poesía que escribas sólo será buena si sufres en extremo.» La gran poetisa Gu Ruopu⁴ respondió a eso con este comentario: «Los funcionarios y los eruditos se consumen trabajando, se les pone el pelo blanco y agotan su vida tratando de escribir versos oscuros y melancólicos».

Viajé hasta lo más recóndito de mí misma, un lugar donde no quedaba nada material y donde sólo había emociones: amor, arrepentimiento, anhelo, esperanza. Sentada en la cama, con mi vestido favorito –el de los patos mandarines volando sobre flores y mariposas–, dejaba que mi pensamiento se trasladara al *Pabellón de las Peonías*. ¿Había peligrado la castidad de Liniang por culpa de esos sueños? ¿Había peligrado la mía por culpa de mis paseos por el jardín? ¿Debía considerarme impura por haber conocido a un extraño y haber dejado que me tocara con los pétalos de una peonía? (See, 2008, p. 107-110)

3. ASPECTOS PARA EL COMENTARIO DIDÁCTICO

3.1. *El Pabellón de las Peonías de Tang Xianzu*

Tang Xianzu (1550-1616) era hijo de una familia de letrados de Lichuan (China). Tras consagrar largos años a la preparación de los exámenes imperiales, logró aprobar el examen nacional en el año 1577. En 1591 presentó un memorial de reprobación ante el trono, lo que le costó su exilio a la provincia de Guandong. Posteriormente, desde el año 1593 hasta el año 1598, ejerció como magistrado en la provincia de Zhejiang. Fue al término de ese período cuando escribió su obra *El Pabellón de las Peonías* (1598), un drama que siguiendo la tendencia de la época fue escrito para ser leído y no representado. Sin embargo, pese a que la obra de Tang Xianzu había sido creada con este fin, estaba redactada en chino vernáculo y llena de alusiones a los clásicos (lo que dificultaba el acceso a las personas no ilustradas), despertó tal entusiasmo entre el público que rápidamente se adaptó para su representación en los escenarios, hecho que facilitó que fuese rápidamente conocido por la población analfabeta, quien también acabó por sucumbir a su encanto. No obstante, cuando se llevaba a los escenarios, debido a su extensión (55 actos) no era representada por completo; por lo general se interpretaban solo algunas de las escenas más famosas. Recientes investigaciones señalan que aproximadamente una cuarta parte de sus escenas seguían siendo un elemento básico del repertorio teatral del siglo XIX (Ko, 1994, p. 73-75).

⁴ Para más información sobre mujeres escritoras como Gu Ruopu se recomienda visitar la web de la Washington University digital Gateway (<http://digital.wustl.edu/r/red/>).

Las obras de este famoso dramaturgo se recogen en un volumen que lleva por título *Los cuatro sueños del Pabellón de Jade de Lichuan (Linquan yuming tang simeng)* y son las siguientes: *Historia de la horquilla púrpura (Zichai ji)*, *Historia de la rama del sur (Nanke ji)* e *Historia de Handan (Handan ji)*. Pero será en especial *El Pabellón de las Peonías*, también conocido como *Historia del alma que regresó*, la que colocará a Tang en el grupo más representativo de los dramaturgos chinos (Relinque, 2016, p. 10-11). Ahora veremos por qué.

La obra de Tang se considera la mayor representante del sentimiento *qing*. La protagonista de la novela, Du Liniang, era, sin duda, una mujer que conocía los clásicos confucianos y los preceptos morales de su época, pero que como prototipo de una mujer moderna, encuentra asfixiante su memorización y su extrema severidad. Por este motivo, Du será una mujer decidida a vivir su ensoñación desafiando a su entorno. En palabras de Dorothy Ko (1994, p. 73), que traducimos al español,

Du Liniang representa a una nueva y encantadora mujer, que se siente completamente a gusto en la cultura urbana de su época: educada pero natural, sensual pero respetable, persistente hasta la muerte en la persecución de la ambición de su vida. Aunque cautivó a hombres y mujeres por igual, se convirtió en el *alter ego* de su público femenino.

3.2. Xiaoqing

Xiaoqing (1595-1612), es una poetisa semilegendaria, a quien se considera la primera lectora de la creación de Tang de 1598. Sus contemporáneos atribuyeron su muerte prematura a un exceso de emoción al leer dicho drama. Este hecho contribuyó a que su historia quedase inscrita en el centro del debate sobre las emociones que surge a finales de la dinastía Ming (Berg, 2006, p. 315). Tanto es así, que la encarnación del amor soñado –la vida que triunfa sobre la muerte– que defiende la obra de Tang, se vinculó de forma estructural a la mente de algunas jóvenes en un enfoque no tan optimista respecto al sentimiento *qing* a través de la historia de Xiaoqing (Ko, 1994, p. 69).

A través de la vida de ambas heroínas, Du Liniang y Xiaoqing, se encuentran reflejados los paradigmas sociales, literarios y filosóficos de la época en la que se sitúan sus historias. En la primera parte de *El Pabellón de las Peonías*, See (2008, p. 46) presenta al lector el concepto que Peonía tiene de Xiaoqing: «Sí, claro que había oído hablar de ella. Era la doncella enferma del mal de amor más famosa de toda la historia. [...] A veces, mis primas y yo hablábamos de Xiaoqing. Buscábamos explicaciones de qué podía significar “estar en la tierra para procurar placer a los hombres”».

Sobre la vida de Xiaoqing, ya sea historia o mito, se dice que estuvo sumida en la tragedia desde el inicio. Vendida de niña como concubina en el área de

Suzhou, condenada a vivir en un hogar donde la primera esposa era una mujer celosa y el esposo un hombre sin carácter, Xiaoqing fue trasladada a una villa situada en el Lago del Oeste. En aquella isla la desgraciada Xiaoqing, que estaba completamente sola, encontró consuelo en la escritura de poemas y en la visita de la dama Yang⁵. Xiaoqing acabará sus días suicidándose de la misma forma que lo hizo su heroína Du Liniang.

Tiempo después, tras su muerte en el año 1612, Xiaoqing ya se había convertido en la personificación de la heroína sufriente. Su leyenda se plasmó en monumentos públicos, se copiaron los poemas que supuestamente escribió en su estancia en el Lago Oeste, se subastaron copias de su retrato y los grandes dramaturgos se encargaron de reelaborar su historia para representarla en toda clase de teatros y pabellones (Ko, 1994, p.92).

De sus poemas, en los que continuamente hace alusión a su falta de esperanza en un final feliz (debido a su condición de concubina), los estudiosos establecen que representan la contraposición de ambas mujeres: Du Liniang, como primera esposa que vive feliz para siempre, y Xiaoqing, como concubina, que está condenada al fracaso desde el inicio de la historia.

Para Dorothy Ko (1994, p. 110), el cuento de Xiaoqing representa las preocupaciones sociales del siglo XVII a través de los personajes que aparecen en su historia. Como personajes «indignos» se presenta, en primer lugar, la figura de la esposa celosa, quien, a ojos de la investigadora, representa una gran preocupación para la sociedad masculina, al ser paradigma de la figura de las mujeres fuertes y agresivas dentro y fuera de los aposentos interiores; también la figura del marido estúpido y cobarde, que simboliza para la autora la pérdida de liderazgo patriarcal. Como personajes «dignos», el cuento presenta a la dama Yang, encarnación del concepto de mujer ideal (amable, eficiente y buena administradora del hogar) y también a Xiaoqing, joven abnegada que, como recompensa a una vida de sufrimientos, está destinada a obtener todo tipo de privilegios en el más allá. De esta forma, la investigadora concluye que los lectores que simpatizaban con Xiaoqing, como víctima de una esposa celosa, estaban motivados por el mismo conjunto de valores que aquellos que defendían la compra de concubinas por placer, transformando la figura de Xiaoqing de una defensora del amor verdadero a una imagen romántica de la concubina abnegada. Por otro lado, las mujeres lectoras de la leyenda de Xiaoqing observaban la realidad de una aspirante a convertirse en Du Liniang, pero que tuvo que enfrentarse a la realidad de ser solo una concubina.

⁵ Para más información sobre estos roles literarios de «esposa celosa» y «hombre sin carácter», véase el capítulo de Ko (1994, p. 103-106) que lleva por título *Xiaoqing as Victim of Jealous Wife*.

Ambas historias, la de Du y Xiaoqing, según hemos podido observar, tienen como tema central el sentimiento amoroso, ya sea desde un punto de vista optimista o bien desde el pesimista. El mensaje del *Pabellón de las Peonías* es claro: el amor como impulso natural que no está sujeto a los códigos morales ni a la muerte (Ko, 1994, p. 82). Du Liniang es más alegre y saludable, la mujer adecuada para triunfar sobre las convenciones de su época; Xiaoqing, de belleza sensible y volátil, surge para fascinar a los lectores por su forma de morir. No obstante, ya sea con una representación alegre o triste, los fanáticos de ambas historias caían atrapados en la red del *qing*; pero ¿por qué? ¿qué es el *qing*? Más específicamente, ¿qué significa *qing* en la sociedad china a finales de los Ming e inicios de los Qing y en qué contexto surge?

3.3. El *qing* (情)

A finales de la dinastía Ming, a causa del éxito del comercio exterior, el imperio chino conoció una gran prosperidad económica, en especial en las zonas cercanas a las ciudades del sur (Relinque, 2016, p. 11-12). Por el contrario, en la zona norte enfrentamientos con los Jurchen (las tribus de Manchuria) fueron constantes, hasta que finalmente en el año 1644 conquistaron China y se instauró en el trono el primer emperador Qing, Nurhaci (1559-1626), lo que se tradujo en un cambio en las bases de la sociedad china⁶. Si el docente desea ampliar el contenido expuesto sobre los cambios producidos en la sociedad china durante este periodo aconsejamos recurra a los volúmenes *Cambridge History of China. Volumen 8 y 9*:

En este periodo de crecimiento generalizado, se produjo un gran desarrollo en la industria editorial que favoreció que las nuevas ideas y debates acabaran plasmándose en la literatura y difundándose rápidamente (Relinque, 2016, p. 12). En especial, el sentimiento *qing* será uno de los que tendrá más rápida difusión, gracias especialmente a *El Pabellón de las Peonías* de Tang Xianzu, en el que encontrará a su mayor defensor (Ko, 1994, p.72).

Qing es un sentimiento que se gestará a través de la influencia neoconfuciana de la escuela Taizhou, escuela fundada por Wang Gen hacia 1483-1540 y muy conocida por ser considerada el ala popular y radical de la escuela neoconfuciana de Wang Yangming (Berg, 2006, p. 320). El *qing* podría interpretarse como la construcción misma de la idea de identidad individual, algo que entra en conflicto directo con el *li* (禮), entendido como rito. En la explicación de Relinque (2016, p. 12), *li* (禮), en cuanto 'propiedad, decoro', es lo que marca las relaciones humanas y, así, pone de manifiesto y consagra la jerarquía, mientras que el concepto de *li*

⁶ Para más información sobre las relaciones comerciales durante los Ming y los inicios de la dinastía Qing véase de Brook (1998, p. 579-707) y Willard (2006).

(理) como 'razón' era el sentido que debía regir la vida en familia, del imperio y, por supuesto, de los individuos, basándose en la posición que se les asignada dentro de dicha jerarquía.

Hasta aquí hemos tratado someramente qué ha de entenderse principalmente por *qing*; cabe, sin embargo, advertir que este adopta muchos matices y diferentes significados, llegando incluso a dividir en su interpretación a algunos hombres y mujeres. Dentro del universo masculino, Ko (1994, p. 79-80) señala que el *qing* se concebía en los términos de la moral neoconfuciana, así como en los del budismo y del taoísmo. Sin embargo, Tang Xianzu, el mayor representante del *qing*, lo definía a través de tres palabras claras, según quedó indicado más arriba: vida (*sheng*), amor (*qing*) y sueño (*meng*). Además, añadía un elemento pesimista sobre este sentimiento, el temporal: «solo durante el sueño puede la vida encontrar el amor de forma plena».

Otros dramaturgos, como Feng Menglong (1547-1645), definen la moralidad de *qing* como *qing jiao* (情教, 'doctrine of emotions': Berg, 2006, p. 319). Es decir, Feng interpreta *qing* dentro de la moral neoconfuciana, pero busca su sentido a través de aquellos a quienes les estimula la búsqueda de una vida más libre y plena (Ko 1994, p. 81), es decir, del ser individual del que hablábamos al inicio de este apartado. A su vez, dentro del universo femenino, el *qing* está dotado de otro significado. En el monólogo escogido, See (2008, p. 108) nos deja clara esta interpretación femenina a través de su protagonista: «para mí, el *qing* era noble, la ambición más elevada que podían tener hombres y mujeres».

Según Ko (1994, p. 86-89), el *Comentario de las tres esposas* define *qing* como el sentimiento noble que da sentido a la vida, el principio general que rige todas las relaciones humanas; en tal sentido, la afirmación por parte de las tres eruditas sobre la respetabilidad del *qing* no es tan distinta, en esencia, de la que los hombres de letras como Feng Menglong hacen. Sin embargo, mientras la visión masculina sobre el *qing* estaba determinada por argumentos filosóficos, intentando acomodarlo a los principios confucianos y budistas, una parte de la visión femenina consideraba el *qing* como la compatibilidad entre amor, matrimonio y talento (Ko, 1994, p. 79). Por nuestra parte, cabe añadir que esta última interpretación no ha de desligarse de su contexto histórico y social, sin equipararla al concepto occidental de amor romántico.

Es cierto que es posible argumentar que el movimiento femenino en defensa del *qing* permitió a algunas mujeres realizarse (en especial, a damas de clase alta de la zona de Jiangnan) y que, además, ayudó a que se percibiera a las mujeres como seres con capacidad de pensamiento complejo. Pero para nosotros el *qing*, y siguiendo a Dorothy Ko (1994, p. 111), reforzaba los estereotipos de género, en los que el amor, el talento y la virtud eran objetivos nobles, pero completamente compatibles con la vida de los cuartos interiores. El *qing*, pensamos, continuó situando a las mujeres como seres sentimentales y a los hombres como seres de razón a lo largo de la historia sin romper con los roles de género ya establecidos.

3.4. *El comentario de las tres esposas*

Todas estas ideas sobre el significado del *qing* en el mundo femenino quedaron plasmadas en el libro *El Pabellón de las Peonías: Edición comentada por las tres esposas de Wu Wushan*, cuya publicación, según indica Ko (1994, p. 71), fue un acontecimiento que marcó la aparición de la mujer lectora-escritora como producto cultural. Todo comenzó con Chen Tong (1650-1665), una obsesiva lectora de la obra de Tang, a quien Peonía, el personaje ficticio protagonista de la novela de See (2008) imita a la perfección. En primer lugar, observaremos cómo nuestra protagonista convierte a Du Liniang en su *alter ego*. En segundo, señalaremos cómo Peonía, como cualquier otra «doncella enferma de amor», reconstruye su mundo a su antojo. Además, subrayaremos su adicción a la lectura y, por último, su obsesión por alcanzar la salvación tras la fatalidad⁷. Sin embargo, imaginamos que la historia de cómo se escribió el comentario original no es tan fantástica como la de la novela de See (2008). Chen Tong no volvió como fantasma para animar a Tan Ze, la segunda esposa, a realizar su comentario; Tong no tenía contacto con sus seres queridos muertos y no contaba con el apoyo de una abuela fallecida protectora. Pero, salvo estos detalles, Lisa See refleja con gran fidelidad la sociedad que vio nacer al *Comentario* original, ofreciendo al lector una valiosa información sobre mitos, costumbres y valores sociales de los Ming tardíos y de los Qing tempranos.

Volviendo al *Comentario* original, sabemos, como quedó ya dicho, que fue iniciado por Chen Tong (1650-65), una joven de buena cuna que se obsesionó con el *Pabellón de las Peonías* de Tang Xianzu y que, en consecuencia, llenó sus páginas con comentarios. Sin embargo, por desgracia Chen Tong murió poco antes de su boda. Su nodriza, como recuerdo para Wu Ren, el que iba a ser su esposo, le regaló la edición de *El Pabellón de las Peonías* comentada por la joven, siendo éste quien descubrió los comentarios hechos por Chen Tong en los márgenes de la obra. Su segunda esposa, Tan Ze (1655-1675), otra enamorada de *El Pabellón de las Peonías*, continuó ampliando los comentarios que había hecho Chen Tong. A su vez, le prestó la misma edición a su sobrina, quien siguió escribiendo, pero bajo un seudónimo masculino. Esta última mostró todos los comentarios a su tutora, quien, al difundirlos, favoreció que pronto alcanzaran el reconocimiento por parte de los clubs femeninos de la época. En 1675 la segunda esposa de Wu murió también y este volverá a contraer matrimonio con la joven Qian Yi de Hanzhou. Según nos cuenta la historia (Ko, 1994, p. 71), ella fue la encargada de convencer a Wu Ren de editar los comentarios y publicarlos en el año 1694, con prólogos y epílogos de la hija

⁷ Para un conocimiento más detallado sobre las características de ‘las doncellas enfermas de amor,’ *uid.* Chen (1996, o, 143 y 164).

de Hong Sheng y de los miembros del club femenino por excelencia de la época, el círculo poético del jardín del plátano (1660-1680).

Este comentario, como ya hemos indicado, se considera la primera crítica literaria femenina publicada en China sobre *El Pabellón de las Peonías*. Su contenido encierra los principales temas del drama de Tang: la creación de una cultura femenina de los cuartos interiores a través del intercambio de libros, la conexión entre las redes masculinas y femeninas y la difusión de la posibilidad de la existencia de matrimonios entre enamorados (Ko, 1994, p. 71).

Se forja de esta manera la popularidad de *El comentario de las tres esposas*, como una muestra de la apreciación y propagación de una cultura urbana literaria femenina distintiva de Jiangnan en el siglo XVII, que consistió en mujeres que leen, escriben y publican. En palabras de See (2008, p. 339), en el siglo XVII en China (más concretamente, en el delta del Yangzi), se publicaban más obras de mujeres que en el resto del mundo.

El comentario de las tres esposas sobre *El Pabellón de las Peonías* permitió dar luz femenina a la recepción del rol de la protagonista por diferenciación de géneros ya que, frente la opinión de algunos críticos masculinos, para los que el comportamiento de Du no es casto, la defensa femenina, en especial la de Lin Yining (1655-1730, una destacada poetisa y dramaturga del círculo poético del jardín del plátano, a quien se le encomendó la tarea de escribir el prefacio del comentario de las tres esposas), según nos indica Ko (1994, p. 88), defiende a Du Liniang de la siguiente manera:

Gracias al *Comentario de las tres esposas*, el nombre de Du Liniang ha sido reivindicado en público. Está dentro de los límites del decoro, y su elegante legado perdura. Aquellos que no ven la verdad no son dignos de hablar de ello⁸.

Esta afirmación sobre la castidad de Du Liniang la refleja See (2008) en su novela donde *qing* no trata de una idea filosófica, sino que está íntimamente relacionado con la experiencia conyugal, tal y como nos indica su protagonista Peonía.

Esta defensa emotiva que hacen las jóvenes escritoras como Cheng Tong, Tan Ze y Qian Ye, que veían a Du Liniang como su *alter ego* y como la ensoñación de su futuro perfecto, la expresarán los hombres hacia la tragedia de Xiaoqing, una concubina malograda víctima de una esposa celosa, lo que, como señala con acierto Ko (1994, p. 103-106), refuerza los estereotipos del patriarcado del siglo XVII.

⁸ La cita está traducida por la autora de este capítulo del original en inglés.

Una vez señalados los debates sociales que surgieron a raíz de la publicación de *El comentario de las tres esposas*, no podemos olvidar comentar que la verdadera autoría del *Comentario* aún hoy día sigue estando en tela de juicio. La misoginia de la época forzó al mismo Wu Ren a reconocer que la versión publicada carecía de calidad suficiente en lo relacionado a los aspectos académicos (Chen, 1996, p. 143). Esto supuso que el trabajo metódico realizado durante años por Chen Tong, Tan Ze y Wu Ren quedase minado tras ser acusado Wu Ren de ser el verdadero autor del comentario.

No obstante, coincidimos con Chen (1996, p. 164) en el hecho de que la ambigüedad sobre la realidad o no del mismo sirve perfectamente a la versión comentada, porque uno de los mayores atractivos de *El Pabellón de las Peonías* es la propia yuxtaposición de la verdad y la ficción; la vigilia y el sueño; los vivos y los muertos.

4. CONCLUSIÓN

Con esta práctica docente esperamos ayudar a crear una actividad curricular universitaria acorde para grados o posgrados de disciplinas de Humanidades, especialmente en las de Estudios sobre Asia Oriental, Humanidades, Literatura Comparada y Estudios de Género.

En ella pondremos en valor obras de la literatura clásica china, así como los grandes movimientos históricos del último periodo de la historia imperial de China; también trataremos los nuevos planteamientos filosóficos neoconfucianos que surgen en el periodo y daremos a conocer la estructura social y cultural de la China del siglo XVII.

Se espera que, tras finalizar esta dinámica, los estudiantes consigan profundizar en los aspectos claves de la sociedad china Ming tardía (1573-1644) y Qing temprana (1644-1722), y que esto les ayude a comprender mejor la estructura sociocultural de este periodo clave en la historia reciente de China. Esperamos conseguirlo, en primer lugar, al obtener un mejor conocimiento de uno de los clásicos de la literatura china; en segundo, a través de profundizar uno de los movimientos filosóficos que surgirán en el siglo XVII y que será clave para su evolución histórica; y en tercero, dando a conocer el movimiento literario femenino que tuvo lugar en China en el delta del Yangzi, y que (estamos convencidos) les servirá para comprender mejor el universo femenino de la época.

De forma más concreta, esperamos conseguir que el alumnado se haya planteado cómo una obra dramática como *El Pabellón de las Peonías* pudo ser causa de debate entre eruditos, afectando a toda una sociedad del modo similar al que lo hizo el *Werther* de Goethe en el siglo XVIII en Europa, cuyo fanatismo cautivó y fascinó a la población europea del momento. Es decir, la reflexión del poder de la dramaturgia como arte de propagación de ideas y sentimientos.

Esperamos que el conocimiento sobre el *qing* acerque al estudiante al panorama de una China cambiante en la que el sentido del individualismo comienza a surgir con fuerza y su defensa se convierte en tema central de dramaturgos, filósofos y escritores, pudiendo llevarnos a trabajar en un ejercicio de clase más amplio: la actual sociedad en China y su visión sobre el individuo y el grupo.

Además, tras adentrar a nuestros estudiantes en el panorama literario del delta de Yangzi, esperamos conseguir que algunos de los esquemas presupuestos sobre la libertad de los cuartos interiores adquieran nuevos matices y despierten su curiosidad sobre una nueva área de estudio que pueda llevarlos hasta escritoras como Ding Li y su obra *El diario de la Señorita Sofía* (1927), ya que, como nos indica Browell (2002), su autora se hace eco de la novela *El Pabellón de las Peonías*, pero esta vez desde la crítica feminista.

Para terminar, solo añadiremos que esperamos que, a través de esta propuesta docente, consigamos contagiar a nuestros alumnos ese amor inmenso que sentimos por China, su literatura, cultura, filosofía e historia.

5. ANEXO. PROPUESTA DIDÁCTICA

Para conseguir los objetivos anteriormente mencionados y acercar al estudiante a la China del s. XVII se presenta la siguiente propuesta textual y performativa, dividida en seis apartados. El docente podrá decidir cuáles de ellos quiere poner en práctica, dependiendo del grado universitario al que pertenezcan sus estudiantes.

5.1. Primera parte

La primera parte, la contextualización histórica del monólogo, puede ser, según pensamos, de especial interés para estudiantes de Grados en Estudios de Asia Oriental, Historia o Literaturas Comparadas. La metodología sugerida es la siguiente:

En primer lugar, el profesor podrá dividir a los estudiantes por parejas, o en grupos de tres en caso de que se disponga de un amplio número de estudiantes.

En segundo lugar, se entregará a cada grupo, en formato digital o físico, una copia del monólogo dramático.

En tercer lugar, se les indicará a los estudiantes que intenten situar aproximadamente el texto en el momento histórico en el que se supone ocurre. Tiempo aproximado para esta tarea 10 minutos.

Se espera que, para la rápida localización temporal del monólogo, el estudiante sea capaz de identificar los siguientes escenarios que ofrece el texto. En el primer párrafo aparece el nombre de Liniang: «Liniang ve los pétalos y comprende que

su juventud y su belleza están desapareciendo». Si nos encontramos en una clase de literatura, en la que el alumnado haya estudiado los clásicos de la literatura china, poder descifrar el periodo histórico en el que está situado el monólogo parece sencillo, ya que Liniang es la protagonista de la obra en la que Peonía se inspira. Por lo que su respuesta podría ser «dinastía Ming». Si el estudiante resulta no estar demasiado familiarizado con los clásicos chinos, pero continúa leyendo encontrará otra pista en el párrafo segundo: «De esta ópera, lo que siempre había cautivado mi imaginación era su retrato del amor romántico». «De esta ópera» es una pista clave, ya que indica que «Liniang», a la que se hace referencia, es un personaje de una obra que pertenece a ese género dramático y puede animar al estudiante a realizar una búsqueda por nombre de protagonistas en la dramaturgia china.

Para situar correctamente el periodo histórico, el alumnado puede servirse de otra clave más. En el párrafo cuarto aparece: «Mengmei y el fantasma de Liniang hacían nubes y lluvia». Se cita el nombre Mengmei, el protagonista masculino de la obra de Tang. En el último párrafo nuestra protagonista nos habla de la obra que inspira sus actos:

Viajé hasta lo más recóndito de mí misma, un lugar donde no quedaba nada material y donde sólo había emociones: amor, arrepentimiento, anhelo, esperanza. Sentada en la cama, con mi vestido favorito- el de los patos mandarines volando sobre flores y mariposas-, dejaba que mi pensamiento se trasladara al Pabellón de las Peonías.

5.2. Segunda parte

En la segunda parte, se realiza una propuesta que incluye a los grados universitarios de la parte uno, pero, además, puede aplicarse sobre estudiantes de Grados de Humanidades y Filologías, ya que se realizará un trabajo comprensivo del monólogo.

Una vez que ha sido establecida por el estudiante la cronología en la que See (2008) sitúa su novela⁹, se animará al alumno a reconocer el argumento central del monólogo. Para ello el alumnado cuenta con las siguientes pistas.

El texto en numerosas ocasiones cita la palabra «amor». La protagonista nos relata con detalle la relación que existe entre Liu Mengmei y Du Liniang y la compara continuamente con la que ella desea tener con su poeta:

⁹ Si el profesor decide comenzar esta práctica por la parte dos, óbviese el comentario.

Todo tiene su origen en el amor. Liniang lo descubre paseando por el jardín; el amor se prolonga en su sueño, y nunca se acaba.

Mengmei y el fantasma de Liniang hacían nubes y lluvia. El amor que los unía era tan puro y sincero-como el de mi poeta y yo-, que esa unión no era indecente como la de un hombre y una concubina.

Su amor es puramente divino, no carnal. Liniang siempre se comporta como una dama.

De esta forma, se espera que los estudiantes establezcan que el argumento central del monólogo es el sentimiento amoroso. Una vez identificado el argumento de nuestro texto, se aconseja realizar una puesta en común entre los distintos grupos de la clase. En el caso de que resulte que hay grupos que no han identificado correctamente el periodo histórico o el argumento del monólogo, se les explicará en detalle a través de los ejemplos que nos guían a su identificación y que se han expuesto en los puntos anteriores.

5.3. Tercera parte

En esta sección de la práctica se recomienda para los estudiantes de grados de Asia Oriental, Filosofía, Humanidades, Literatura Comparada y másteres relacionados con Estudios de Género.

Primero, trabajaremos de forma más profunda el monólogo, incitando a encontrar los diferentes temas que aparecen tratados en el fragmento, y que son claves para que el estudiante trabaje en profundidad los movimientos literarios, sociopolíticos y filosóficos de las dinastías Ming y Qing. De esta manera esperamos que el alumnado, sin la ayuda del profesor, sea capaz de encontrar al menos un tema principal.

Intentaremos guiar al estudiante hacia el *qing* en primer lugar, pudiendo encontrar como temas secundarios el desamor, el suicidio y la anorexia. Estos temas serán estudiados a posteriori. Una vez los grupos de estudiantes han reconocido el *qing* como tema, se les animará a realizar una exposición oral sobre qué quiere decir la protagonista con *qing*. Posteriormente, se realizará una puesta en común y se establecerá en conjunto la idea que nuestra heroína nos da sobre *qing*. Los estudiantes tendrán que explicar con sus palabras lo que quiere decir la joven protagonista cuando dice:

Para mí, el *qing* era noble, la ambición más elevada que podían tener hombres y mujeres. Aunque mi experiencia del *qing* se limitaba a tres noches a la luz del cuarto creciente, estaba convencida de que era eso lo que daba significado a la vida.

Tras determinar lo que la protagonista quiere decir con *qing*, buscaremos el resto de temas que aparecen en el monólogo. Se espera que los estudiantes de

los grados mencionados puedan establecer temas como la preocupación de las jóvenes por encontrar el amor verdadero. Para ello el alumnado deberá volver al párrafo segundo:

De esta ópera, lo que siempre había cautivado mi imaginación era su retrato del amor romántico, tan ausente en los matrimonios concertados y sin amor que había visto en la residencia Chen, como al que yo estaba abocada.

El conocimiento de las jóvenes de los cuartos interiores sobre las relaciones íntimas entre hombres y mujeres será también un tema de interés para la discusión¹⁰.

La elección del suicidio y la anorexia como control de su vida nos indica que la joven doncella Peonía comienza sus andanzas emulando a su heroína Du Liniang, intentando controlar la vida a través de la muerte. Este es otro tema que se expuso al inicio de este trabajo y que podemos observar en: «Xiaoqing bebía media taza de zumo de pera todos los días; yo solo bebía unos sorbos de té». Sería interesante que el docente, en este punto de la práctica, aclarase la problemática actual que representa la romantización del amor, un tema muy peligroso que necesita especial atención y que permite abrir un debate. Para este fin, sugerimos realizar una comparación con otras obras de la literatura china en las que aparezcan situaciones similares y que los estudiantes puedan reflexionar sobre esta problemática en mayor profundidad. Como ejemplo para este apartado, proponemos el clásico *Sueño en el Pabellón Rojo* (1791), en el que la protagonista Lin Daiyu es otra «doncella enferma de amor» con destino trágico. Otra propuesta para el debate podría ser tratar la desmitificación de tópicos en clase como el mito de la media naranja, la creencia de que solo hay un amor verdadero en la vida, o términos como la fidelidad o exclusividad.

5.4. Cuarta parte

Este apartado se aconseja aplicarlo en los grados de Literatura Comparada, Asia Oriental, Humanidades, Historia y másteres en Estudios de Género.

Se solicitará al estudiante que relea de nuevo el texto en profundidad y que imagine quién puede ser su autora ficticia. Es recomendable que el profesor ya haya explicado en clase el movimiento literario femenino que tuvo lugar en China en el siglo XVII; de no ser así, se puede dar al estudiante una valiosa pista e indicarle el nombre de las jóvenes «doncellas enfermas de amor» que surgen durante la dinastía Ming. Tras la identificación de su autora, se sugiere que el

¹⁰ Es posible que en este punto sea necesario realizar junto al estudiante el paso previo de la búsqueda de metáforas que aparecen en el texto.

docente pueda lanzar las siguientes preguntas a sus alumnos para que, junto a sus compañeros, las respondan. Algunos ejemplos son:

- 1) ¿Qué cuestiona en el monólogo nuestra joven heroína? Esperamos, tras las explicaciones y ejercicios previos¹¹, que la respuesta sea que la joven Peonía se plantea su destino como joven que no tiene derecho a tomar decisiones sobre su propia vida.
- 2) ¿Veis alguna diferencia entre el destino de la joven Du Liniang en la que nuestra protagonista construye su alter ego y la joven Xiaoqing, que también es citada en el texto? Se espera que los estudiantes puedan situar como primera diferencia que Du Liniang alcanza un final feliz, mientras que el desenlace de Xiaoqing es trágico. A los estudiantes que hayan llegado a la conclusión sobre la diferencia entre los finales de Du y Xiaoqing, se les animará a plantearse el porqué de dichos finales. Buscamos que encuentren cuál es la diferencia principal entre ambas protagonistas dejando al margen la realidad o ficción sobre sus historias. Para guiar al estudiante, observaremos que nuestra heroína hace una clara referencia en el texto: «Esa unión no era indecente como la de un hombre y una concubina». «Su amor es puramente divino, no carnal. Liniang siempre se comporta como una dama».

La respuesta posible es el estatus social de las mismas. Pensamos que este punto animará a los estudiantes a realizar un debate sobre los distintos roles sociales que desempeñaban las mujeres en la China clásica. El tutor se encargará de guiar a los estudiantes en los temas a debatir, entre los que proponemos: mujeres esposas celosas, mujeres ejemplares, mujeres eruditas, mujeres concubinas.

5.5. Quinta parte

Esta parte es aplicable a todos los grados mencionados. Por grupos, deberán entregar un resumen de los conceptos estudiados en la práctica y un monólogo propio en el que trasladen los problemas de la joven Peonía a la actualidad. Con este trabajo intentamos que el estudiante haga un esfuerzo y reflexione sobre la anorexia y el suicidio en el mundo actual, especialmente entre los jóvenes.

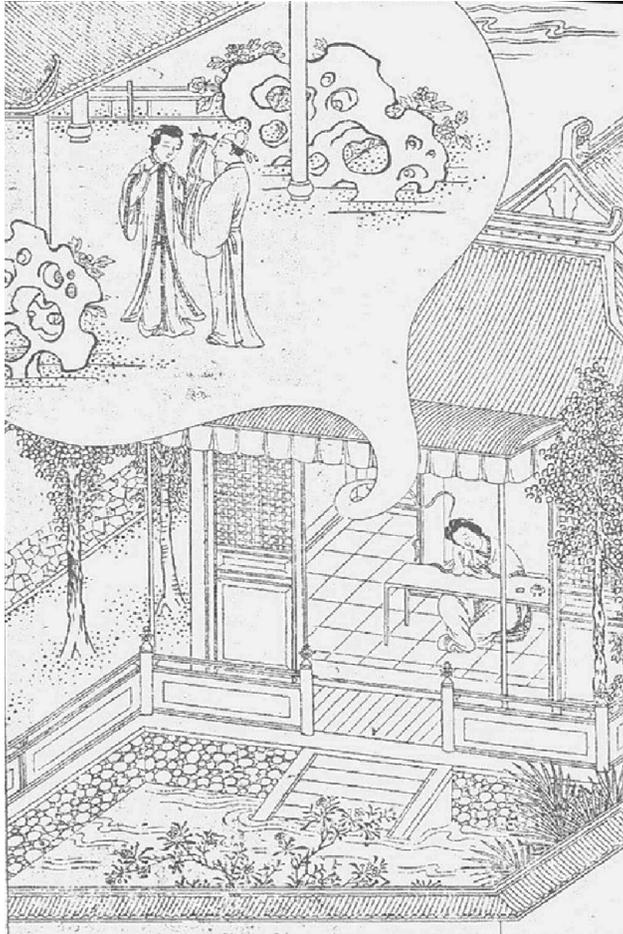
5.6. Sexta parte

La sexta parte consistirá en la representación del monólogo. Este trabajo será individual y puede aplicarse a estudiantes de grados en Literatura, Asia Oriental, Filosofía, Humanidades e Historia.

¹¹ Si no se han realizado las partes anteriores de la práctica, continúese desde este punto.

El objetivo principal de este apartado es potenciar la expresión y creatividad de nuestros estudiantes a través del drama, y conseguir que, tras la familiarización con los temas estudiados, el estudiante llegue a su total comprensión de los mismos, poniéndose en la piel de la joven Peonía. Se valorará, además, la capacidad de imitar al personaje; esto supone que el estudiante ha dedicado tiempo a preparar su papel y buscar información sobre la estética del periodo histórico en el que se sitúa el drama. Para facilitar al docente una posible indumentaria y caracterización del personaje se adjuntan en este mismo trabajo dos ilustraciones representativas del vestuario y escenario en el que aparecen Du Liniang y Liu Mengmei.

6. ILUSTRACIONES



Du Liniang soñando con encontrar a Liu Mengmei en el jardín (Hegel, 1998)



Du Liniang (Chen, 1999)



Liu Mengmei (Chen, 1999)

BIBLIOGRAFÍA

- Berg, D. (2006). Miss Emotion: Women, Books and Culture in Seventeenth-Century Jiangnan. En P. Santangelo & D. Guida (eds.), *Love, hatred, and other passions: Questions and themes on emotions in Chinese civilization* (314-330). Leiden: Brill.
- Brook, T. (1998). Communications and commerce. En D. C. Twitchett & F. M. Mote (eds.), *Cambridge History of China. Volume 8: The Ming Dynasty. Part 2: 1368-1644 (579-707)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, J. (1996). *The dream world of love-sick maidens: A study of women's responses to "The Peony Pavilion", 1598-1795*. PhD Thesis. University of California, Los Angeles, USA.
- Chen, M. (1999). *Xianzu Tang: The Peony Pavillion*. Beijing: New World Press.
- Hegel, R. E. (1998). *Reading Illustrated Fiction in Late Imperial China*. Stanford: Stanford University Press
- Ko, D. (1994). *Teachers of the Inner Chambers: Women and Culture in Seventeenth-Century China*. Stanford: Stanford University Press.
- Liu, L. H. (2002). Making of a female tradition. En S. Browell, J. N. Wasserstrom & T. Laqueur (eds.), *Chinese Femininities, Chinese Masculinities: A Reader* (149-174). Berkeley: University of California Press.
- Mann, S. L. (2011). *Gender and Sexuality in Modern Chinese History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- See, L. (2008). *El Pabellón de las Peonías*. Madrid: Salamandra.
- Tang, X. (2016). *El Pabellón de las Peonías* (A. Relinque, Trad.). Madrid: Trotta. (Obra original publicada en 1598).
- Tien, D.W. (2010). Metaphysics and the Basis of Morality in the Philosophy of Wang Yangming. En J. Makeham (ed.), *Dao companion to Neo-Confucian philosophy* (295-314). Dordrecht: Springer.
- Willard, J.P. (2016). Introduction: The Ch'ing dynasty, the Ch'ing empire, and the Great Ch'ing integrated domain. En Id. (ed.), *The Cambridge History of China. Volume 9: The Ch'ing Dynasty to 1800. Part 2 (1-15)*. Cambridge. Cambridge University Press.

Este libro reúne una serie de estudios sobre monólogos teatrales, o sobre textos literarios que se prestan a la dramatización y teatralización, pronunciados por personajes famosos del mito o inspirados en ellos. Cada capítulo está dedicado a una propuesta textual (y/o performativa) contemporánea, concreta y de utilidad para el currículo universitario de cualquier estudiante de grado o posgrado de disciplinas de Humanidades, como los Grados en Estudios Ingleses, Filología Hispánica, Filología Francesa, Filología Clásica, Humanidades, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Estudios de Asia Oriental, o Estudios de Género, entre otros.

1 2



9 0



**IMPRESA DA
UNIVERSIDADE
DE COIMBRA**
COIMBRA UNIVERSITY PRESS