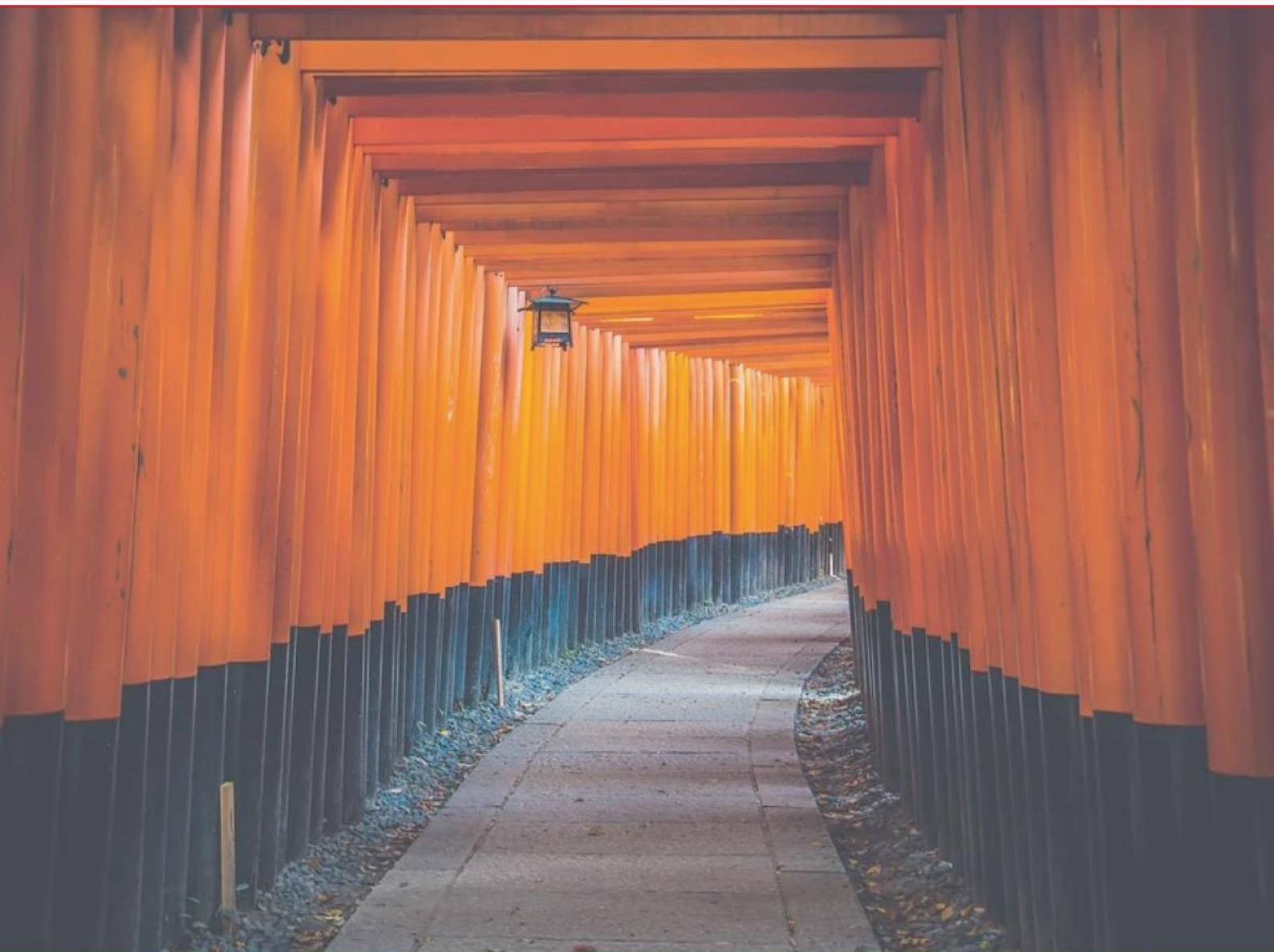


Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente

Concepción López-Andrada & Enrique Ortiz Aguirre (Comp.).



Datos de catalogación bibliográfica

Concepción López Andrada
Enrique Ortiz Aguirre (Comp.).

Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-046-7

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: educación lectora; didáctica de la literatura; teoría de la literatura; justicia social; didáctica de la memoria; estudios culturales; narrativa; justicia educativa; humanidades; historial social de la cultura; literatura latinoamericana; estudios visuales; etc.

Páginas: 220.



ENERO, 2022 (Primera Edición)

Concepción López Andrada
Enrique Ortiz Aguirre (Coord.).

Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente

ISBN: 978-956-386-046-7

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

ESCRITURAS, MEMORIAS E IDENTIDADES. DIÁLOGOS DEL PRESENTE

Concepción López Andrada
Enrique Ortiz Aguirre (Comp.)

Autores:

José Manuel Marchena Giménez
Ricardo Sánchez Lara
Emilio Peral
Verónica Bernardini
César De Miguel Santos
Matías Herrera
Enrique Ortiz Aguirre
Daniela Palominos
Marina Alvarado
Luis Barrera Linares
Jesús Ángel Sánchez Rivera
Concepción López Andrada



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahia | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



ÍNDICE

Introducción	11
A vueltas con la escritura, memoria e identidad como fundamentos de lo humano: ontología y educación para una política inclusiva Enrique Ortiz Aguirre & Concepción López Andrada	
Capítulo I	19
La memoria y los fundamentos para la comprensión del hecho histórico José Manuel Marchena Giménez	
Capítulo II	36
Escritura, literatura y educación: posibilidades en el marco de la justicia educativa Ricardo Sánchez Lara	
Capítulo III	51
<i>Animales Nocturnos</i> (2003) de Juan Mayorga: la palabra como antídoto a la opresión contra el inmigrante Emilio Peral Vega	
Capítulo IV	61
La narrativa de Concha Alós: un camino hacia un nuevo orden simbólico Veronica Bernardini	
Capítulo V	83
Aproximación a la <i>Vida en Claro</i> de José Moreno Villa: de “la topografía de la casa paterna” al “soliloquio del mar” César De Miguel Santos	
Capítulo VI	122
La educación de la mujer en Chile: una mirada desde las revistas literarias y anarquistas de inicios de siglo XX Matías Herrera Zurita, Daniela Palominos Aguilar & Marina Alvarado Cornejo	

Capítulo VII	147
Lenguaje de género (inclusivo) en titulaciones e información sobre carreras en cuatro universidades chilenas	
Luis Barrera Linares	
Capítulo VIII	185
Historia del arte, cultura digital y educación. Del discurso al recurso (y vuelta)	
Jesús Ángel Sánchez Rivera	
Sobre los autores	215



Introducción

A vueltas con la escritura, memoria e identidad como fundamentos de lo humano: ontología y educación para una política inclusiva

Enrique Ortiz Aguirre

Universidad Complutense de Madrid, España

Concepción López-Andrada

Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora "Emilia Ferreiro".

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile

Escritura, memoria e identidad conforman una tríada indisociable, que dibuja una perfecta identificación entre sus elementos. Evidentemente, superamos la concepción de la escritura como mera herramienta técnica, a modo de código material que se agota en su organización sígnica y combinatoria para habitar territorios de la escritura como espacios de transformación. Sea como fuere, la memoria resulta indisociable de la identidad (cuando surgen problemas en la primera, ineluctablemente se producen daños en la segunda a modo de corolario), tanto de la colectiva como de la individual. En este sentido, somos lo que recordamos y lo que aprendemos, de suerte que la memoria deviene dotadora quienes somos, capacitadora de una construcción necesaria espaciotemporal que permite hacer digeribles los hechos e incorporarlos a nuestra existencia, así como humanizar tanto el pasado como el presente o el futuro en una sucesión de aristas profundamente humanas. Por su parte, la escritura conforma una transformación del conocimiento -y no una mera reproducción- que se enraíza en la memoria y la identidad de sujeto. De esta manera, escritura, memoria e identidad constituyen los fundamentos de la construcción del sujeto en sus vínculos retroalimentadores del descubrimiento e interacción con el otro, en oposición frontal a las prácticas educativas homogeneizadoras, que promueven la abyección del sujeto mediante la imposición y la réplica de las estructuras del poder. Por ello, fomentar

indagaciones exploratorias en los fundamentos constructores del sujeto supone apostar por la educación liberadora y edificadora, por la naturaleza poliédrica del ser humano sin escamotear su pragmática de acción transformadora, su necesaria dimensión política desde la asunción activa de la multiplicidad de singularidades. Así, la escritura, la memoria y la identidad articulan la conciencia individual y colectiva, asientan los cimientos de la naturaleza humana en coordenadas de una libertad actuante, tan constructiva como entrópicamente deconstructiva.

Se ahonda en los diversos capítulos que componen este libro en los discursos recientes asociados a la escritura y la articulación de los procesos de memoria y construcción de identidades en los escenarios educativos del presente. La memoria como interpretación, articulación y construcción del pasado en el sistema de producción y reproducción de imágenes en la sociedad actual supone que esta deba movilizarse a través de la problematización de conceptos como el de *verdad* que viajan a través de un terreno de “imágenes vaciadas de todo conflicto de significación e interpretación, es decir, sin huellas, sin sombras, sin consecuencias” (Richard, 2006). No hay que obviar el contenido subversivo de la memoria (Giroux, 2001) ni vaciar la carga y las posibilidades políticas de la misma en los ámbitos educativos, formativos y culturales. Por lo tanto, la memoria “empieza a ser peligrosa cuando su contenido de verdad destaca contradicciones en la sociedad en cuestión” (Giroux, 2001, p.25). De este modo, se observa cómo en la denominada esfera pública, en las prácticas escolares, en suma, en el interior de los dispositivos sociopolíticos existentes (Giroux, 2001), será necesario articular una conciencia y memoria crítica. En palabras de Giroux (2001), una *memoria peligrosa* que posea dos dimensiones: “la de la esperanza y la del sufrimiento (...) relata la historia del marginal, el vencido y el oprimido, y al hacerlo plantea la necesidad de un nuevo tipo de subjetividad y comunidad en que puedan abolirse las condiciones que generan ese sufrimiento” (p.157).

Desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), se ha indagado durante los últimos años en torno a la perspectiva relacional de las políticas de la inclusión, consolidando un enfoque analítico flexible y que discute acerca del conjunto de operaciones performativas de los diversos formatos del poder. Este análisis comprende, pues, las formas de opresión, dominación, exclusión, sexismo, discriminación silenciada y/o violencia estructural. Una práctica analítica fértil consistirá en demostrar los

componentes de dominación política que tienen lugar en el interior de los ejes constructivos de las políticas públicas. El enfoque relacional permite estudiar otras formas de comportamiento político y otro enfoque para la acción de la justicia social. Se evidencia cómo el presente es un momento de transición, de cambios sociopolíticos, en el que lo nacional y lo posnacional disputan en campos institucionales como la escuela, la cual precisa renovar su propia legitimidad desde conceptualizaciones como el de *memorias múltiples* (Carretero, 2007, p.19-20). En la interconexión entre escritura y construcción de identidades se observa cómo, en ocasiones, la escritura se alinea con el poder, con los espacios de violencia simbólica; esta no se completa, nunca llega a la plenitud de sentido, pero -a la vez- se desborda en sus múltiples encarnaciones.

Por ende, la memoria y la identidad son elementos de un mismo eje conceptual válidos para el análisis de problemáticas empírico-sociales, asociadas no tanto a la estructuración objetiva del tiempo, sino a la vivencia estructurante del tiempo (Farfán, 2009, p.199); la construcción de la memoria implica relaciones de poder, conflictos y procesos de construcción de hegemonías; así, la memoria se asocia al ejercicio de dominación política y cultural (Candau, 2003). En los marcos de la escolaridad se ha concebido el trabajo con la memoria como la adquisición instrumental de información, constituyendo un proceso estéril frente al armazón de estructuras cognitivas que habitan el espacio escolar (Ocampo & López-Andrada, 2019). La tarea crítica y colectiva desde el campo de los estudios culturales, la teoría literaria, la historia, la lingüística y la pedagogía indagará en otra temporalidad en/de la escritura y en los modos otros de enseñar, representar, construir e imaginar pasados y futuros.

En el primer capítulo de esta compilación, José Manuel Marchena establece una relación íntima entre memoria e identidad para dinamizar ambos significados en la indagación crítica de los fundamentos que vertebran los contenidos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Frente a los modelos homogeneizadores, rígidos y reglamentistas (que fomentan el estudio de la Historia como un discurso narrativo acabado, reproducido por simple reiteración imitativa), se promueve un enfoque indagatorio, de naturaleza crítica, que pasa necesariamente por la reflexión cabal sobre los fundamentos que estructuran el aprendizaje. Así, se potencia el conocimiento significativo, enraizado en una naturaleza crítica que le confiere tanto una dimensión pragmática -en el sentido comunicativo, contextual- como de transformación social, habida cuenta de su inspiración crítica y proactiva.

Por su parte, Ricardo Sánchez reivindica la Literatura en perfecta simbiosis con la escritura, para reivindicar no tanto sus posibilidades comunicativas desde una óptica competencial, sino -desde asunciones creativas- su capacidad para generar la voz del sujeto en una disposición social y política incardinada en principios de justicia social. Por ello, se relaciona la escritura creativa -y singularmente la poética- con una participación real (lejos del papel sucursalista que las actividades relacionadas con la escritura literaria reservan para los alumnos los currículos oficiales y las enseñanzas regladas) que no se limita al ámbito estético, sino que habita también espacios políticos, culturales y transformadores desde la construcción del sujeto, ajeno a la abyección que le procuran las metodologías imperantes en todos los niveles educativos, que tienden -además- a reducirla a un mero papel de articulador y potenciador de la competencia comunicativa, y a las prácticas educativas generalizadas -que olvidan la justicia social-, con el fin de enraizar el hecho literario tanto en la multiagencialidad del sujeto como en su propia naturaleza democrática y deliberadora.

Emilio Peral, a su vez, reivindica desde lo literario la construcción de la identidad por medio de la escritura, además de indagar en la naturaleza intertextual del hecho literario (ese diálogo fructífero de la obra de Juan Mayorga con Antonio Buero Vallejo, con Calderón de la Barca o con Kafka, entre otros) y de vincularlo al conocimiento del otro, así como a la inclusión como experiencial social y política radical, de manera concreta respecto a la significación de lo extranjero. Nos sumerge en la fabulosa experiencia dramática de *Animales nocturnos*, en la que la palabra visita su dimensión sagrada, creadora, y su poder de transformación social y política.

El siguiente capítulo corre a cargo de Verónica Bernardini, quien asedia la narrativa de Concha Alós, novelista española ganadora de dos premios Planeta y autora de *Os habla Electra*, adscrita al realismo testimonial y crítico, así como injustamente olvidada en los cánones literarios. Precisamente, se ocupa de la (de)construcción de esta novela, con el fin de indagar en la identidad femenina de la escritura y en la estructura proteica, plurisignificativa, versátil, polivalente frente a la linealidad, la univocidad y las formas caducas de las estructuras patriarcales. Sin negar los aires experimentalistas de la narrativa española de aquel entonces, se plantean cuestiones escriturales e identitarias desde idiosincrasias femeninas que construyen significación pragmática desde

propuestas literarias de escritura y que se convertirían en pioneras de las concepciones novelísticas más actuales.

César de Miguel se ocupa de la célebre autobiografía de José Moreno Villa, archivero, poeta y pintor incardinado en el hervidero cultural del 27, que en su escritura dinamiza una memoria participativa -formalmente estructural- que se acrece en su naturaleza dialógica bajo la piel epistolar para construir la identidad del *yo* en significación relacional con el tú. *Vida en claro* ejemplifica por antonomasia la construcción del sujeto desde la escritura, la identidad y la memoria en perfecta aleación con la esencia poliédrica de la respiración literaria. La primera mitad de esta fabulosa obra da cuenta de la simbiosis de forma y fondo en la expresión literaria como identificación vital; a la sencillez expresiva y la transparencia del discurso, se superpone en simultaneidad una construcción del sujeto translúcida, auténtica y arraigada en la libertad de lo sencillo como desenvolvimiento natural.

El siguiente capítulo, de autoría colectiva (Matías Herrera, Daniela Palominos y Marina Alvarado), se ocupa del estudio de tres publicaciones periódicas chilenas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. La industrialización y los movimientos obreros procuraron a estas tres revistas una perspectiva femenina y anarquista en las que la identidad femenina liberadora insistía en la educación como antídoto. La escritura puede, pues, vehicular un afán transformador que enraizado en la memoria construya identidad femenina para alcanzar la necesaria libertad de la construcción del sujeto. El discurso subversivo ha de revertir una situación opresiva que se diluye desde la educación liberadora de la mujer, confrontada con los roles acomodaticios y sucursalistas que las estructuras de poder reservan para las mujeres. El artículo, pues, preconiza una doble dirección de la memoria; por una parte, la reivindicativa memoria histórica, de carácter reconstructivo, y -por otro- la memoria como motor prospectivo de transformación, absolutamente ligado a la construcción de la identidad, como la escritura.

Luis Barrera parte de la idea de que la palabra es identidad, por lo que asedia el asunto del género inclusivo en titulaciones de Universidades chilenas y aborda las implicaciones que conlleva el género masculino como genérico para referirse a todos los géneros (al modo gramatical de género no marcado), con el fin de indagar en políticas de exclusión que provocan injusticias y carencias democráticas en las sociedades actuales. La investigación se articula en la construcción de políticas excluyentes o inclusivas en razón, precisamente, de

estrategias lingüísticas, principalmente a partir de las universidades chilenas que incorporan titulaciones adaptadas específicamente al género femenino para evitar un masculino genérico que llevaría aparejado una política homogeneizadora de exclusión. En general, la mayoría de las universidades estudiadas (al menos tres de cuatro) plantean una enorme diversidad en la distinción del género para eludir el masculino como genérico; este extremo podría explicarse desde cierta esquizofrenia gramatical y de necesidad respecto a lo visibilización democrática y participativa de las mujeres en una sociedad verdaderamente inclusiva.

Finalmente, Jesús Ángel Sánchez plantea la construcción del conocimiento y de la identidad en entornos virtuales que han logrado la sacralización del recurso o de la técnica en detrimento del discurso; por ello, la didáctica de la Historia del Arte, para reconciliarse con el espíritu crítico y el valor transformador del conocimiento ha de recuperar el discurso dialógico profundo que se identifica con las imágenes del arte para desechar los nuevos modos de consumo compulsivo y banal de imágenes. El discurso, pues, alineado con la escritura, la memoria y la identidad, se reivindica como proceso de enseñanza-aprendizaje edificatorio y transformacional.

Esta obra, en definitiva, pretende habitar los intersticios para canalizar las tensionalidades de un sistema homogeneizador que tiende a la normalización y a la abyección del sujeto. Frente a este proceso deshumanizador, potenciado por la sociedad de la cáscara, por la banalidad de la técnica sacralizada, la escritura, la memoria y la identidad se erigen como espacios liberadores de la construcción edificatoria del sujeto en los territorios esenciales de la naturaleza humana. La reflexión cabal acerca de los fundamentos de lo humano conlleva el asentamiento de los cimientos de una educación humanista y auténticamente inclusiva en la dinamización de la multiplicidad de singularidades, sin olvidar el carácter demiúrgico de la memoria a modo de instancia capaz de comunicar pasado, presente y futuro en el cronotopo edificatorio del sujeto en su dimensión humana y de inspiración política.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Candau, J. (2003). *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Farfán, R. (2009). Tiempo, memoria e identidad. *Acta Sociológica*, (49), 197-216.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Ocampo, A. & López-Andrada, C. (2019). Políticas culturales y construcción de la ciudadanía lectora: ámbitos críticos para una justicia social. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 78-103.
- Richard, N. (2006). "Estudios visuales y políticas de la mirada"; en: Dussel, I. & Gutiérrez, D. (comps.). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. (pp.97-109). Buenos Aires, Manantial/FLACSO.

CAPÍTULO I

La memoria y los fundamentos para la comprensión del hecho histórico

José Manuel Marchena Giménez
Universidad Complutense de Madrid, España

1.-Introducción

Cuando nos proponemos enseñar, la lista de condicionantes a tener en cuenta es amplia. Hemos de considerar las materias que actualmente se imparten y pensar en las razones que provocan la inclusión de la Historia en los currículos escolares. Solo a través de una reflexión profunda sobre los objetivos y la teleología educativa podremos entender si las cualidades de nuestra disciplina son necesarias para la formación de las personas. Es entonces cuando debemos considerar su naturaleza –sus nudos epistemológicos, el contenido–, sobre el contexto legal y educativo, sobre la metodología. Pensar en la disposición, el ánimo, la lucidez, el espacio, el tiempo. Y entonces establecemos objetivos y creamos expectativas; evaluamos. El objetivo de la enseñanza es el aprendizaje: profesor y alumno han de ser buenos emisores y receptores, algo que no siempre es posible. Es el punto de partida, la base del proceso educativo, un primer paso sin el cual todo lo demás serviría de poco.

La Historia es una disciplina muy compleja, y más si se ha de enseñar, no solo por las cuestiones multicausales, de abstracción formal o por su cualidad holística, sino porque “produce representaciones de hechos, aspectos, procesos del pasado sin tener un referente a observar” (Mattozzi, 2010, s.p.), excepto las posibles “huellas” que generan los hechos humanos. Estos vestigios son las fuentes, las pruebas del pasado que debemos analizar cuidadosamente, manteniéndolas en una comprobación perpetua. El estudio crítico de las fuentes y el análisis de los fundamentos –que son los procedimientos y los principios científicos que rigen y estructuran la Historia– son esenciales para lograr el más importante objetivo de esta disciplina: el análisis social del pasado.

La Historia, como sucede en otras disciplinas, tiene ciertos riesgos que conviene tener en cuenta. Uno de los más significativos es su fuerza identitaria. En su "Defensa de la Historia como materia educativa", Prats (2010) advierte de la conexión formal de la Historia con el aprendizaje de la identidad social y de la política global y particular, criticando su excesivo nacionalismo y politización derivado de su propio objetivo originario de alimentar los estados nacionales, abogando por un estudio más global de las gentes y de las culturas.

Pero no podemos ser críticos con la Historia desde la memorización de un contenido acabado que se erige en dogma, pues nos impide, entre otras cosas, pensar. El pensamiento crítico no solo es el pensamiento racional y reflexivo, sino que requiere de una reflexión epistemológica, "pensar sobre lo que se piensa" (López, 2012, citando a Ennis, Kuhn, Weinstock & Saiz, s./r.f.). De ahí la importancia del planteamiento metodológico, pues se convierte en garante de los procesos de adquisición de los nudos de conexión entre los hechos y del desarrollo de una visión crítica del pasado y del presente.

2.-Repensando la Historia con la memoria y la identidad

La Historia es memoria, estudio de la memoria y de sus restos. Memoria retenida, escrita, fotografiada, hablada, pintada, filmada; incluso soñada. Pero también es interés, motivación, intenciones; olvido. Su estudio es muy complejo, relativo, en ocasiones superficial, a veces perecedero. Y es que el ser humano es libre de actuar, y nosotros conscientes de que la intención, presente en la acción histórica, es más personal que social, por lo que la construcción histórica se convierte en un proceso subjetivo que tratamos de objetivar mediante el método científico, aunque las carencias sean perennes e inherentes a la disciplina. Pero esta postura, en apariencia escéptica, no se adscribe exclusivamente a la ciencia histórica, sino a la práctica totalidad de las ciencias – salvando las formales–, por lo que la comprensión de los fundamentos se sitúa en un escalafón didáctico y científico más elevado que el propio contenido.

Entender el proceso histórico es analizar la memoria, que evoca aquel "tiempo en el que ya no podemos elegir", y se convierte en un espacio fragmentado que construye el ser humano y edifica su identidad (Lledó, 1999). El pasado ya no lo podemos cambiar, pero sí podemos escoger nuevas perspectivas del mismo.

En su estudio de la memoria y de la identidad, Candau (1998) enumera una serie de cuestiones previas relativas a estos términos, como su naturaleza social,

su continua revisión desde el presente, su capacidad de estabilizar la incertidumbre social o el que es el objetivo principal de su obra: la relación entre la memoria-identidad individual y la colectiva. La correspondencia entre ambos conceptos es evidente: sin memoria no hay identidad, pues es constructora de la misma; pero, a su vez, la identidad construye esa memoria que, como decíamos al principio, está en continua revisión de sí misma. En la memoria, según el autor, se distingue una protomemoria, imperceptible, individual, facultad que da sentido a nuestro conocimiento y nos mueve sin saberlo –como caminar–; otra memoria de alto nivel, del recuerdo, individual y colectivo; y la metamemoria, que es la representación y la afirmación que hace el individuo o la sociedad de su propia memoria, constructora de la identidad. La memoria colectiva es una representación de una supuesta memoria común de los miembros. En un mundo de representaciones, la distancia entre lo representado y la realidad puede ser colosal.

El concepto de identidad, como vemos, está muy relacionado con el de memoria. Su complejidad aumenta cuando tratamos la identidad colectiva a través de la cuestión de la “semejanza”, en donde el “objeto patrimonial” adquiere una relevancia fundamental para el grupo. Es ahí donde encontramos a la Historia que actúa como envoltorio de nuestro ser individual y que nos obliga a entendernos como colectivo imaginario, que se perpetúa como una esencia perenne cuya modificación constituye una conducta sacrílega (Bueno: 237) y se convierte en una proyección, en el símbolo que mueve la acción social. Es una fortaleza del contenido identitario, poderosa y potencialmente manipulativa, por lo que debemos mostrar las armas para ser críticos –en la medida de lo posible– con ella. Candau asegura que una sociedad puede tener elementos de la protomemoria comunes, como es lógico por una socialización más o menos cercana, a la que se podría llamar identidad cultural o colectiva. No obstante, es imposible que toda la sociedad sea idéntica en este sentido y cabe pensar en las fuerzas sociales y políticas que actúan tras los caminos o las culturas impuestas, a través de las “retóricas holísticas”. La identidad es lo que permanece en el tiempo, algo que define e identifica a los grupos, por lo que nos podríamos preguntar si es por ello un esquema objetivo del análisis social y si tiene poder coercitivo hasta el punto de constreñir la propia libertad individual, como aseguraba Durkheim. Si así fuera, al menos en parte, el estudio de la identidad sería básico para el análisis social. ¿Pero lo es de igual forma para lo histórico-social? Parece evidente que el conocimiento del pasado es, al menos, diferente al sociológico (Carretero, 2002). Es muy significativa la

frase de Pérez Garzón (2008, p.39) en la que indica que hay “más elementos de vida comunes entre un joven español y un joven japonés actuales que entre el primero y aquellos hidalgos del siglo XVI o entre el segundo y los jóvenes del Japón de los samuráis”.

Memoria e identidad, por tanto, presentan una mayor subjetividad cuando se desvinculan de lo individual y del presente, pues su comprobación empírica es prácticamente imposible. De ahí que la construcción de la llamada “memoria social” sea tan difícil de abordar, pues parte de generalizaciones completamente subjetivas. Si bien la memoria individual y su evocación pueden llevarnos a equívoco, el nivel de confusión de la colectiva podría anular gran parte de lo real. Esto crea un problema no solo metodológico, sino argumental para la Historia.

Para Íñiguez-Rueda (2001), la identidad es un verdadero “dilema”, sobre todo cuando tratamos de relacionar la individual con la colectiva. No es objeto del presente trabajo ahondar en esta cuestión, compleja y extensa, pero sí conviene tener en cuenta las siguientes consideraciones para entender su relevancia en el proceso histórico: el ser humano es un ser social, *domesticado* (Bourdieu, 1990) salvo rarísimas excepciones, por lo que su construcción es también social; la identidad no se puede entender solamente desde un punto de vista sociológico, pues existen factores que escapan, en ocasiones, a la propia dinámica social, como es el sentimiento, la historicidad, la necesidad de ser alguien dentro de algo, o la mentira; la identidad cultural puede que, a cierto nivel, sea un mito (Bueno, 1996), una construcción política, pero existe, es manipulativa, controvertida, coercitiva para parte de la sociedad. Por otro lado, en los últimos años se está produciendo, a la par, un proceso de homogeneización mundial, a raíz de la globalización, y una reafirmación de las identidades culturales (Castells, 2005), cuestión a tener en cuenta para futuros estudios históricos.

Y es que la identidad “proporciona sentido y cobijo a la vez, crea una práctica cómplice, un lenguaje común, un mundo propio desde el que se puede vivir con más tranquilidad el mundo de ajenidades” (Castells, 2005, s.p.). De ahí la inquietud que genera, pues la propia identidad del individuo se crea por medio de la afiliación a los diferentes grupos sociales –categorizaciones– (Tajfel, 1981), lo que deriva en una reafirmación excluyente y, al mismo tiempo, en la cohesión del grupo (Molano, 2007). Y es que la fuerza identitaria es poderosa: “debemos ser los otros si queremos ser nosotros mismos” (Mead, 1934, s.p.).

La identidad la asociamos, pues, a la socialización del individuo, en un contexto espacio-temporal en el que aprendemos los tiempos y prácticas sociales (Aguado, 1991, p.35). Estas identidades son construcciones que terminan convirtiéndose en “mecanismos de control que gobiernan la conducta” (Geertz, 1973, p.51) de las personas, que la necesitan para ser sociales –y, por tanto, humanos–. Las identidades personales y sociales están muy presentes en la concepción de nuestro mundo y, por tanto, en la construcción de la ciencia histórica: no podemos estudiar nuestra disciplina sin analizar su intervención en los distintos procesos sociales, pues somos sujetos de la Historia y toda implicación que suponga conflicto de intereses debe ser examinada.

3.-Los fundamentos de la Historia y el aprendizaje histórico

La Historia estudia el pasado de las sociedades desde perspectivas culturales, económicas, sociales, geográficas o políticas, entre otras. Su objeto y sujeto es el mismo, el ser humano, que juega una partida a menudo preestablecida, llena de intenciones y con cierta libertad, que nos lleva a la imposibilidad de llegar a una predicción certera del futuro, pues los hechos no se repiten de igual manera. Por este motivo no podemos establecer leyes universales que procedan de las intenciones humanas, aunque sí se pueden constituir ciertas regularidades (Carretero, 2002). No obstante, no podemos obviar que una regularidad no es una ley, por lo que las inferencias nunca podrán tener este rango.

A esta situación de partida, algo incómoda, debemos añadir uno de los problemas fundamentales que se suele trasladar a la didáctica de la Historia: el relato preestablecido. Como decíamos antes, este hecho puede suponer un problema grave para el aprendizaje, pues impide que el alumno reflexione y analice los acontecimientos. Cuando un profesor de matemáticas, por ejemplo, nos plantea un problema, la solución no se incluye en el enunciado del mismo, pues el alumno debe ser capaz de llegar a la solución a través del entendimiento de la simbología que memoriza. En el enunciado, $¿5+3=?$ existe cierta simbología que el alumno necesita retener para poder realizar la operación, como son los números, el más y el igual. A través de esa simbología, detrás de la cual se encuentran los fundamentos matemáticos, podemos operar en nuestra mente y llegar a una solución al problema, pensando. ¿Qué ocurriría si el enunciado fuera $5+3=8$ y el objetivo de la suma fuera memorizarla porque esa misma operación podría ser el enunciado de un *examen*? En ese caso el discente no necesitaría construir en su mente una estructura común para ese tipo de

operaciones: simplemente se podría limitar a memorizar los números para poder reproducirlos en el momento oportuno. ¿Qué tipo de aprendizaje sería este? Parece evidente que ningún matemático ha aprendido de esta forma, afortunadamente. Sin embargo, la Historia se enseña así: es un contenido acabado que se debe memorizar, aunque toda ciencia deba ser un conocimiento en construcción. Prats (2010) advierte que “si los métodos y técnicas de trabajo de las ciencias naturales se derivan fundamentalmente del propio método de análisis de las ciencias, debería parecer lógico que en Historia ocurriese lo mismo” (p.16).

¿Acaso no existen fundamentos en la Historia? El tiempo, el espacio, el cambio, la causalidad, la interdependencia o la intencionalidad son algunos conceptos que podríamos denominar fundamentos de la Historia, pues son nudos epistemológicos que dan razón de ser a los argumentos, al contenido. No obstante, no podemos obviar que las matemáticas no son ciencias fácticas, sino formales, por lo que su resultado es una certeza, no una suposición razonada. El hecho histórico tiene una naturaleza subjetiva, y además es transversal, por lo que no se explica desde una única concepción disciplinar. ¿Cómo podríamos enseñar a elaborar análisis de procesos históricos a través de los fundamentos? ¿Dónde quedaría el basto contenido que hoy en día se estudia?

Los fundamentos son, en cuanto tales, la estructura del edificio, los elementos constructivos sobre los que se asienta el contenido; el continente organizador, la herramienta; la llave. Comprenderlos es ir más allá de la simplicidad de lo “dado”; es buscar lo multicausal, la interdependencia que nos lleva a un conocimiento más riguroso, más pedagógico y reflexivo. Con ellos el estudio no se centra en un contenido que el discente olvidará en poco tiempo –sobre todo si no se trabaja con la metodología adecuada–, sino que afianza la estructura epistemológica. No se trata de anular el contenido existente, pues es fruto de mucho esfuerzo por parte de los estudiosos, sino de utilizar los fundamentos para darle cohesión, sentido, estructura. Esta debe ser la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia: fundamentos+construcción de contenido.

Los fundamentos pueden tener varios grados de profundización, de complejidad. Por ello, creemos que sería posible adaptarlos a distintas etapas educativas, sirviendo en cada una de ellas a un determinado objetivo. Es una cuestión muy relevante establecer niveles de dificultad para los fundamentos, pues el grado de adquisición del conocimiento o la capacidad de abstracción de las personas no son las mismas a lo largo de la vida. Es necesario conocer este

desarrollo cognitivo para “subordinar la selección de contenidos y los enfoques didácticos a las necesidades educativas y capacidades cognitivas de los escolares. Dicho de otro modo, cada edad requeriría un estadio diferente de conocimiento histórico” (Prats, 2001, p.13). La adaptación del aprendizaje de los fundamentos se debe hacer no solo atendiendo a la edad, sino a la madurez cognitiva del alumno, algo que implica una adaptación de contenidos, sobre todo en edades más tempranas, algo que no siempre es posible.

En relación con estos contenidos, el estudio histórico ha seguido tradicionalmente dos caminos principales: el particular y el global. Pensamos que la Historia es una disciplina global, en la que es prácticamente imposible cerrar todas sus puertas y conexiones implicadas. Es la noción holística de la *Historia Total*, propia de los *Annales*, rebatida desde el reduccionismo pedagógico por exceder, su alcance, a la práctica docente. Este modelo reduccionista defiende una Historia, en definitiva, más comprimida, particular y suficientemente objetiva, más sencilla de enseñar y de aprender. Si defendemos el uso de los fundamentos para poder analizar la realidad social del pasado es necesario combinar cierta visión multiorgánica y diacrónica de la Historia con un conjunto de puertas de entrada que nos permita llegar a los objetivos marcados y finalizar los temarios con solvencia.

El contenido pedagógico de la Historia viene procesado por las autoridades de cada territorio, siguiendo, es de suponer, las directrices de los expertos en la materia, al igual que debería suceder con el resto de disciplinas. Es decir, los contenidos vienen preestablecidos desde el poder político, siendo los profesores los encargados de desarrollarlos siguiendo estas directrices, pero también criterios personales-profesionales. Por este motivo los contenidos varían según el lugar, según los intereses de cada territorio (Cooper, 2002).

En las orientaciones metodológicas del currículo oficial de educación primaria en la Comunidad de Madrid se dice lo siguiente:

En la Educación Primaria no se trata de que los alumnos sean capaces de analizar y juzgar hechos históricos o comportamientos humanos. Se trata, fundamentalmente, de que, a través del conocimiento de los hechos más relevantes de la Historia de España, los alumnos sean capaces de adquirir un sistema de referencia espacial y temporal en el que situar lo que vayan aprendiendo en estudios posteriores (BOCM, Decreto 89/2014).

La Historia se utiliza, en este caso, como telón de fondo de un sistema referencial que debe servir para que el alumno sitúe en el tiempo y en el espacio ciertos acontecimientos históricos que le servirán en un futuro como esquemas previos. Pocas líneas después, el decreto detalla el contenido de los distintos cursos. En sexto de primaria, además de una parte de Geografía, el alumno debe estudiar prácticamente toda la Historia Contemporánea Universal y la española en particular con bastante detalle, lo que significa que, probablemente, el alumno va a ser examinado de un contenido extenso y complejo. En este caso, ¿qué será capaz el alumno de aprender? ¿Qué “sistema de referencia espacial y temporal” se puede adquirir? Probablemente el discente tratará de memorizar lo que el profesor, agobiado por terminar el temario, sea capaz de explicarle, sin posibilidad de entender de forma global los procesos y los fundamentos históricos, algo que provocará la desazón del alumnado y la visión de una Historia erudita, acabada y positivista, que en breve quedará en el olvido, al igual que gran parte de su esquema espacio-temporal. ¿Cómo se puede identificar “la época de la Restauración (1875-1923) con la modernización de España” sin analizar la época desde las causas o los procesos de cambio histórico? Parece evidente que debemos repensar cuáles son los objetivos del aprendizaje de la Historia y en qué etapas puede el alumnado adquirirlos. En este contexto la Historia deja de ser una ciencia social para convertirse en un relato literario, a veces esotérico, que amplía vagamente el horizonte cultural del alumno. Para adquirir nociones espacio-temporales básicas, como pueden ser la contigüidad, la sucesión, la regularidad o incluso el continuum temporal, no son necesarios contenidos tan exhaustivos. De hecho, el modelo bilingüe de enseñanza establecido por algunas comunidades autónomas para muchos de sus centros ejemplifica lo que denunciamos: la banalización de una disciplina científica, convertida en relato finalizado, para la práctica de otros objetivos que nada tienen que ver con el inmenso poder instructivo de la Historia.

Por ello, pensamos que nuestra disciplina debe utilizarse para algo más que para la adquisición de nociones básicas espacio-temporales, que son fundamentales, incluso en primaria, precisamente adaptando los fundamentos al desarrollo de los alumnos para que sean capaces de comprender la causalidad, la interdependencia o los procesos de cambio.

El currículo de secundaria de la Comunidad de Madrid, a diferencia del de primaria, establece criterios pedagógicos más acordes con las posibilidades que ofrece nuestra materia:

En la ESO, la materia de Geografía e Historia pretende profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y presentes, su orientación en el futuro, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad (BOCM, Decreto 48/2015).

No obstante, volvemos a encontrar en el desarrollo del temario un exceso de contenido que vuelve a trasladar a la cuestión metodológica todo el peso de la acción docente. Precisamente, para adquirir la comprensión social de la que nos habla el decreto, Prats enumera una serie de elementos, que son los del historiador, que debe trabajar el alumno para adquirir el conocimiento histórico:

formular hipótesis; aprender a clasificar fuentes históricas; aprender a analizar las fuentes; aprender a analizar la credibilidad de las fuentes, el aprendizaje de la causalidad y, por último, el cómo iniciarse en la explicación histórica (Prats, 2010).

El enfoque es el de un saber en construcción, en el que el alumno se pone el traje de historiador para tratar de explicar la Historia a través de fuentes y de la noción de causalidad. El alumno debe adquirir, para ello, ciertas nociones propias del historiador que le van a permitir entender, clasificar, descartar o analizar las fuentes desde una perspectiva global, estructurada. Para ello no solo necesita una base de contenido que le permita analizar la multicausalidad, los paralelismos históricos, el desarrollo cultural o político previo de un hecho, de una sociedad o de una cultura, sino que debe ser capaz de entender los procedimientos de nuestra disciplina. Para ello, el alumno debe alcanzar un nivel de abstracción que le permita esta adquisición y manejo de información. Mattozzi plantea una serie de “operaciones cognitivas” necesarias para poder:

delimitar el tema de la investigación y articularlo en subtemas, usar los indicios como fuentes, producir las informaciones directas y las inferencias, organizarlas según un orden temporal y espacial, clasificar las informaciones en mutaciones, permanencias, eventos, entrelazar las informaciones en reconstrucciones de los hechos, asignarles significados y valoraciones, formular problemas interesantes y suponer relaciones explicativas originales y profundas, organizar las formas y los modos de comunicación de la representación proyectada en un texto (Mattozzi, 2010, p.99).

Sin una adecuación de los contenidos y estructuras a las capacidades cognitivas de los alumnos podemos memorizar un acontecimiento y no conocer sus nociones espacio-temporales, causales o su interconexión con otros fenómenos sociales; y, de igual forma, también podemos tratar de fomentar análisis de fundamentos que se desestructuran por la falta de bagaje, de contenido. Es decir, de qué nos sirve enseñar la causalidad y la interdependencia a un niño de 5 años si no lo va a entender. Sería necesario analizar, en primer lugar, cuándo es posible que un niño comience a entender los procesos epistemológicos de la Historia, los fundamentos, así como si la narración histórica previa a los mismos adquiere en el niño la suficiente entidad pedagógica para que el contenido deba ser aprendido-memorizado. Fruto de nuestros muchos años de experiencia viene siendo frecuente que los niños que llegan a los centros educativos de enseñanza media no recuerden prácticamente nada de Historia, aunque sí hayan adquirido ciertas nociones conceptuales relativas al tiempo o al espacio.

Realmente son numerosos los autores –Piaget, Holdaway, Smith y Tomlinson, Egan, Calvani, Crowther y muchos otros– que han trabajado este asunto, con opiniones, en ocasiones, contradictorias y muy criticadas en nuestros días –sobre todo las de Piaget, que ha llevado a un excesivo neopositivismo a algunas disciplinas–. Cabe preguntarse no solo si se puede o no enseñar –teniendo en cuenta cuestiones metodológicas, fisiológicas, sociales–, sino si el aprendizaje, en tal caso, sería o no útil, aprovechable (Prats, 2001). En un estudio, Julio Valdeón (1998, pp.188) defiende abiertamente la enseñanza de la Historia en secundaria, siempre desde lo global a lo particular, pues el objetivo básico es precisamente entender la Historia como algo total, aunque no profundiza mucho más y apenas aborda la cuestión metodológica y nada la fisiológica ni cognitiva.

Mattozzi (2015) insiste en la necesidad de evitar los errores clásicos del aprendizaje de la Historia. Reclama, por ejemplo, la exigencia de entender la Historia y su pasado –entendido este pasado no solo como el más reciente, sino hasta el más lejano– como una herramienta de explicación del presente para poder así “imaginar una Historia general a aprender mucho más estimulante e interesante para los estudiantes” (p.60). Además, la propia subjetividad de la actividad del historiador, y también de las mismas fuentes, ofrece una especial relevancia en la elaboración –construcción– de hipótesis. De hecho, el autor otorga un mayor peso a las “actividades inferenciales” realizadas con las

fuentes, y que parten del propio acervo del investigador, que a las propias fuentes en sí.

La distribución de los contenidos, como vemos, tiene implicaciones muy importantes para la didáctica de la Historia, pues su delimitación jerarquiza y acota el conocimiento. Además, elegir lugares, épocas y hechos “relevantes” sitúa a la Historia fuera de la Historia, pues pierde su carácter integral en pos de la acción didáctica, formando cajas de contenido que no se ajustan a la realidad, siendo esta la eterna lucha entre la simplicidad como herramienta pedagógica y la compleja realidad.

Por eso es tan complicado elaborar una salida práctica a un modelo teórico que se ve constreñido por una realidad curricular y procedimental tan compleja. De hecho, esta delimitación inexacta de la realidad suele desembocar en un contenido con un marcado carácter presentista, establecido, en gran medida, por la concepción de la Historia como una “guía para orientarse en el mundo actual [...] una visión mutilada de la realidad” (Martínez-Shaw, 2004, p.38-41). Ese presentismo aleja a la Historia de su análisis del tiempo largo, creando estructuras de corto y medio tiempo que nos abocan a una mirada más reducida, pero, como decíamos antes, con una carga didáctica más liviana.

4.-Enfoque didáctico

Con la legislación educativa actual es muy complicado pensar en un proceso de enseñanza-aprendizaje cimentado en los fundamentos sociales y en la construcción de los procesos históricos y, en todo caso, sería el docente el que tendría que edificar dicho proceso para conseguir aunar los logros propuestos y el respeto al currículo establecido. En todo caso, el de bachillerato es el programa que más se aproxima a los objetivos educativos que se persiguen en este estudio, de ahí que el tema escogido para este modelo sea el proceso de revolución industrial.

Entre los objetivos de etapa del bachillerato nos gustaría destacar tres:

- h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- i) Acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y dominar las habilidades básicas propias de la modalidad elegida.

j) Comprender los elementos y procedimientos fundamentales de la investigación y de los métodos científicos. Conocer y valorar de forma crítica la contribución de la ciencia y la tecnología en el cambio de las condiciones de vida, así como afianzar la sensibilidad y el respeto hacia el medio ambiente (BOCM, Decreto 52/2015).

Son objetivos que presentan tres cuestiones fundamentales: la valoración crítica, la comprensión de los fundamentos y la aplicación del método científico.

El modelo que se presenta a continuación es una hipótesis de trabajo que requiere, por tanto, de una estructura curricular más coherente y una metodología acorde con las expectativas. No vamos a tratar de establecer un modelo didáctico, sino un breve conjunto de propósitos y criterios pedagógicos que nos parecen óptimos para el desarrollo del análisis social, no solo en la etapa que nos ocupa, el bachillerato, sino también en secundaria, pues pensamos que todos estos alumnos tienen ya la madurez suficiente para establecer relaciones causales y formas abstractas con suficiencia.

Los objetivos de aprendizaje los vamos a establecer a partir de la siguiente estructura de fundamentos:

1. Fundamento espacio-temporal: tratamos la cuestión del tiempo, y no solo desde el ámbito cronológico, sino también desde el social, el recordado o el real. Es necesario que el alumno visualice una revolución que no es homogénea ni para los estados ni para las sociedades, observando cómo los tiempos sociales se van organizando a partir de la llegada de la industrialización. Es muy importante establecer la relación dialéctica entre el pasado-presente-futuro, profundizando en las causas y las consecuencias, así como analizar los espacios geográficos, su influencia, sus relaciones y su aprovechamiento en el desarrollo industrial. El estudio diacrónico es decisivo para obtener una visión evolutiva del proceso, por lo que nos podemos remontar incluso a la Prehistoria para tener una visión global de los procesos tecnológicos o económicos.
2. Fundamento de interdependencia: el distinto desarrollo espacio-temporal implica una dependencia entre países a todos los niveles – político, económico, social, cultural–, todo un sistema de relaciones con muchas implicaciones. Algunas de las relaciones más interesantes que se pueden estudiar son la colonial y la interdependencia económica o globalización económica, incluso desde acontecimientos como la primera circunnavegación.

3. Fundamento del cambio: es uno de los más notables, puesto que en él se observa la relevancia del hecho a través de las causas y de las consecuencias. Es importante estudiar el antes, el durante y el después del proceso y analizar los cambios que se producen. Sería muy interesante realizar análisis comparativos con épocas más lejanas, tratando de observar los cambios globales que se van sucediendo en un tiempo más largo.
4. Fundamento del conflicto: sea anómalo o por intereses contrapuestos, el conflicto nos ayuda a entender los procesos de cambio y la complejidad de las relaciones sociales. Los elementos discordantes, los enfrentamientos, las intencionalidades opuestas son elementos muy significativos para el análisis de las sociedades.
5. Fundamento de la memoria/identidad: es el fundamento del autocontrol, el que nos ayuda a analizar nuestra propia identidad en relación al otro o a los otros. El alumno debe entender que los testimonios estudiados, y el suyo propio, forman parte de un proceso social construido del que debemos dudar. Es necesario estudiar las distintas identidades culturales y cuestiones como la opinión pública, para así lograr una posición ecléctica, intentando comprender las cualidades identitarias y culturales de la época; analizar desde el presente, pero entender que lo que analizamos pertenece a una época con características muy distintas a la nuestra. Sería interesante analizar la importancia de la opinión pública y del tratamiento de la información.

De lo que se trata es de entender procesos y establecer relaciones; valorar los cambios y entender el sentido de los conflictos –sus causas y consecuencias principalmente–; comprender la dependencia económica, política, social y cultural de las sociedades; situar en el espacio y en el tiempo estos procesos, analizando las relaciones sociales que se producen por los nuevos modos de entender la temporalidad; examinar las fuentes, su relación con la época, el emisor y el receptor; observar las relaciones de la identidad cultural con los procesos históricos. Para ello, es imprescindible la asunción, por parte del discente, de una visión diacrónica de largo alcance del proceso, pues solamente entendiendo los cambios a niveles de temporalidad global se pueden alcanzar los objetivos.

Estos fundamentos, que hemos tratado por separado, deben llevarnos a punto de encuentro común, a un análisis global del proceso que nos permita

comprenderlo mejor, desarrollar el espíritu crítico y llegar a un análisis social lo más completo posible. De hecho, lo más probable es que nuestro estudio realice incursiones en unidades adyacentes –presentes en el temario–, que generará una visión general, multicausal y sustancial de los procesos históricos. Por tanto, la preparación práctica de este modelo es un verdadero proyecto en sí mismo. Aunque no nos vamos a ocupar en profundidad de la cuestión metodológica, creemos necesario para la adquisición de todos estos fundamentos la utilización de una metodología basada en el estudio de fuentes primarias y secundarias y en el análisis comparativo, es decir, poner la investigación al servicio del alumno para que asuma “una actitud activa en relación con el conocimiento” (Borghi, 2010). Sería interesante establecer desafíos, evitar lo rutinario, en fin, desarrollar metodologías que ayuden a la adquisición de un aprendizaje sólido y perdurable.

Este modelo pretende, pues, abandonar la visión de una Historia cerrada, acabada, para implantar la noción de Historia en construcción, abierta, diacrónica, multicausal e interconectada. No obstante, existen ciertas cuestiones a tener en cuenta a la hora de realizar el proyecto. Debemos analizar el contexto educativo y las capacidades de los alumnos para tratar de adecuar el grado de profundización, tanto de los fundamentos como del contenido en sí; no debemos olvidar que los contenidos actúan como eje vertebrador de la investigación, por lo que no podemos partir de una *tabula rasa* y negar todo contenido que se nos presente a priori; sería conveniente presentar el proyecto a los alumnos antes de empezar, así como analizar la estructura del mismo; la evaluación debe ser continua, tomando notas a diario de los progresos de los alumnos y valorando la madurez adquirida en las reflexiones y propuestas del profesor; por último, también sería deseable que se fuesen combinando diversas metodologías educativas a lo largo de los proyectos.

5.-Conclusiones

La Historia es una disciplina holística, con múltiples ramificaciones temáticas y conceptuales que genera debates epistemológicos y didácticos permanentes. Esta condición de inestabilidad y su tradicional relato acabado subraya la importancia de un aprendizaje más estructural, científico e intuitivo. Los fundamentos de la Historia son precisamente el armazón sobre el que se asienta la investigación histórica; los principios que sustentan el aprendizaje de la Historia y de sus contenidos.

La memoria y la identidad son claves no solo para el estudio de la intencionalidad, sino para entender la realidad social. Y es que la fuerza identitaria está muy presente en la memoria de los individuos y de las sociedades, a las que modela y dirige hacia posiciones comunes creando relatos constructivos de la Historia. De esta manera, asumimos que la Historia es esclava de la memoria y de la identidad, pero también de intereses que se superponen a estos términos y que modelan la opinión pública. Por este motivo es esencial analizar su posición como hecho histórico y como factor de estudio de la Historia.

Los contenidos históricos en educación suelen aparecer acabados, lo que impide reflexionar, desarrollar la capacidad crítica y las nociones multicausales necesarias para realizar un análisis social coherente y significativo. La ruptura con este relato preestablecido se debe realizar desde la epistemología histórica, desde los fundamentos que crean visiones no memorísticas a partir de la construcción de un verdadero proceder científico. La enseñanza de estos fundamentos de la Historia es una tarea ardua y compleja de realizar, sobre todo en etapas más tempranas, por lo que es imprescindible establecer fases de complejidad de las estructuras, clarificando los objetivos que se pueden alcanzar en cada una de ellas y transformando los currículos para dotar de coherencia al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque didáctico presentado es solo un boceto de objetivos de aprendizaje a través de los fundamentos, al que le falta desarrollo teórico y práctico y un planteamiento metodológico propio, por lo que no podemos establecer conclusiones evaluables por el momento. Esperemos que en estudios posteriores se pueda profundizar en el desarrollo de los fundamentos para convertir la Historia en la materia que muestre a los estudiantes su verdadero objetivo: el análisis social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, J.C. & Portal, M.A. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1, (2), 31-41.
- Borghi B. (2010). "Las fuentes de la Historia entre investigación y didáctica"; en: Ávila-Ruiz, R.M., Rivero, M.P., Domínguez, P.L. (Comp.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp.75-85). Madrid: Actas.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Bueno, G. (1996). *El mito de la cultura*. Editorial Prensa Ibérica. Barcelona.

- Candau, J. (1998). *Mémoire e Identité*. París: presses universitaires de France.
- Carretero, M. (2002). *Construir y enseñar. Las ciencias sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. & Voss, J. (comps.). (2004). *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M. et alt. (2006). *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (2005). Globalización e identidad. *Cuadernos del mediterráneo*, 5, 11-20.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la Historia en educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Cuesta-Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta-Fernández, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Lledó, E. (1999). *Lección Magistral con motivo de la Concesión del nombramiento de Doctor Honoris Causa por la Universitat de les Illes Balears*. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears.
- López G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, XXXVII, 22, 41-60.
- Martínez-Shaw, C. (2004). "La Historia total y sus enemigos en la enseñanza actual"; en: Carretero, M. & Voss, J. (comps.). *Aprender y pensar la Historia*. (pp.25-46.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mattozzi, I. (2010). "La investigación sobre didáctica de la Historia como diálogo entre investigación teórica e investigación aplicada"; en: *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp.95-105). Madrid: Actas.
- Mattozzi, I. (2014). "Una epistemología y una metodología de la Historia para la didáctica"; en: Prats, J., Barca, I. & López, R. (Comp.). *Historia e identidades culturales*. (pp.1073-1082). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista opera*, 7, 69-84.
- Pérez Garzón, J.S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Hist. educ.*, 27, 37-55.
- Prats, J. & Santacana, J. (2001). *Principios para la enseñanza de la historia enseñar Historia. Notas para una didáctica renovadora*. Extremadura: Edit. Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. Recuperado el 23 de diciembre de 2021 de: ww.ub.es/histodidactica.

- Sabater, F. (2002). *Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Ávila Ediciones Hispanoamérica.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEGISLACIÓN

- BOCM. Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.
- BOCM. Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- BOCM. Decreto 52/2015, de 21 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo del Bachillerato.

CAPÍTULO II

Escritura, literatura y educación: posibilidades en el marco de la justicia educativa¹

Ricardo Sánchez Lara

Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

No existen más que dos reglas para escribir:

tener algo que decir y decirlo

Óscar Wilde

1.-Introducción

Quisiera, de inicio, acotar el enfoque de mi ensayo: la escritura literaria escolar como acto de justicia. En una reflexión consistente y fundamental, Maite Alvarado (2013), advierte que la escritura en la escuela está asociada, en general, a lo retórico, caligráfico y ortográfico (como normas políticas de actuación homogeneizante) y que, en lamentable consecuencia, la invención² no

¹ Este trabajo corresponde a un ensayo desprendido del proyecto doctoral del autor, realizado gracias a la Beca otorgada por el programa de Doctorado en Educación, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, Chile). El trabajo, además, está adscrito al proyecto FONDECYT Regular 1190517 "Origen y formación de la crónica periodística chilena en el siglo XIX" (2019-2022), en el cual su autor participa como tesista de Doctorado.

² El concepto invención corresponde a una posibilidad de escritura que desborda la creación. Para autores como Maite Alvarado y Sergio Frugoni, la creación no supone, necesariamente, movimientos retóricos que impliquen desplazamientos escriturales situados en algún género discursivo, por lo tanto, crear a través de la palabra se ampliaría a cualquier evento lingüístico. La invención, en la lógica de los autores mencionados, implica situarse en lo literario como expresión y, partir de ese contexto, proponer gramáticas estéticas vinculadas a consignas que invitan a la producción de eventos retóricos consensualmente considerados literarios. Además de lo dicho, en este trabajo se asume la invención como concepto que especifica la creación literaria debido a un principio epistémico-político: la creación, desde una perspectiva epistemológica, corresponde a cualquier acto discursivo que funda relaciones en la experiencia del vivir; un saludo o un gesto crean una interacción en su emergencia; un mensaje, aun no literario, puede entonces asumirse como creación en la experiencia del habitar la observación. La invención literaria, por el contrario, corresponde a una elaboración recursiva que se moviliza desde reglas consensuales de literariedad y que, por añadidura, suponen un ejercicio estético

tiene espacio de privilegio en los contextos de aprendizaje escolarizados. Sergio Frugoni (2006), en un trabajo que considero inaugural, señaló que, pese a que en la escuela siempre se escriba, los fenómenos escriturales están atravesados por tramas institucionales y culturales que relevan un enfoque comunicativo y que relegan a segundo plano los componentes socioculturales de la didactización literaria, particularmente de su escritura.

Algunas investigaciones han demostrado que cuando las y los estudiantes no se sienten limitados por la evaluación de aspectos lingüístico-normativos desarrollan múltiples posibilidades inventivas: juegos de palabras, metáforas y descripciones sensorperceptivas en clave de sinestesia (Alonso & Aguirre de Ramírez, 2004), o que cuando se aplican didácticas lúdicas de creación literaria la disposición a participar, comentar y reflexionar críticamente aumenta (Álvarez Rodríguez, 2009). Otros trabajos han demostrado, desde perspectivas de estudios de casos y enfoques teóricos, cómo una pedagogía basada en escritura creativa permite legitimar la subjetividad y transformar la pasividad de quien aprende en un rol de productor cultural; o que, cuando se trabaja la literatura escolar desde la escritura de ficciones se permite la indagación (más bien la formación) de la condición humana como exploración de otras maneras de habitar la experiencia personal y social de la literatura escolar (Guzmán & Bermúdez, 2018; Saavedra, 2020).

Si bien considero relevantes los aportes de los trabajos referidos, juzgo aún de mayor relevancia comprender que, cualquier discusión respecto a la presencia de la escritura literaria en el campo didáctico-curricular deja de ser una discusión en torno a lo lúdico, incluso en torno a las posibilidades de aprendizaje de lo literario, y pasa a ser una discusión política sobre la justicia.

Partiré entonces proponiendo que la literatura escolar es una construcción que cristaliza posiciones (y posesiones) de poder, fundamentalmente articulando relatos políticos y concepciones epistemológicas que se universalizan como repertorios estables. En segundo término, asumiré que, tanto las formas de relación con lo literario como sus premisas normalizadas constituyen un particular sistema de exclusiones. Por ambos supuestos, no me parecería

(de acuerdo con las normas de esteticidad que subyacen en el escenario en que el evento ocurre). El carácter político de la invención literaria, de este modo, alude a las reglas legitimadas en las comunidades donde acontece lo literario como expresión. La escritura literaria escolar, en suma, será una invención posible conforme a sus reglas políticas de actuación; reglas que, sin excepción, están informadas por intereses, ideologías y concepciones de validez que bien pueden anular la heterogeneidad o reconocer la multiplicidad de quienes escriben.

prudente obviar que la escritura literaria escolar representa una dimensión primaria tanto en la construcción de la memoria política de las sociedades como en la configuración de estratos hegemónicos que se curricularizan y didactizan. A partir de estas premisas, me propongo en el ensayo promover la reflexión crítica en torno a tres componentes que se entraman en la escritura literaria escolar: primero, la participación como sistema de aprendizaje experiencial, segundo, los rasgos definitorios de los reconocimientos escriturales literarios escolares y, tercero, la relación entre el contenido literario en tanto repertorio estable y los contenidos de la experiencia de quien escribe. En términos de secuencia, el texto se divide en cuatro grandes momentos: inicialmente, trabajo sobre la participación como fenómeno constitutivo del aprendizaje, luego, discuto el reconocimiento (como categoría analítica) y sus alcances dentro del fenómeno escritural escolar. En tercer lugar, describo los rasgos distintivos de la relación entre contenidos literarios y catalizadores de la experiencia para, finalmente, problematizar los constructos teóricos en el contexto de la justicia educativa.

2.-Escritura, literatura y educación

2.1.-Escritura como participación de lo literario

La participación, desde la perspectiva que abordo, se construye como categoría de análisis doblemente afectada. Primeramente, se afecta por la teoría del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2000; Lave & Packer, 2011) y, en segundo término, por teorías de justicia social. En el primer caso, se entiende que la participación es parte constitutiva del aprender y que nada fuera del hacer y del sentir en la experiencia social de la cual se participa puede construir aprendizajes. La segunda afectación me lleva a pensar en dos voces, política y culturalmente, fundacionales: Nancy Fraser e Iris Marion Young. Para Fraser (2005, 2008a, 2015) la participación se ve impedida de dos maneras que pueden ser coexistentes: mediante estructuras económicas que privan a determinados grupos de ciertos medios o recursos para interactuar como iguales y/o, con mecanismos de jerarquización cultural que niegan el reconocimiento. Esta falta de representación ocurre cuando los discursos o roles de poder vedan la posibilidad de participar a todos por igual (*falta de representación política ordinaria*) o, en su defecto, cuando se impide participar de aquellas disputas en las cuales se actúa como parte de la comunidad (*marco deficiente*). En ambos casos subsisten dos dimensiones definitorias: la ausencia

de distribuciones que garanticen la participación y la ausencia de reconocimientos de ciertas comunidades o cualidades asociadas a dichos colectivos. Para Young (2000, 2011), por su parte, la participación, más bien su ausencia, se corresponde con un principio de injusticia fundado en los impedimentos sistemáticos y estructurales de ser y estar representado en las deliberaciones de afectación pública y social, lo cual determinará, según la autora: marginación de posiciones discursivas e imposición de imperialismos culturales.

De esta manera, para los fines de mi ensayo, entenderé la participación como forma de aprendizaje que supone el reconocimiento de las cualidades múltiples de los sujetos, fundamentalmente de sus capacidades deliberativas e inventivas, y que supone además la preeminencia de sus posiciones discursivas como construcciones legítimas que subvierten el imperialismo cultural. ¿Qué sentido tiene esta construcción en el marco de la escritura literaria? A mi juicio, la escritura literaria presenta dos macroformas de desarrollo escolar: una asociada a la consecución de competencias comunicativas (macroforma distinguida entre otras voces por Sergio Frugoni, Maite Alvarado y Sneider Saavedra, como mencioné en la introducción) y otra asociada a las posibilidades inventivas y socioculturales (por cierto, este es un camino menos explorado en los marcos formales de educación).

Resulta evidente que ambas posiciones están informadas por concepciones disímiles de lo literario (en el terreno escolar). La primera posición reproduce la idea de que la literatura es un fenómeno subsidiario en el que, como constatación, los participantes desarrollan competencias comunicativas³ a propósito de la experiencia estética. La segunda posición reproduce la premisa de que la literatura como experiencia de participación se construye desde disposiciones escriturales en el propio ejercicio creativo -como invención-, y con herramientas de uso que permitirían expresar en legitimidad los propios patrimonios culturales.

³ Sería erróneo colegir que las competencias comunicativas son, en sí mismas, un problema. Sin ir más lejos, la creación literaria corresponde a un acto comunicativo. Lo que argumento en este trabajo es que concebir la literatura como un medio para su consecución supone un riesgo asociado a la pérdida de su riqueza sociocultural, incluso más, argumento que la simplificación competencial en los marcos estandarizados de evaluación configuran un escenario doblemente afectado: primero, las riquezas situadas de las competencias lingüísticas se ven afectadas en su constitución sociodiscursiva y, segundo (naturalmente vinculado a lo antes sugerido) es que la posibilidad intercultural, contextual y agencial de lo literario se ve impelida por la adscripción comunicativa simplificada.

Las herramientas escolares de uso de lo literario en el sentido de la primera posición son disposiciones funcionales que reconocen una parcialidad de la complejidad y habilitan a procedimientos participativos restrictivos y simplificados. Por el contrario, una escritura literaria desde la segunda posición, reconocerá la legitimidad de quien participa, su multiplicidad, sus desarrollos culturales, sus tramas afectivas, sus sustratos relacionales y, sobre todo, sus posibilidades inventivas en tanto posibilidades retóricas de buscar, en las propias experiencias, mecanismos discursivos para crear literatura de acuerdo con los consensos establecidos en el espacio didáctico donde dicha escritura acontece como experiencia legítima (Sánchez Lara, 2020a).

Por mencionar un ejemplo, diría que, en una revisión de la Base Curricular⁴ de Lengua y Literatura (2016), advierto que los usos escriturales dan cuenta de reducidas posibilidades de escritura creativa (en tanto cuentos, crónicas, poemas, cartas, diarios de vida, por mencionar algunas) y muchos más espacios de escritura con modelos cognitivo-procesuales tendientes a producir textos explicativos y argumentativos (desde la aplicación de principios de coherencia, y cohesión). En el caso puntual de tercero y cuarto medio, penúltimo y último curso de la formación escolar chilena respectivamente, la normativa vigente habilita una instancia electiva en la que la escritura literaria se reconoce como una posibilidad estética, reflexiva, social y multimodal.

Este caso permite reflexionar en torno a lo antes explorado: las herramientas de uso normadas para la escolaridad proponen fundamentalmente el desarrollo de competencias comunicativas posicionando lo literario en un rol auxiliar. En la experiencia electiva, sin embargo, las herramientas de uso especifican una noción de lo literario como posibilidad de expresión agencial. Sin afán de descartar la relevancia que en muchos contextos posee el desarrollo comunicativo competencial, sostengo que el desprestigio de las potencialidades agenciales de la escritura literaria, más que afectar los posibles aprendizajes del campo estético, afectan el desarrollo de la voz, la validez de la experiencia sociocultural y las posibilidades de pensar un mundo otro.

⁴ La Base Curricular (2016), es el documento oficial que, en Chile, define los sentidos y propósitos de la literatura como disposición escolar. Recientemente (desde el 2013), esta prescripción pasó de llamarse Lenguaje y Comunicación a denominarse Lengua y Literatura. Dicho cambio, más allá de ser una transformación nominal, supone un cambio en la construcción teórica y epistémica de la asignatura, pues, se desplaza desde un enfoque competencial comunicativo a uno que releva las prácticas discursivas y estéticas como fenómenos contextuales y socioculturalmente situados.

Quisiera referir dos casos que rememoro respecto de modos participativos (distintos a los comunicativos auxiliares) en contextos escolares y que, de alguna manera, tienen que ver con pensar ese modo *otro* de participación literaria. En el año 2009, junto con algunos colegas, diseñamos un proyecto de escritura literaria que consistió en la elaboración de una antología inédita en la que todos y todas escribimos; algunos funcionaron como editores, otras y otros como gestores culturales, otras y otros como críticos de estilo. Resultado: aprendimos una manera otra de literaturizar escribiendo, editando, leyendo la obra, difundiéndola y criticándola en un circuito literario que implicó hacer reseñas periodísticas, lecturas públicas en bibliotecas, ventas en ciertos grupos de lectura y posicionamientos en algunas librerías. En ese grupo había dos colegas escritores que cursaban los últimos años de escolaridad. Para ellos, la experiencia supuso participar de dos relatos en torno a lo literario, el primero asociado a los discursos hegemónicos de la escolaridad, es decir los de presencia subsidiaria, y, por otro lado, tuvieron que ser, además de escritores, editores, diagramadores, gestores y, muchas veces incluso vendedores, es decir, una participación más de sistema literario, en palabras de Even-Zohar (1990).

Otra experiencia que quisiera comentar corresponde a una iniciativa que un programa chileno de acceso justo a los estudios terciarios⁵ viene implementando hace años: la edición de un libro temático en que el que, cerca de 500 estudiantes de más de 27 escuelas públicas escriben y poetizan su estar en el mundo. Este concurso culmina con una edición de acceso libre que ha compilado medio millar de voces noveles que han narrado en torno a sus anhelos, diversidades y territorios. En esta experiencia, su participación escapa a la lógica escolar del aprender literatura en la comprensión de lectura o en la escritura para fines competenciales comunicativos; como antes decía, más bien corresponde a una experiencia autoral de sistema literario.

No quisiera, en ninguna circunstancia, decir que una experiencia es mejor que otra, pero sí puedo asegurar, con propiedad, que ambas experiencias son modos distintos de decir lo literario como participación. Para el epistemólogo y biólogo Humberto Maturana (1990, 1995, 2001), lo anterior tiene relación con las posibilidades explicativas de la experiencia. Según su postura, sería posible distinguir dos niveles en la experiencia (en tanto construcción de realidad): el

⁵ El programa en mención es el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Esta iniciativa corresponde a un arresto público por favorecer, acompañar y guiar el acceso (también la permanencia) a estudios terciarios de estudiantes históricamente vulnerados.

primero refiere a la distinción que hacemos en el flujo mismo de las interacciones (que es nuestro conocimiento) y el segundo a la elaboración de explicaciones sobre esa distinción. En el primer nivel, la experiencia literaria está mediada, como toda experiencia, por disposiciones emocionales, patrimonios experienciales, significados compartidos y creados en la interacción social, multiplicidades de sentidos y lugares de enunciación; sin embargo, si como he esbozado, las posibilidades de explicación de esa experiencia (más bien las normas consensuadas en las comunidades de uso) corresponden a decir lo literario sin el patrimonio sociocultural y a constatar con la escritura aquellos elementos propios de la literatura escolar (de qué tratan las obras, cuáles son los personajes, por qué se piensa que tal acción ocurre como ocurre, qué quiere decir el autor con tal frase y una larga lista de etcéteras), pudiera afirmar que la explicación de experiencia, en general, circunscrita al campo escolar de lo literario, corresponde a una explicación que descarta múltiples dimensiones del yo y simplifica sus *haceres* y *sentires* mediante actividades homogéneas que marginan la agencia.

En estas posibilidades explicativas de la experiencia reconozco un binomio de inclusión y exclusión que pudiera sintetizar del siguiente modo: por una parte, se incluye a un sistema de escritura literaria para la alfabetización técnica, con participaciones simplificadas y distribución de herramientas de uso que no legitiman la agencia del estudiantado, mientras que, por otra parte, se excluye de la posibilidad de experimentar como condición inicial para el aprendizaje (de experimentar en el reconocimiento absoluto de la complejidad de las experiencias). Sobre esto quisiera profundizar en el siguiente numeral.

2.2.-Escritura literaria y reconocimientos: catalizadores, contenidos y continentes

Jacques Rancière (2007, 2010), presentó dos reflexiones que me parecen pertinentes para comenzar este apartado. En primer término, distinguió desde la filosofía política cómo los roles históricamente asociados a los productores (válidos) de juicios sobre arte se desdibujaron en algunos relatos de obreros que narraron ciertas experiencias estéticas. Apunte uno: el espectador es partícipe del espectáculo estético, aunque, muchas veces, las estructuras políticas sitúen a ciertos observadores en un silencio sepulcral. La reflexión sobre el sí mismo y la creación no son solo propiedad de quienes habitan los espacios hegemónicamente destinados a la producción de arte.

La segunda reflexión, mucho más circunscrita al campo didáctico, refiere a la posibilidad de relevar la ignorancia como un estado que cataliza la necesidad de participar legítimamente en la producción de conocimientos. En *El Maestro Ignorante* (2007) señala que:

Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y sólo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas por aprender, que él mismo se encarga de levantar. Hasta que él llegó, el hombrecito tanteaba a ciegas, adivinaba. Ahora aprenderá. Antes oía palabras y las repetía. Ahora se trata de leer, y no entenderá las palabras si no entiende las sílabas, ni las sílabas si no entiende las letras, que ni el libro ni sus padres podrían jamás hacerle entender, sino sólo la palabra del maestro (p.21).

La división expresada en el mito supondrá, en el terreno de la escritura literaria, asumir que hay quienes pueden decir solo lo explicado por otros y quienes pueden decir su experiencia en el mundo (experiencia que en sí misma está plagada de literatura).

Desde la posición *rancieriana* he desarrollado, en otros trabajos (Sánchez Lara 2019, 2020b), la metáfora de una postura explicativa⁶ en las relaciones pedagógicas y cómo este lugar de enunciación presupone la imposibilidad

⁶ La metáfora del explicador requiere una distinción: la explicación, como recurso lingüístico, no es en sí objeto de la crítica, sino, su posición discursiva y su propósito, ideológicamente hablando. Desde una perspectiva lingüística, la explicación es central para complementar la construcción experiencial del conocimiento y la interpretación crítica de los contextos. Sus múltiples formas recursivas y la propia morfología explicativa permiten, en efecto, avanzar hacia la profundización de los fenómenos, ya sea a través de ejemplos, reformulaciones, descripciones, definiciones, contrastes, comparaciones, secuencias y disposiciones cohesivas. La crítica emerge, sin embargo, a la posición discursiva de la explicación. Si la explicación emerge después de la construcción significacional del observador, si permite profundizar una relación contextual o si favorece el proceso de autocomprensión, no sería parte de un sistema recursivo de poder. Si la explicación, por el contrario, es previa, es decir, supone la imposibilidad del otro de deliberar y participar, se estaría reforzando la explicación como ejercicio de exclusión e inhabilitación. Múltiples evidencias de estudios interaccionales han mostrado que, en efecto, tanto la posición de la explicación como el sentido expositivo de la misma, anulan la posibilidad de problematizar, interactuar, crear y profundizar en la construcción de sentidos dentro del aula como sistema interactivo.

participativa, la ausencia de voz o la falta de agencia. Apunte dos: la explicación constituye un sistema recursivo de poder que presupone la verdad ontológica de las cosas, por tanto, la necesidad de un explicador que las reproduzca y de un receptor (espectador en la lógica de Rancière) que las acepte.

A mi juicio, la escritura literaria escolar presenta un poco de espectáculo que invisibiliza e inhabilita a los espectadores y un poco de esa explicación que inhabilita la experiencia de quienes participan como aprendices. La presuposición de que la escritura funciona para constatar lo que se lee (en términos de lectura comprensiva) o de que sirve (auxiliariamente) para el desarrollo de competencias lingüísticas, implica que hay verdades explicables como contenidos que permiten conocer lo literario como fenómeno dado que habita fuera de *mí*. Contrariamente, y como luego desarrollaré, apuesto por un aprendizaje de lo literario situado en los sujetos como continentes que requieren posibilidades de expresión legítima más que explicaciones de experiencias que desatienden la propia experiencia sociocultural.

El espectáculo y la explicación ocurren porque el sistema educativo se asienta, en general, en una postura epistémica cuyo alcance guarda relación con la posibilidad de concebir lo literario como realidad ontológica que ocurre con independencia de quien la experimenta. Más incluso, sumaría que la constitución de esta particular manera de comprender el aprendizaje literario inicia en la inclusión de múltiples sistemas dinámicos que se tensionan interseccionalmente en la enseñanza de la literatura. Sin ir más lejos, el sistema literario propuesto por Even-Zohar (1990), actualiza en la didactización literaria la interrelación de productores, productos, consumidores, mercados, instituciones y repertorios construyendo una imagen específica del estudiantado, del profesorado y de la concepción epistemológica de los textos y discursos literarios que circulan como repertorios estables. Reformulo: las y los estudiantes son configurados como consumidores de bienes culturales y herramientas pasivas, como partícipes de una formación técnica y espectadores, en general, sin voz agencial legítima. El profesorado, por su parte, se corresponde con la imagen de un mercader explicador de repertorios técnicos, en la presuposición de que los textos y discursos son, en efecto, herencias canónicas que se curricularizan y explican mediante posibilidades de uso en que la experiencia del observador opera parcialmente.

Pareciera ser, a partir de lo señalado, que el lugar del sujeto es la inexistencia y la expectación. Este fenómeno de reconocimiento, como mencionaba en la

introducción, nos vuelve a situar en los alcances políticos de la literaturización escolar. En efecto, y concentrándome en la escritura literaria en particular, advierto que no se reconoce la legitimidad de la experiencia ni las posibilidades inventivas. Cuando empleo la noción reconocimiento, actualizo ciertas propuestas del marco de la justicia social que señalan que es un principio ético y político de afirmación de cualidades múltiples que habilitan a la participación como acto legítimo de mismidad y diferencia (Honneth, 2006; Fraser, 2008b; Taylor, 2009).

Desde la perspectiva que exploro, habría dos reconocimientos genéricos que se configuran como complejas redes de discursos intersectados: el reconocimiento del escritor literario escolar como un constataador de lectura sin posibilidades expresivas legítimas y el reconocimiento de los estudiantes como escritores que contienen en su experiencia sociocultural los contenidos contables. El primer caso implica que los contenidos por aprender habitan fuera de la experiencia de participación y que, por lo tanto, los sujetos son continentes que los interiorizan; por el contrario, un reconocimiento que pudiera ser denominado complejo (Sánchez Lara & Druker Ibáñez, 2021), supone que los participantes son el contenido y el continente y que, en consecuencia, el espacio de expresión agencial es el espacio de aprendizaje literario.

La negación del contenido-continente provoca lo que Fraser (2016) señala como injusticia simbólica, es decir, como inhabilitación de experiencias socioculturales a través de sujeciones a discursos hegemónicos, inclusiones a regímenes de homogeneidad y negaciones estructurales de legitimidad participativa. Aún más, y siguiendo a Honneth (2011), la ausencia de reconocimientos (al menos de la capacidad inventiva y de la legitimidad de las experiencias sociales y culturales) genera desprecios, pérdida de autorrealización y degradación simbólica de riquezas patrimoniales. Por lo anterior, no bastaría con afirmar la diversidad, o la relevancia de los sujetos que aprenden, ni diseñar políticas correctivas de lectura y escritura que mitiguen las consecuencias de la marginación si no se transforman sus causas (Fraser, 2016) a través de la reconceptualización de los reconocimientos y sus consecuentes habilitaciones participativas.

En este sentido, reconocer que las y los estudiantes son sujetos que contienen la posibilidad expresiva como dimensión legítima, es reconocer sus biografías como catalizadoras de invenciones y, por lo tanto, sus experiencias como contenidos posibles. Algunas evidencias de mi propia labor docente me han

permitido establecer que, a través de la escritura, por ejemplo, autobiográfica, las y los autores estudiantes reflexionan sobre sí (intro, retro y prospectivamente), evalúan sus posibilidades de transformación y conciben al otro como legítimo productor de experiencias, o que con la escritura dramática se ponen en marcha espacios de invención no visualizados por quienes escriben; se potencian las tomas de decisiones escriturales y se establecen circuitos de conversación que permiten confrontar las diversas experiencias patrimoniales, o que, en suma, con la creación poética se habilita a la participación no solo estética sino, además, política, cultural y transformadora (Sánchez Lara, 2009, 2017, 2020c).

3.-Para no concluir: escritura literaria escolar como acto de justicia

Quisiera no terminar recuperando una conversación con los colegas y amigos, Luis Barrera Linares y Marina Alvarado Cornejo. En cierta jornada de trabajo en la que compartíamos algunas reflexiones en torno a nuestros proyectos de escritura, fui interpelado a si considero justo superponer la escritura literaria a otros modos escriturales o, de alguna forma, radicalizar mi postura presuponiendo que todos y todas deben literaturizar en sus experiencias de aprendizaje escolar.

Ahora, colegas, intentaré esbozar una respuesta. Lo que defiendo como un acto de justicia tiene dos dimensiones; la primera radica en la posibilidad de ofrecer a todos y todas múltiples posibilidades de agencialidad, es decir, posibilidades para ser y actuar dentro de las estructuras escolares de acuerdo con sus marcos constitutivos de operación, a saber, al menos: riquezas culturales, relaciones sociales, capacidades plurisignificativas, disposiciones inventivas y emocionales. Este reconocimiento complejo del escritor escolar implica concebir la propia escritura literaria como un consenso comunitario donde los grupos de actuación deliberan qué se escribe y cómo se evalúan aquellos aparatos poéticos, visuales, críticos, científicos, ensayísticos, multimodales o dramáticos que sean parte del consenso.

La segunda dimensión de mi defensa en torno a la relación entre escritura literaria y justicia supone comprender que lo literario, como disciplina escolar, requiere ser examinado a la luz de sus sentidos y fines ¿enseñar literatura para aprender sus convenciones o enseñarla para una ciudadanía deliberante y democrática? Me inclino por el segundo sintagma. Me inclino, entonces, por una gramática escolar que conciba lo literario como medio para la democracia y

la deliberación; espacio complejo que no niega los marcos teóricos instalados, sino que problematiza sus propósitos homogeneizantes y desacreditadores de las diferencias; espacio complejo que no pretende volcar toda la enseñanza escolar a la escritura literaria, sino que, reconocer en los cronotopos pertinentes (cronotopos didáctico-curriculares, por cierto) aquellos intersticios donde la literatura, como disposición estético-política, adquiere valor para iniciar alguna lucha en nombre de la justicia y en declarado contrapunto de las desigualdades.

Entonces, enseñar literatura para reproducir un modo de leer estandarizado sí opera como injusticia simbólica; entonces, emplear la literatura como medio auxiliar para el desarrollo de competencias comunicativas que perpetúen una posición hegemónica de literacidad, sí opera como un acto de injusticia. En estos términos, retomo la premisa de que cualquier discusión respecto a la presencia de la escritura literaria en el campo didáctico-curricular pasa a ser una discusión política sobre la justicia. Si la solución es posicionar la escritura como vía excluyente para reproducir la instrucción literaria concebida como dispositivo que habita fuera de experiencia y, en consecuencia, como cuerpo establece de objetos explicables, no apostaría por su posicionamiento. Si la expresión de riquezas socioculturales se concibe como mecanismo para la construcción de una ciudadanía crítica y para la construcción de un relato histórico que releve la heterogeneidad y reconozca las multiplicidades a través de participaciones legítimas, entonces sí apostaría por la escritura literaria como un componente central de las disposiciones escolares.

Para cerrar, recuperaré una distinción que me parece central en la perspectiva explorada. Edgar Morin (1994, 2004), propone que la simplificación corresponde a cualquier práctica que asuma una disyunción entre los sujetos y los objetos de conocimiento. Por el contrario, afirma que la complejidad es un tejido “de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” (Morin, 1994, p.32) que nos permite asumir que, quienes aprendemos somos siempre un entramado inseparable de disposiciones emocionales, experienciales, culturales y sociales que operamos de manera recursiva, dialógica y hologramática en el propio acto de conocer. Desde la lógica *moriniana*, somos espectáculo y espectador, explicación y explicadores de nuestras experiencias; experiencias que siempre son emocionales, culturales y sociales. Así las cosas, y desde la mirada que he desarrollado, la didáctica literaria escolar ha de avanzar hacia ese reconocimiento complejo, es decir, ese reconocimiento en que somos lectores/escritores comprensivos, lectores/escritores emocionales, sociales y

heterogéneos; en que somos el contenido de la experiencia y el continente donde toda nuestra realidad habita.

Por todo lo anterior, juzgo relevante comprender que cualquier participación es una forma de aprender en el *ser* y el *hacer* de esa experiencia, y que, al mismo tiempo, ese *ser* y *hacer* habita en estructuras discursivas que bien pueden, a nuestro pesar e imperceptiblemente, reproducir injusticias sociales. La escritura literaria escolar, de este modo, no debiese marginar posiciones discursivas ni imponer imperialismos culturales bajo el argumento de la alfabetización estandarizada ni, mucho menos, transformarse en una disposición subsidiaria (y simplificante). Recuperar la invención mediante herramientas de uso que legitimen la experiencia social y cultural, siempre diversa, reconocer al estudiantado como contenido-continente de posibilidades expresivas y, en definitiva, repensar las posibilidades de explicación de la experiencia compleja, corresponden a actos de justicia que, desde el seno de lo educativo, se proyectan a una deseable (y justa) convivencia social.

Deshabitar unos segundos nuestra experiencia, expresarla en la invención de una ocurrencia *otra* y volver a habitar nuestro acontecer... ¿no podría ser eso lo literario?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L., & Aguirre de Ramírez, R. (2004). La escritura creativa en la escuela: una experiencia pedagógica (de, con) juegos lingüísticos y metáforas. *Revista de Pedagogía*, 25(74), 375-400.
- Alvarado, M. (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Rodríguez, M. (2009). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere*, 13(44), 83-87.
- Guzmán, B., & Bermúdez, J. P. (2018). Escritura creativa en la escuela. *Infancias Imágenes*, 18(1), 80-94.
- Saavedra, S. (2020). La formación (Bildung) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*, 51, 3-16.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Theory. *Poetics Today*, (11) 1, 9-26.
- Fraser, N. (2005). Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 39, 69-87.
- Fraser, N. (2008a). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder Editorial.

- Fraser, N. (2008b). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6 (4), 83-99.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Fraser, N. (1 febrero 2016). Igualdad, identidad y justicia social. *Le Monde diplomatique en español*.
- Frugoni, S. (2006). Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, 0(35), 129-150.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Editorial Trotta.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de estudios sociales*, 40, 12-22.
- Maturana, H. (1990). *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases curriculares 7^oa 2^o medio. Lengua y literatura*. Recuperado el 02 de marzo de 2021 de: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120183.html>
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20), 1-20.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sánchez Lara, R. (2009). *Por si acaso alguien quiere llorar. Muestra (anti)antológica de nuevas voces*. Santiago de Chile: Gráfica LOM.
- Sánchez Lara, R. (2017). La escritura narrativa como práctica crítico-interpretativa del yo: un aporte a la educación literaria desde el aula universitaria. *Revista Innovación y Desarrollo Profesional Docente*, 2, 62-74.
- Sánchez Lara, R. (2019). Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la escritura autobiográfica. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 3 (2), 236-254.

- Sánchez Lara, R. (2020a). *Literatura escolar como acto de justicia: posiciones para una renovación de agenda*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Sánchez Lara, R. (2020b). "Educación literaria, intersecciones y exclusiones: Un marco para repensar la clase de literatura"; en: Ocampo, A. (Comp). *Reinvenciones e Interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por justicia educativa* (pp.74-90). Santiago: Fondo Editorial CELEI
- Sánchez Lara, R. (2020c). ¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la Educación Literaria desde el aula universitaria. *Voces De La Educación*, 5(9), 129-141.
- Sánchez Lara, R. & Druker Ibáñez, S. (2021). Educación Literaria: reconocimiento complejo y participación legítima del lector literario como actos de justicia educativa. *Revista Álabe*, 23, 1-18.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Wenger, E. (2000). Comunidades de práctica y sistemas de aprendizaje social. *Organización*, 7 (2), 225–246.
- Young, I.M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Ediciones Morata.

CAPÍTULO III

***Animales Nocturnos* (2003) de Juan Mayorga: la palabra como antídoto a la opresión contra el inmigrante**

Emilio Peral Vega

Universidad Complutense de Madrid, España

1.-Introducción

Que el teatro de Juan Mayorga (Madrid, 1965), el dramaturgo más laureado nacional e internacionalmente entre los nuestros no es ajeno a los grandes conflictos sociales, antropológicos e intelectuales del hombre contemporáneo es toda una evidencia. Sin embargo, en ningún caso podríamos aplicar a él una categoría tan manoseada –y tan vacía, en consecuencia– como la de «dramaturgo social», pues su teatro guarda siempre una honda reflexión filosófica y lingüística, apoyada en la contundencia de sus referentes: Walter Benjamin, Frank Kafka y el teatro español barroco, en especial Calderón de la Barca. En este sentido, podemos hablar de Mayorga, sin miedo a equivocarnos, como una voz extraña que, reivindicando su condición comprometida con el presente –en un sentido amplio que va desde Santa Teresa hasta los inmigrantes del siglo XXI–, obvia cualquier concesión a la facilidad panfletaria, al pensamiento único y, por supuesto, al posicionamiento gregario del espectador.

En este sentido, ocupa un lugar destacado *Animales nocturnos*, publicada en 2003 por La Avispa Editorial y estrenada, con la dirección de Juan Pastor, el 27 de noviembre de ese mismo año en la sala Guindalera de Madrid. El elenco estaba formado por Rafael Navarro, Francisco Rojas, Ana Sala y Victoria dal Vera. Inicialmente formulada como una pieza breve, con el título de *El buen vecino* (2001), Mayorga aborda en ella el espinoso asunto de los inmigrantes y su inserción en nuestro tejido social. Se sumaba, así, el dramaturgo madrileño a otros autores que, ante la magnitud que el fenómeno estaba alcanzando en España, se habían asomado a él desde la década de los noventa. El teatro se había convertido en un repositorio crítico para la cara ensombrecida de lo que algunos europeos denominaron el *milagro económico* de nuestro país. La lista de

obras es enorme: *La mirada del hombre oscuro* (1992), de Ignacio del Moral, y *Mientras miren* (1992), de Ernesto Caballero, son quizás los primeros títulos que podrían argüirse. En la pieza de Caballero se esboza una efectiva metáfora sobre la inmigración a partir de un marco simbólico: la puerta de una discoteca, desde la cual se prohíbe sistemáticamente el paso a musulmanes y negros por cuestiones de estética. El diálogo entre el Portero y el Representante trasluce, con retazos directos y entrecortados, la hipocresía de la sociedad del bienestar, empeñada en cortar las alas de la diferencia y, sin embargo, dispuesta a aprovecharse de los más débiles. Siguiéron, después, *Sudaca* (1995), de Miguel Murillo; *Ahlán* (1995), de Jerónimo López Mozo; *Lista negra* (1997), de Yolanda Pallín, *Cachorros de negro mirar*, de Paloma Pedrero, entre muchas otras (Orazi, 1999). Con el comienzo del siglo XXI, la situación de los inmigrantes sigue vigente en nuestras tablas. Precisamente en 2003 es estrenada *Y los peces salieron a combatir contra los hombres*, de Angélica Lidell, y publicada *Dos exiliados*, del cordobés Antonio Álamo. En la primera de ellas, la dramaturga catalana aborda dos posturas irreconciliables: la de la autosuficiencia despreocupada de los españoles / europeos y la de la necesidad sufriente de los africanos, cuyos cuerpos son vomitados por un mar apátrida que los expulsa a tierras insolidarias. En la segunda, Álamo explora dos procesos de alienación paralelos: el protagonizado por una prostituta jamaicana, rendida en los brazos de cualquiera a cambio de sesenta euros, y el del hombre que le otorga tal condición. La relación mercantilista, ajena al más mínimo sentimiento, se evidencia no solo en la dominación del uno sobre la otra sino también en el empleo de un léxico desnudo centrado en la satisfacción de las pulsiones más elementales.

De este contexto surge *Animales nocturnos*, aun cuando con una orientación muy diversa que evidencia una vez más, y de forma consistente, los referentes estéticos y filosóficos de su autor. En este sentido, la influencia de Frank Kafka se manifiesta a partir del encuentro de dos seres insignificantes (Alto y Bajo) en un bar. Y es que Kafka, en sus novelas, llenas todas ellas de una evidente potencialidad dramática, tiende a gestar personajes que, en su minúscula dimensión o en su anodina existencia, buscan la invisibilidad absoluta: ya por la «animalización» sufrida por Gregorio Samsa en *La metamorfosis* (1915), ya por el estigma que, de forma aleatoria, cae sobre Josef K. en *El proceso*, detenido por un delito que nunca nos es revelado y decidido a seguir transitando por la vida en la plena asunción de su condición gris.

2.-Tensiones y transformaciones

La situación cotidiana degenera, poco a poco, en la dominación «psicológica» que ejerce Bajo sobre Alto, del español sobre el inmigrante sin papeles. Será precisamente este último, el dominado, quien en varias ocasiones se refiera a la dimensión poderosa de los «pequeños» a partir de una *facecia* que dice extractada de *Las mil y una noches*: «El zorro sabe muchas cosas. El erizo sólo una, pero importante» (2014: 348)⁷. Es más, Bajo alardea de esta superioridad de lo «minúsculo» y lo «anodino» que es despreciada por la vulgaridad generalizada:

¿Sabes por qué a la gente no le gustan? Porque son distintos, porque viven al revés. [...] Cualquiera día, a estos pobres bichos les pondrán una inyección y en su lugar traerán animales alegres, de colores (p.350).

Alto encarna, quizás mejor que ningún otro personaje mayorguiano, esta necesidad de «invisibilidad» patológica, pues en su condición de víctima —es un *sin papeles*⁸ que vive angustiado por una delación— cree haber encontrado un puerto feliz de llegada precisamente cuando encuentra un trabajo muy por debajo de su cualificación: auxiliar en el turno de noche de una residencia de ancianos. Más allá de la anécdota, su felicidad reside en creer haber alcanzado un estado de invisibilidad —nocturna— potenciado por la condición desclasada de aquellos a los que atiende, seres defenestrados socialmente que no son escuchados y que, en el mejor de los casos, olvidan cada experiencia tan pronto como la viven.

Por el contrario, Bajo, miserable manipulador de conciencias ajenas, busca una *trascendencia* a su anodina existencia en la dominación inmisericorde que ejerce sobre Alto, con el único objetivo de que este último convierta, prostituyendo su condición de escritor, la sucesión de hechos irrelevantes que le acontecen en un relato *poético* que palíe, por vía de la estética, su falta de notoriedad. Así, los cuatro apuntes deshilvanados que resumen, en su diario, el día de su onomástica son transformados en un relato, tan estéticamente bello como falaz, pues ha sido escrito por un *esclavo*; un texto que, a la vez y paradójicamente, supone la venganza callada del sometido, capaz, aun en la dominación, de pergeñar mundos paralelos que le liberan de la falta de dignidad a la que se ve

⁷ Cito siempre, en adelante, por *Teatro 1989-2014. Animales nocturnos* está entre las páginas 333 y 369.

⁸ Una condición esta que comparte con Harriet, la protagonista de *La tortuga de Darwin* (2008).

sometido. Una vez más la palabra —de impronta fuertemente kafkiana— se erige como el más poderoso de los mecanismos de sumisión y, a un tiempo, de liberación:

Siendo un día tan esperado, tuve la sensación de faltar a mis deberes, por no mezclarme con esa gente cuyo mero contacto amarga algo dentro de mí. Regresé a casa caminando, a través de lugares donde me robaron ilusiones que es hora de recuperar. De pronto, vi la ciudad como una selva en que la victoria está reservada a un animal que sea, al tiempo, erizo y zorro... (p.368).

Pero *Animales nocturnos* es, a la vez, una mirada tendida hacia aquellos solitarios de la noche que, en su profunda soledad, buscan un aliado —aunque sea falso, impostado o postizo— para transformar el silencio en palabra —los «insomnes» que llaman a un innominado Doctor televisivo para calmar sus ansiedades, los «ancianos» de la Residencia que buscan la atención de Alto, e incluso Bajo respecto de este último—, para exorcizar, en último término, la amenaza de convertirse en «alimañas» solitarias que se sienten amenazadas por el *otro*. No obstante, todo es en sí una mentira, puesto que todos estos actos no buscan, *à la limite*, como en las novelas de Kafka, más que una forma de imposición y de su superioridad sobre aquellos a los que se interpela.

Detengámonos, siquiera brevemente, en las líneas maestras de esta propuesta mayorguiana. Hablábamos, al inicio, de la influencia del teatro barroco y, de forma más precisa, de Calderón de la Barca. Tres son los aspectos más sobresalientes en los que podemos percibirla. En primer lugar, la despersonalización expresionista a la que Mayorga somete a sus personajes, hasta el punto de desposeerlos de una condición nominal diferenciada —Alto, Bajo, Alta y Baja— y convertirlos, así, en figuras alegóricas, al modo de los autos sacramentales, que encarnan actitudes diversas. Podríamos decir que presenta ante nosotros casos particulares que, en su condición metonímica, hablan a los espectadores de la degeneración incontenida de la condición humana.

En segundo término, la obra testimonia la querencia por el recurso, de impronta barroca, del «teatro dentro del teatro» o la vida planteada como representación. Mayorga codifica, a través de este juego de apariencias, la relación entre espectador y escena. Como en el Lorca más exigente —hablo por ejemplo de *Comedia sin título* (1936)—, esta relación nunca es fácil, pues Mayorga juega con la implicación y la distancia emocionales, al tiempo que ficcionaliza al auditorio con la intención de que tome conciencia de su responsabilidad en el caso de

ficción que se descubre ante sus ojos. Se establece, pues, un diálogo de tensión callada entre los «animales nocturnos» que observan, desde sus butacas, y aquellos otros que *viven* en las tablas. Es el medio, utilizado de continuo –desde *Hamelin* (2005) hasta *El chico de la última fila* (2006)– por Mayorga en su búsqueda incesante de un público falto de complacencia que acude al teatro para *colocarse* en todos los lugares posibles: no solo en el de la víctima sino también en el del victimario.

De acuerdo con dicho procedimiento, en *Animales nocturnos* el espectador ocupa diversos lugares en este juego de representaciones cruzadas. En primer término, es testigo mudo, inerte en la asunción de su rol pasivo en un teatro de convenciones asumidas. Pero es, a la vez, un ente de ficción cuando, en la escena 4, es observado por Alto y Bajo en su visita a los «animales nocturnos» que viven en el zoo. Ambos lo (nos) miran, colocados al borde del escenario, ante una cuarta pared imaginaria en la que el espectador ocupa el lugar donde se encuentran los animales que viven en la noche y que las *dramatis personae* dicen contemplar. Asumen, pues, con ellos, su categoría de seres extraños, convocados en la oscuridad del zoo, de la sala de teatro y, hasta si se quiere, de la negrura de la condición moral por todos compartida. No desaprovecha Mayorga el artificio para lanzar una aguda ironía metaficcional, pues la cueva donde residen las bestias de la noche –jineta, lechuza...– es, a un tiempo, el recinto teatral que alberga al auditorio, convertido así en recipiente pasivo de las miradas y, a un tiempo, cómplice de la depravación: «No sé qué idea se harán, pero la mayoría decide no entrar. Y los pocos que entran, se ve que a la gente no le gusta esta oscuridad» (347) Y sigue: «Es difícil decir qué es verdad y qué es mentira. Las rocas, los árboles, el cielo, la luna. ¿Crees que los animales sabrán que no es verdad?» (347). Se trata de un procedimiento luego continuado, con un caso de pedofilia sobre la mesa, en *Hamelin*, precisamente cuando el juez Montero invita a los periodistas a mirar a través de una gran ventana, tras la cual duerme «otra ciudad», depravada y amoral que se identifica con la propia sala de representación. La condición moral de la pieza depende así directamente de quien la observa, construcción de mirada ajena y a la vez constructor de la suya propia.

Animales nocturnos es un trampantojo barroco mucho más complejo. El hombre Bajo crea sus propios escenarios, como un demiurgo cruel que utiliza a su antojo a los fantoches que ellos habitan. Observa, así, a los «peces nocturnos, africanos» del acuario que ocupa la parte central de su casa, en lo que

constituye una proyección metonímica del caso. De forma pareja, construye un tren nocturno para contemplarlo desde fuera y dominar, así, las vidas de los posibles viajeros imaginarios que pudiera acoger. Al término de la obra el espectador atento se preguntará, de forma irremediable, si ese tren en miniatura es el mismo que Alta coge, una vez haya abandonado a Alto, para vivir su particular aventura de amor con el hombre del sombrero; y si, en puridad, este último no es sino una creación más de Bajo en este tabanque de polichinelas de regusto benaventino.

Sin embargo, en esta travesura sin fin de contenidos y continentes, de mirarse y ser mirado, de *matrioskas* rusas encerradas en compartimentos gemelos a uno mismo, el espectador nunca sabe realmente dónde ubicarse. Una vez concluye la pieza, cabría preguntarse si todos, *dramatis* y espectadores, no hemos sido observados desde fuera. De hecho, Alta confiesa, en el primer diálogo que mantiene con su esposo –Alto– haber visto, apostada detrás de la cristalera, la conversación entre él y su vecino –Bajo– en el interior de la cafetería Yakarta, precisamente la que propicia el inicio de la sumisión de aquel respecto a este. ¿Será, pues, Alta la *demiurgo* del tabanque, en un juego sutil que, como en el caso del Crispín de *Los intereses creados*, le permite estar dentro y fuera de la ficción? ¿Seremos nosotros, espectadores, parte de él? Y, en rigor, ¿hasta qué punto nuestra mirada habrá sido dirigida, de forma intencionada, por parte de ella? Son preguntas que Mayorga no responde, nunca, de forma concluyente.

El último aspecto en el que la influencia calderoniana resulta nítida es el espacio. En apariencia, nos encontramos ante un cuadro de cierto sabor costumbrista en el que Mayorga reconstruye diversos cuadros perfectamente reconocibles por la audiencia: cafetería, casa de Alto-Alta, casa de Bajo-Baja, parque, despacho en la residencia de ancianos... Sin embargo, como ocurría en los *autos* barrocos, se produce una reconfiguración del valor referencial de dichos espacios con el objeto de asignarles un valor simbólico. Así, el piso superpuesto de Bajo-Baja sobre el más humilde apartamento de Alto-Alta no solo contradice la denominación de los personajes, sino que atestigua, en un sentido que rebasa la propia anécdota escénica, la posición subsidiaria que los inmigrantes ocupan en las sociedades receptoras. Concebido de esta forma, nos encontraríamos, nuevamente, ante una derivada más del «teatro dentro del teatro». Bajo, como un titiritero, dirige los movimientos de los seres que habitan bajo sus pies, hasta el punto de que les permite disponer de luz o juega con ellos cortándosela. Nos encontramos ante una reconfiguración muy sutil, desde

coordinadas estrictamente contemporáneas, del sótano de *El tragaluz* –a su vez, relectura de la cueva platónica– y de la comunidad de vecinos de *Historia de una escalera*, ambas obras de Buero Vallejo. Ya apunté en un trabajo previo la presencia de dicho dramaturgo en la poética mayorguiana (2015), evidente incluso en la alternancia de espacios sucesivos y en la alternancia de diálogos coincidentes en el tiempo que llegan al espectador de forma sincopada.

Toda la dramaturgia de Mayorga es, sobre cualquier otra característica, una profunda reflexión sobre la lengua. Esta inquietud le viene a nuestro dramaturgo directamente de Walter Benjamin, filósofo alemán de origen judío al que, como es bien sabido, dedicó su tesis doctoral (2003). Podríamos hablar incluso de que la dramaturgia de Mayorga divaga, de forma continua, sobre dimensión sagrada de las palabras y, en consecuencia, sobre su función *creadora* respecto a la realidad. Sus obras son recipientes en los que litigan aquellos que las *desacralizan* y las *pervierten*, de forma más o menos consciente, y aquellos otros que luchan por hacer de ellas un ámbito crucial de resistencia. Entre los primeros se encuentran, claro está, el Inquisidor de *La lengua en pedazos* (2010) y Bajo en la pieza que nos ocupa. Entre los segundos, Teresa y Alto, respectivamente. La santa abulense es, sin duda, uno de sus personajes más acabados y, a la vez, más contemporáneos de Mayorga, porque en la religiosa del siglo XVI se encarna la resistencia humanística ante una sociedad dogmática y arbitraria. Ella confiere una doble dimensión *sagrada* a la palabra: de un lado, reivindica su derecho a decir, puesto que el verbo es su vehículo para la expresión de la verdad, en este caso, de la revelación divina. Una palabra que cobra dimensión salvaje e incendiaria. Si el motor de la palabra es alumbrar la verdad no tiene sentido la lucha del Inquisidor por censurar qué se puede y qué no se puede decir. De otro lado, Teresa se yergue en defensora de la palabra escrita, pues en la literatura busca la elocuencia que le permite estar más próxima a Dios, de ahí que afirme que, cuando acude a oración con un libro, es capaz de sentir más intensamente la experiencia de la fe. Por tanto, defiende la palabra, hablada y leída, como un ámbito sagrado por cuanto único medio capaz de hacer realidad su experiencia mística, de comunicar su contacto con lo inefable y, en último término, de compartir y así hacer de su experiencia individual una *comunidad* colectiva.

3.-Conclusiones

Por lo que toca a *Animales nocturnos*, la palabra es el lugar de resistencia activa tanto para Alto, el inmigrante asediado, como para su mujer, Alta. El primero encuentra en ella, como escritor, el cobijo frente a una realidad lacerante, escondido, en su condición proscrita, tras la nebulosa mental de los abuelos a los que cuida en la residencia. Alta, por su parte, es traductora de libros de pésima calidad. Lejos de considerarse prostituida en su oficio volcando al español palabras nacidas ya llenas de irrelevancia en su lengua original, siente que su labor es, como la de todo traductor, definitiva, y que la palabra que ella escribe a partir de la base *recrea* una realidad nueva⁹.

Ambos son proscritos de una sociedad que los relega por su nacimiento, pero también por su condición de humanistas. Son, en este sentido, doblemente mártires: por su origen y por su forma de estar, de crear, de decir y de renombrar el mundo. Entenderemos ahora con más nitidez la posición física que ocupan, debajo de Bajo-Baja. Vivimos, en consecuencia, en una sociedad invertida que privilegia la circunstancia –lugar de nacimiento: «No se mucho de usted, pero sí lo fundamental» (335) dirá Bajo en su primer encuentro con Alto– frente a la esencia, y que relega a los «letraheridos» –tanto vale santa Teresa como Alto– a una posición subsidiaria e incluso de sometimiento respecto a aquellos otros –Bajo y Baja– cuyo único aval es la habilidad manual aprendida y la fagocitación de ideas.

El análisis de la lengua como botón de muestra de la degeneración moral de nuestra sociedad contemporánea y su pérdida de conexión profunda con la realidad esencial se observa también desde el punto de vista de la pragmática. Bajo ejemplifica, en este sentido, la quiebra irreconciliable y profunda entre la expresión y la intención. Abusa, así, de la cortesía persuasiva en su modo de acercarse a Alto, por mucho que su objetivo no sea otro que la amenaza y la humillación del receptor de su mensaje. «¿Puedo sentarme con usted», «Con su permiso, voy a tomar asiento», «Me gustaría compartir con usted [una botella]» (335); son, entre otras muchas que podrían extractarse, frases estereotipadas en las que el emisor parece congraciarse y hasta asumir una posición inferior –tanto en el uso de «usted» como de las distintas formas de cortesía– a la ocupada por quien recibe sus propuestas?. Mayorga nos ofrece, así, un retrato perverso de la sociedad española a principios del siglo XXI, capaz, en su

⁹ Compárese esta asunción con la expresada por Mayorga en *El traductor de Blumemberg* (1993).

pretendida autosuficiencia, de ocultar tras formas lingüísticas falaces –de nuevo la falta de conexión íntima entre lenguaje y realidad de que hablaba Benjamin– la humillación y la explotación de sus congéneres.

En último término, Alto es, en su condición simbólica, un personaje kafkiano trasplantado a nuestra realidad contemporánea, puesto que sobre él se cierne el peso de una ley en cuya redacción no ha participado; una ley que no le ha tenido en consideración y que, en su denominación aséptica –«la ley tres siete cinco cuatro» (338)–, le convierte, por azar, en una víctima propiciatoria del sistema, encarnado este último en uno de sus muchos (posibles) intérpretes (Bajo): «Pero le repito que no tengo nada contra ustedes. Tampoco es nada personal, simplemente he pensado que debía concentrarme en un solo caso, y el suyo es el que conozco mejor» (337).

A diferencia, sin embargo, de Josef K., Alto encuentra en la palabra su particular vía de redención. Aunque prostituya su palabra para dotar de algo de trascendencia la anodina existencia de Bajo, su oficio de escritor le permite rebasar la realidad que lo circunda y convertir a todos aquellos que pretenden estar por encima de él –poco importa ya que sea Bajo o cualquier otro de sus compatriotas– en personajes de su pluma, rendidos por tanto a su capacidad creadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mayorga, J. (2003). *Revolución conservadora y conservación revolucionaria. Política y memoria en Walter Benjamin*. Barcelona: Anthropos.
- Orazi, V. (2019). Dramatizar el rechazo y la negación de la diáspora: la inmigración en el teatro de Angélica Lidell, José Manuel Mora y Lola Blasco. *Anales de Literatura Española Contemporánea*, 44(2), 139-155.
- Pastena, E. (2010). La violencia nella cortesia. Un'analisi di *Animales nocturnos*, di Juan Mayorga. *Rivista di filologia e letterature ispaniche*, XIII, 143-163.
- Peral Vega, E. (2008). “Las nuevas promociones”, en: Huerta, J. (Comp.). *Historia del teatro breve en España*. (pp.1270-1274). Madrid: Iberoamericana.
- Peral Vega, E. (2015). *Introducción a Juan Mayorga, Hamelin. La tortuga de Darwin*, Madrid: Cátedra.

Pérez Rasilla, E. (2010). "Representaciones de la inmigración en el teatro español contemporáneo"; en: Iglesias, M. (Comp.). *Imágenes del otro: identidad e inmigración en la literatura y el cine*. (pp.87-116). Madrid: Biblioteca Nueva.

CAPÍTULO IV

La narrativa de Concha Alós: un camino hacia un nuevo orden simbólico

Veronica Bernardini
Università degli Studi di Napoli-“L’Orientale”, Italia

1.-Introducción

Este capítulo se enmarca en un proyecto de recuperación, análisis y difusión de la obra de Concha Alós (1922-2011), escritora que, en toda su narrativa, describe las limitaciones, tanto físicas como psicológicas, que han determinado la vida de las mujeres en la España de posguerra. En la mayoría de los casos, los personajes alosianos son mujeres rechazadas por la sociedad, por ser hijas o esposas de republicanos o marginadas por ser prostitutas y pobres. Sus vivencias, y los abusos que sufrían, ocupan un lugar central en los textos, al punto que el lector ya no puede ignorar el espacio de estas mujeres en la historia: un espacio que urge recuperar y repensar para una comprensión del presente y de sus conexiones con el pasado más justa y completa.

Si en la primera etapa de su producción literaria, la del realismo social y testimonial, Concha Alós trata estos temas a través de estructuras y modelos literarios típicamente masculinos; en la segunda etapa, la escritora desafía los esquemas más tradicionales en búsqueda de una identidad creativa propia acercándose al estilo *deconstructor* de las escritoras que la han precedido.

2.-Aperturas dislocadoras

En el presente trabajo, pretendemos analizar, de manera particular, la obra de 1975, *Os habla Electra*, ejemplo más logrado de *écriture féminine*; en ella los mitos y los arquetipos clásicos viven una constante tensión entre subversión y afirmación. Se trata de una novela en la que la escritora se hace precursora de la novela posmoderna. En ella “el sujeto que narra percibe no sólo la realidad como fragmentación, sino también su propia subjetividad como caos” (Lozano

Mijares, 2007, p.155); un caos que se refleja en el lenguaje que se hace incoherente, plural, dialógico y fluido, a menudo sin conexión sintáctica.

En su pluma predomina la fuerza *semiótico-pulsional* (Richard, 2008); la escritura desafía las hegemonías discursivas y el texto mismo se hace escritura viva que se realiza en devenir.

La transformación en la manera de hacer literatura, las innovaciones y las experimentaciones estilísticas, que interesan la segunda etapa de la producción narrativa de Concha Alós¹⁰, se manifiestan por primera vez en 1972, fecha de publicación de su recopilación de nueve cuentos, titulada *Rey de gatos. Narraciones antropófagas*, que en 2019 la editorial "La Navaja Suiza" ha vuelto a editar.

Con *Rey de gatos*, la escritora valenciana experimenta un cambio de perspectiva: la crítica a las injusticias sociales y a la función que debe desempeñar la mujer según la sociedad de la época, temas centrales en sus anteriores novelas también, se hace escritura rebelde. Alós entra en las profundidades más oscuras del universo femenino y desde allí, «desde dentro» (Redondo, 2009, p. 42), dibuja, con pinceladas surrealistas, con técnicas narrativas insólitas, una realidad difícilmente exteriorizada en la rígida España dictatorial, en la que la mujer es contemplada como ser angélico y sometido. En los cuentos, los personajes femeninos dialogan, con valentía, con la bestia que cohabita, por naturaleza, en ellas; la narradora, de hecho, explora el inconsciente de las protagonistas -poblado por seres grotescos y diabólicos, que viven situaciones absurdas- y lo cuenta con una prosa «psicodélica, esquizofrénica y alucinante» (Pérez, 1993, p.65).

Concha Alós, con *Rey de gatos*, inicia una etapa de experimentación que se apreciará especialmente en la novela de 1975, *Os habla Electra*; obra que presenta una estructura, narrativa y sintáctica, fragmentaria y una acumulación de acontecimientos, reales y fantásticos, que se suceden sin orden, entre coordenadas espacio-temporales efímeras. Siete años después, Alós presenta al

¹⁰ Concha Alós fue una escritora bastante prolífica. En la década de los 60 publicó: *Los Enanos* (1962), *Los Cien Pájaros* (1963), *Las Hogueras* (1964), *El Caballo Rojo* (1966) y *La Madama* (1969); pertenecen a los 70, *Rey de Gatos* (1972) y *Os Habla Electra* (1975). Sus últimas dos novelas *Argeo ha Muerto*, *Supongo* y *El Asesino de Los Sueños* fueron publicadas respectivamente en 1982 y en 1986. Concha Alós colaboró, además, con diversos periódicos y revistas: *La Vanguardia*, *La Estafeta Literaria*, *Destino* y *Diario Femenino* y realizó guiones para TVE, entre los cuales recordamos "La caída" (1974); "Bajo el almendro" (1967), "Las máquinas de escribir" (1966); "La tercera carta" (1967).

público la novela *Argeo ha muerto, supongo* en la que renuncia al excesivo experimentalismo de la obra anterior que, probablemente, le procuró no pocos problemas de crítica; de hecho, sorprende la exigencia de justificar, con una nota previa, eventuales distorsiones geográficas y temporales, anacronismos y ambigüedades presentes en la obra:

La autora es consciente de las distorsiones geográficas y temporales de este libro y, también, de los anacronismos y ambigüedades en lo social y lo cultural. Al escribir esta novela se ha propuesto, solamente, hacer una obra de ficción (Alós, 1982, p.9).

Creemos que esta aclaración es una prueba de la escasa sensibilidad, por parte de la crítica literaria de aquel entonces, para comprender una obra, *Os habla Electra*, que consideramos como la más interesante, desde el punto de vista estilístico y narrativo, de toda la producción alosiana. En *Argeo ha muerto, supongo*, de hecho, Concha Alós sofoca, en parte, su creatividad para un mayor convencionalismo que volverá a ser alterado por la intertextualidad de los capítulos finales de su última novela, *El asesino de los sueños* (1986), en los que, utilizando la terminología de Segre, el texto sale de su aislamiento y se presenta como parte de un discurso dialógico entre más textos (Segre, 1985, p.86). En las últimas tres novelas alosianas, el tema de la opresión femenina, por mano de la sociedad patriarcal, sigue siendo central; las mujeres son prisioneras de prejuicios y convencionalismos que les causan un constante sentimiento de descontento y frustración. La necesidad de reaccionar a las opresiones lleva a la protagonista de *Os habla Electra* a refugiarse en el mundo fantástico de Salt des Ca, caracterizado por un matriarcado muy distante del de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. En *Argeo ha muerto, supongo* y en *El asesino de los sueños*, en cambio, las protagonistas, Jano y Teodora, se abandonan a una mayor resignación gracias al encuentro con el materno, hilo rojo que enlaza las últimas tres novelas consideradas por Elizabeth J. Ordóñez «triología matriarcal de Alós» (Ordóñez, 1998, p.230). Dejaremos el análisis comparativo de las tres novelas para trabajos sucesivos, en el presente ensayo analizaremos *Os habla Electra* como ejemplo de escritura de la resistencia.

La protagonista Electra vive con su madre -cuyo nombre también es Electra- y con sus hermanos, en Salt des Ca, en la finca del rico duque Altaba de Poison con quien su madre se había casado cuando ella ya había nacido. Electra madre, figura casi mitológica, devota de la naturaleza, adorada por sus hijos y por los hombres, es aniquilada y reemplazada por Madame la baronne que destruye la

naturaleza para construir edificios y atracciones turísticas, convirtiendo Salt des Ca en un lugar de vacaciones: Bañabel. De contrapunto a Salt des Ca, se recorta la ciudad de las Gárgolas en la que la matriarca Electra aparece como una bailarina de cabaret y esposa de un vulgar guardián de zoo. Un día, un cataclismo aniquila el mundo; sobreviven al apocalipsis Electra y algunos amigos, quienes intentan construir un planeta más ecológico y justo. No obstante, los amigos se dejan vencer por el egoísmo y se matan entre ellos; sola, a Electra no le queda más que esperar su propia muerte. Los hilos que forman la trama, sin embargo, no se enlazan entre ellos de manera convencional y ordenada, eso hace que *Os habla Electra* pueda considerarse una obra abierta a innumerables lecturas, todas aceptables ya que, como afirma Genaro Pérez: «todo en la novela puede ser mentira y nada verdad: ficticio *in toto*, la creación de una mente delirante y disparatada» (Pérez, 1993, p.68).

En *Os habla Electra*, en efecto, los elementos espaciales y temporales se deslizan a cualquier intento de reorganización lógica, y el hilo de los hechos contados es continuamente interrumpido para ser, acto seguido, recogido, como si se tratase de sueños caóticos cuya trama, al despertar, es difícil de reconstruir. La (des)organización espacio-temporal sigue, por lo tanto, (no)reglas que pertenecen al mundo onírico, a tratos mitológico y trascendental. De hecho, la narradora parece aclarar, desde el principio, que no quiere organizar los acontecimientos y los recuerdos de manera cronológica y racional sino contarlos, así como se manifiestan.

Es difícil evocar aquel tiempo que hoy me parece tan remoto. La memoria flota en una balsa turbia, mezclándolo todo: nombres de objetos olvidados, hechos inexistentes, banales, con restos de sueños que yacen no sé dónde... Y, casi siempre, lo real, lo que entonces creíamos real -a veces por la sola y flaca razón de existir otro testigo- se mezcla íntima y totalmente con lo imaginado, echando raíces en el pasado como una planta carnívora de crecimiento perenne (Alós, 1978, p.9).

El límite entre presente y pasado es difícil de percibir; los recuerdos se funden con los sueños; los acontecimientos reales se funden con los imaginados los cuales, pasados por el filtro del tiempo y de la distancia, se convierten en tan verdaderos que resulta imposible cualquier división entre realidad vivida y realidad deseada.

En la obra de 1975, los hechos se desarrollan en tres planos narrativos -Salt des Ca, la ciudad de las Gárgolas y Bañabel, surgida de las ruinas de Salt des Ca- que se alternan repentina y caóticamente en la diégesis del discurso; en estos

planos, los personajes experimentan constantes metamorfosis, tal y como las experimentan el tiempo, el espacio y la naturaleza. Como a menudo sucede en la narrativa alosiana, los espacios y la naturaleza reflejan el mundo interior de los personajes. En las tierras del señor Altaba de Poison la naturaleza es pura vida, fuerza y energía; características ensalzadas a través de secuencias descriptivas que rozan lo lírico y que envuelven al lector en una dimensión atemporal, mítica y fabulosa:

Las llanuras se perdían en el horizonte, y al amanecer, en el malva algodonoso de la lejanía, se veían correr las yeguas. Jinetes siniestros y embozados perseguían a los caballos con el propósito de capturarlos. Pero ellos eran listos, salvajes y escapaban, crin al aire, hacia montañas alejadas cubiertas de nieve (Alós, 1978, p.55).

La finca está constituida por quinientas mil hectáreas de tierra, donadas de padres a hijos, con la condición de no edificar para preservar la flora y la fauna. En ese inmenso espacio -donde viven especies de dinosaurios, dondequiera extinguidas- las solas leyes que dominan son las de la naturaleza:

En las Tierras del Duque, las aves, mamíferos y peces eran depredador y presa al mismo tiempo y la Naturaleza cuidaba tan sabiamente de sí misma que la ecología era de un portentoso equilibrio (Alós, 1978, p.54).

Fuente luminosa, la naturaleza atraviesa, ilumina y alegra incluso los interiores. La protagonista, por ejemplo, recuerda la habitación de su madre llena de luz: «Recuerdo cada despertar que era como un estallido de luz, porque la asocio con el sol de su alcoba y con el olor de ella, el perfume de sus ropas [...]» (Alós, 1978, p.98). Con la llegada de Madame la baronne, sin embargo, este espacio celestial es adulterado y el diálogo entre naturaleza y hombre se rompe definitivamente:

Cada día encontramos más cangrejos, lívidos, panza arriba, estrellas corruptas... En el jardín -lo que ha quedado de jardín, pues lo demás ya sabes que se vendió para construir apartamentos (colosales cajas de cemento que ahora se interponen entre nosotros y el sol) [...] (Alós, 1978, p.19).

El mundo maravilloso de Salt des Ca -que degenera en Bañabel- es, de repente, sustituido por el espacio angosto de la ciudad de las Gárgolas; en este lugar, la fuerza vital y primitiva que dominaba en las tierras del duque desaparece. El espacio es sofocante, los olores nauseabundos: «era polen, fruta madura, excremento, humo, sudor» (Alós, 1978, p.22); los animales aparecen en cautiverio y deformados:

Los gallos de patas adormecidas por lo cruel de la ligadura que les paraba la sangre. Hasta el punto de que las crestas, que habían sido como flores carnosas y magníficas, se transformaron [...] en algo penoso [...] (Alós, 1978, p. 22).

El sufrimiento de un cambio profundo no solo afecta al espacio y al entorno, sino también al carácter de la Electra-madre que, de ser sabia y orgullosa, pasa a ser ordinaria e inculta, «casi analfabeta» (Alós, 1978, p. 59). Entendemos, pues, que, en *Os habla Electra* los espacios tienen tanto protagonismo como los personajes: los tonos alegres, la sinfonía de sonidos y colores de la naturaleza de Salt des Ca acompañan los días felices en las tierras del duque de Poison; al contrario, los tonos oscuros, los olores agrios de la ciudad de las Gárgolas se ciernen sobre las vidas de Electra madre e hija y transmiten toda la tristeza y la soledad de las dos mujeres. En la novela, por lo tanto, conviven varios cronotopos: en Salt des Ca hay una concepción unitaria y totalizadora del tiempo y del espacio, que es la de los ciclos de las estaciones, de los astros, de la tierra, de la naturaleza; unidad que se rompe con la llegada de Madame la Barona, que destruye la naturaleza levantando cronotopos más individualistas, los mismos que dominan en la ciudad de las Gárgolas, en donde las protagonistas se sienten solas y vulnerables.

Respecto al tiempo de la narración, el orden cronológico de los hechos de la historia se altera continuamente; de hecho, los saltos temporales, entre la paradisíaca Salt des Ca -que con la llegada de Madame la baronne se convierte en la apocalíptica Bañabel- y la sofocante ciudad de las Gárgolas, provocan confusión en el lector, que intenta reconstruir el orden cronológico de los eventos, sin lograrlo. En un principio, parece que Salt des Ca corresponda a un periodo posterior a aquel transcurrido en la ciudad de las Gárgolas. La narradora, de hecho, se refiere al periodo vivido en la finca del señor Altaba de Poison en estos términos:

Fue una época prodigiosa aquélla. Cada día ocurría algo nuevo, y el aburrimiento de los veranos anteriores quedó desterrado de tal forma que parecía haber huido para siempre (Alós, 1978, p.9).

Las incursiones en la narración de fragmentos de vida vivida en la ciudad parecen, por lo tanto, pertenecer a una existencia pasada, doblada a las duras normas de la cultura patriarcal, de la que Electra-madre logró escapar gracias a su matrimonio con el señor de Poison. En otros momentos de la historia, en cambio, la narradora deja entender que el tiempo vivido en Salt des Ca es

anterior a el de la ciudad de las Gárgolas; Electra-hija, de hecho, se pregunta cómo su madre pudo volverse tan miserable:

Los duros límites de la calle de las Gárgolas... Lo que realmente ocurría - ahora sí que creo que lo sé- era que Electra había olvidado todos sus poderes. [...] Lavaba, atendía al fregoteo doméstico. Despeinada. Andrajosa. Sin adivinar que podía agitar una campanilla para que se presentasen servidores respetuosos [...]. ¿Qué ceguera maldita le impedía ser y actuar como lo que realmente era: la mujer llena de coraje, sin prejuicios mundanos, la Electra del *Salt des Ca?* (Alós, 1978, p.60).

Además, en varias ocasiones, la narración vuelve repentinamente al presente; como, por ejemplo, al final de la novela, cuando Electra-hija -única superviviente de la acción exterminadora de la naturaleza sobre el hombre- avanza lentamente hacia la muerte:

Estoy echada en la tierra caliente. [...] Hace días que no encuentro comida. [...] Oigo alas, sí. Mi sentido de lo sobrenatural, mi esperanza, mi afán estético, mi miedo, me susurran que pueden ser ángeles. Hermosos y esbeltos ángeles con las alas bellísimas. Pero... (Alós, 1978, p.186-187).

Estos constantes cambios generan confusión y hacen que sea imposible determinar en qué momento la narradora cuenta su discurso; un discurso que parece terminar con la muerte de la protagonista, pero que, sin embargo, podría empezar de nuevo. La novela, de hecho, termina con una conjunción adversativa y con puntos suspensivos, como para sugerir que ha ocurrido algo inesperado, o quizás no; quizás esas alas, que a Electra le parece que pertenezcan a los ángeles, sean en realidad las de los cuervos, esperando alimentarse de su cadáver. El final es abierto y está sujeto a infinitas especulaciones; en consecuencia, cualquier intento de reconstruir el orden cronológico de la historia resulta artificioso. En línea con Establier Pérez, consideramos que:

El auténtico desafío que el relato nos plantea no consiste en recomponer [...] un orden cronológico fracturado o alterado, sino en dar unidad a una conciencia mediante un desconcertante viaje interior por los límites difusos entre lo real y lo imaginado (Establier, 2009, p.35).

De hecho, los diferentes niveles de la narración conviven en la profundidad de la psique de la voz narradora que organiza «desde dentro» (Redondo, 2009, p.42) la historia de un yo que huye, que se refugia en un universo irreal y atemporal construido por la propia imaginación, inspirado en los sueños y los

mitos. La narración, por lo tanto, oscila entre la representación de una realidad en constante cambio y las huidas compensatorias a los lugares felices de la irrealdad, a través de la fantasía. Entonces, como afirma Luce Irigaray:

come trattare questi territori oscuri, questi contenuti neri, questo al di là dello specchio? Come dominare queste diavolerie, i fantasmi mobili dell'inconscio, quando si è stati formati da una lunga storia a cercare e desiderare soltanto la chiarezza e distinzione delle idee (fisse)? (Irigaray, 2017, p.132).

Lo cierto es que, abrazando las enseñanzas de la filósofa y psicoanalista, no debemos someter lo que se presenta como diferente a los principios del *logos* (Irigaray, 2017, p.131-133). De hecho, como se analizará a lo largo de este estudio, en *Os habla Electra*, Concha Alós adopta una forma aún más innovadora de configurar el discurso literario, transgrediendo el orden del lenguaje y la lógica discursiva de la cultura dominante.

En la novela objeto de nuestro estudio, la ambigüedad, que caracteriza el tiempo y el espacio, se presenta también en los personajes, cuyas identidades se funden, se escinden, se multiplican en un continuo proceso de metamorfosis.

En *Salt des Ca*, Electra-hija se siente amada por Electra-madre: una figura extraordinaria que se convierte en el centro de los deseos de la protagonista. Como ya se mencionó, en este lugar celestial Electra-madre ha erigido un matriarcado dentro del cual mantiene a sus hijos a salvo de los empujes destructivos del poder patriarcal; las leyendas, que circulan entre los habitantes de los pueblos vecinos, sobre los monstruosos animales que habitan las tierras del duque, contribuyen a hacer aún más impenetrable y libre este lugar. Electra-madre vive en simbiosis con la naturaleza salvaje; es protectora de antiguos rituales, a través de los cuales invoca los elementos de la naturaleza en su ayuda¹¹ (Alós, 1978, p.128); conoce las propiedades de las plantas y de las hierbas que emplea para fines curativos; prepara infusiones naturales para

¹¹ Para eso, es significativo el momento en el que Electra-madre invoca la naturaleza e invita a todos sus hijos a rezar con ella. La naturaleza llega en su ayuda y una terrible lluvia hace huir al cura y a unas cuantas mujeres en procesión, «las beatas» (Alós, 1978, p. 126), que habían llegado a la finca del señor Altaba de Poison para expulsar al diablo de aquel lugar, según ellas maldito, y del cuerpo de Electra-madre. Es posible reconocer en estas mujeres, lideradas por el “padre”, las que Luce Irigaray, en *El cuerpo a cuerpo con la madre*, define las «Ateneas de turno engendradas por el solo cerebro del Padre-Rey. Totalmente a sueldo suyo -o sea, al de los hombres en el poder- y que entierran a las mujeres en lucha bajo su santuario, para que no perturben el orden de los hogares, el orden de la ciudad, el orden, punto» (Irigaray, 1985, p.36).

calmar a sus hijos (Alós, 1978, p.18) y emplea la mandrágora silvestre¹² para aliviar el insomnio, o utiliza sus propiedades afrodisíacas para sus amantes (Alós, 1978, p.55). En *Salt des Ca*, por lo tanto, la conexión entre Electra-madre, la Madre-tierra y sus hijos es absoluta, como lo es el respeto por cualquier forma de vida y por la libertad; Electra-hija cuenta que:

Recuerdo la naturalidad con que aceptaba todo lo que significaba vida. A veces mis hermanos menores orinaban o defecaban en el gran orinal de cerámica floreada que guardaba ella debajo de la cama. Era como si quisiera habituarnos a considerar las funciones fisiológicas como algo normal, sin ninguna repugnancia: comer, dormir, saliva, orina, excremento, era vida, y ella no declinaba la vida ni ninguna intimidad (Alós, 1978, p.99).

Elizabeth Ordóñez considera esta simbiosis entre la mujer y las fuerzas de la naturaleza «characteristic of the green-world woman» (Ordóñez, 1980, p.58); Lucy Lee-Bonanno habla de un «singular example of ecological equilibrium» (Lee-Bonanno, 1987, p. 96). En efecto, Concha Alós, a través de esta novela, se muestra particular y precozmente sensible a los problemas ambientales; problemas que, hoy en día, a distancia de cuarenta y seis años, están exponiendo a nuestro planeta a peligros graves e irreversibles¹³.

Incluso las relaciones sexuales extramatrimoniales, que Electra-madre tiene con sus amantes, están libres de convencionalismos y limitaciones sociales, como el amor romántico y la fidelidad conyugal.

Para Electra-hija, esta extraordinaria madre representa el «espejo positivo» (Ciplijauskaité, 1986) en el que mirarse, el modelo ideal para la construcción de su propia identidad, un referente emocional fundamental, que le permite no sucumbir a la obsesión por la ausencia paterna; figura, esta última, que en *Salt des Ca* se disuelve lentamente, se hace innecesaria, hasta el punto que la protagonista se pregunta:

¹² Recordemos que la mandrágora es símbolo de fertilidad y riqueza, tiene una raíz nutritiva caracterizada por una bifurcación particular que recuerda la figura humana, tanto masculina como femenina, y es una de las plantas más utilizadas para prácticas mágicas y supersticiosas (Jean Chevalier, 1986, p.681).

¹³ Para eso, resulta interesante la secuencia en la que Electra-hija, en la ciudad de las Gárgolas, denuncia la falta de respeto y atención de los visitantes del zoo que, por pura diversión, arrojan a los animales «bolsas de plástico, botellas y latas de conserva vacías, y los gorilas o los hipopótamos, las morsas, los elefantes, lo engullen todo provocándose, como en tantas ocasiones, una peritonitis» (Alós, 1978, p.61); o, también la secuencia en la que la protagonista, junto a su amigo Alí Tucumán, saca un delfín del zoo para devolverle su libertad (Alós, 1978, p.159-160).

¿Qué importancia podía tener quién era o quién dejaba de ser mi padre? Y, papá, se iba diluyendo. Era ya solamente un recuerdo de algo que no sabemos si solamente lo hemos soñado (Alós, 1978, p.136).

Electra-madre es una madre-matriarca que, en realidad, generó a su prole con varios amantes. Los personajes masculinos tienen poco protagonismo en *Salt des Ca*: el señor Altaba de Poison es un padre benévolo e impotente; los amantes de Electra (Macia, Efrén y Erasmo de Argentée) son padres sin paternidad, que tienen, para Electra-madre, una doble misión, la seminal y la de ofrecerle placer sexual.

Parece evidente que Concha Alós, en este plano de la narración, el del mundo matriarcal de *Salt des Ca*, subvierte el mito de Electra: mientras que en el mito clásico la hija quiere vengar la muerte de su padre matando, con la ayuda de su hermano Orestes, a la madre y a su amante; en la novela, objeto de este análisis, Electra-hija adora a su madre que representa para ella el único referente afectivo capaz de sanar el dolor por la ausencia de su padre. Además, en línea con el pensamiento de Establier Pérez, se considera que el vínculo entre Electra-madre y Electra-hija

permite la anulación del principio masculino (del padre) sin sancionarla, a diferencia del mito griego, donde el asesinato de Clitemnestra por Electra y Orestes legitima el patriarcado, desafiado en su autoridad por la muerte violenta de Agamenón (Establier, 2009, p.30).

La revisión del mito, por Concha Alós, recuerda la reinterpretación subversiva de *La Orestíada* esquiliana realizada por Luce Irigaray en el ensayo *El cuerpo a cuerpo con la madre*. Según Irigaray, en la sociedad occidental (una sociedad y una cultura que se basa en la patrilinealidad debido a un arcaico matricidio), el asesinato de Clitemnestra a manos de su hijo Orestes es necesario para restablecer el orden patriarcal; así lo explica la filósofa y psicoanalista francesa:

Orestes mata a su madre porque así lo exigen el imperio del Dios Padre y su apropiación de los arcaicos poderes de la tierra-madre. Mata a su madre y enloquece a resultas de ello, al igual que su hermana Electra. Pero Electra, la hija, continuará loca. El hijo matricida debe ser salvado de la locura para poder instaurar el orden patriarcal (Irigaray, 1985, p.35).

El matricidio y la impunidad del hijo marcan el sometimiento de la mujer a la ley del padre y la anulación de la cadena genealógica madre-hija. Luce Irigaray reconoce la importancia de restablecer esta genealogía, haciendo que la madre

vuelva a vivir y estableciendo un nuevo orden en el que las mujeres (madres e hijas) encuentren su propio lenguaje para simbolizar al materno.

La escritora valenciana parece aceptar la invitación de la estudiosa francesa, de hecho no rompe, sino que fortalece, el vínculo madre-hija y, la secuencia en la que Electra-hija, después de sobrevivir al apocalipsis, decide rebautizarse manteniendo el mismo nombre de su madre confirma esta hipótesis:

Yo no quería cambiar de nombre. Agarré el cuchillo y, clavándolo de golpe en la vena del antebrazo, grité en el silencio de la playa. Ante la expectación de todos ellos: «Me llamo Electra.» (Alós, 1978, p.151).

La diégesis, sin embargo, no es lineal y la identidad de los personajes es camaleónica y cambiante, al igual que la relación entre Electra-madre e hija; la misma protagonista habla de su madre en estos términos: «Mi madre era múltiple. Dos y noventa y nueve, como los nombres de Dios» (Alós, 1978, p.20). De hecho, si en *Salt des Ca* Electra-madre aparece como una mujer culta, conocedora de varias lenguas, entregada a la pintura y la escultura; en *Bañabel* aparece envejecida y egoísta; en la ciudad de las Gárgolas, vulgar, analfabeta y deforme.

La historia del tiempo pasado en *Salt des Ca*, por tanto, se ve continuamente interrumpida por la superposición de los recuerdos de las experiencias vividas en *Bañabel* y en la ciudad de las Gárgolas. Hay diferentes niveles de narración, pero ninguno está subordinado al otro. La escritura misma está en continuo proceso de metamorfosis, al igual que los personajes, sus relaciones y las formas de organización social y cultural.

Con la llegada de Madame la baronne a *Salt des Ca*, Electra-madre pierde gradualmente sus poderes, experimenta un lento pero constante declive (al par de la naturaleza y de los animales), bajo la asombrada mirada de Electra-hija:

Yo recuerdo muy bien este tiempo, y si no hubiera asistido cada mañana a su metamorfosis, me quedarían serias dudas sobre sus poderes. Pero la oía toser al levantarse y me acercaba sigilosa a la cerradura. Madrugaba más que las criadas y acostumbraba a beber en ayunas un brebaje que se preparaba ella misma [...]. La veía salir de su cuarto, arrugada, cargada de espaldas, calva la cabeza (Alós, 1978, p.18-19).

La identidad física y psíquica de Electra-madre es alterada por Madame la baronne quien, como sugiere el mismo atributo del nombre, representa la cultura patriarcal y ha llegado para restaurar el “poder del padre”: «Atenas de

turno» (Irigaray, 1985, p.36), partidaria de los dioses, que se enfrenta a poderosas y temibles figuras femeninas, para permanecer al lado de quienes detentan el poder; la misma que, en *La Orestíada* de Esquilo, rescata a Orestes, perseguido por las Erinias, rompiendo así «la genealogía femenina que unía Leda, Clitemnestra e Ifigenia, para sancionar definitivamente el derecho paterno» (González, 2003, p.264). Madame la baronne extermina la flora y la fauna y empieza una obra de cementación en las, hasta entonces impenetrables, tierras del duque; construye fábricas y, con la promesa de un puesto de trabajo, consigue la ayuda de la gente de los pueblos vecinos para construir, sobre las ruinas de Salt des Ca, la turística Bañabel (término que alude a la mítica Torre de Babel y, por consiguiente, a la soberbia del hombre). Madame la Baronne, además, establece estrictas reglas que contrastan con la anarquía que imperaba con Electra-madre. En este nuevo orden, para Electra-hija vuelve a cobrar importancia la figura del padre, el único que, con su Arca, puede salvar las pocas especies animales que quedan en las tierras del duque.

Es posible notar cómo el mito de Electra está continuamente sometido a una tensión entre afirmación y subversión. En este plano narrativo se confirma el mito: Electra-hija, de hecho, sufre por la ausencia del padre y desea su protección, mientras reniega de su madre, que se siente cada vez más distante, sometida al nuevo orden patriarcal:

Recordé con nostalgia a la madre que ya no existía, la que nos acogía a todos a cualquier hora. La que nos admitía en su cama para que la intimidad fuera más caliente. Aquella madre había quedado anclada en el pasado y a Electra ahora nada la desarmaba. [...] Se había convertido en una mujer que lucha a dentelladas, inútilmente, feroz, contra la vejez para conservar a su lado a un joven amante (Alós, 1978, p.117).

Es significativa la escena, surrealista, en la que Electra-hija da a luz a su hijo; la chica, por temor a la reacción de su madre ante el nacimiento de este hijo sin padre, se escapa al bosque y, sola, en una cueva, da a luz a Caín que bautiza en las aguas del río:

Una madrugada sentí que iba a nacer el niño y, gimiendo, escapé a la montaña. Parí solo, como las lobas. [...] Lo bauticé en la corriente envalentonada, espumosa, helada, de Galápagos: -«Te llamarás Manuel, como tu padre. Y yo seré tu único escudero. " Más tarde, Delivery, Cambiaré este nombre por el de Caín -rumié que no tenía por qué llamarse Mal, ya que yo era, en verdad, su padre y su madre- (Alós, 1978, p.112).

Asistimos, por tanto, a un intento de volver a los orígenes, a la «*chora* semiótica» (Kristeva, 1979, p.49): lugar de relación y comunicación asemántica entre madre e hijo. La protagonista describe los días en la «cueva» como «la época mejor de mi vida. [...] Nunca estuve más cerca de la vida, del amor, de mí misma. La Naturaleza y yo éramos una misma cosa y aprendimos a respetarnos. Nada me era hostil» (Alós, 1978, p.116). La separación del niño de la entidad materna se da con el ingreso al orden simbólico, es decir, cuando Electra-hija regresa a su madre quien, por temor al juicio de la gente, y por respeto a las normas patriarcales, quita a Caín de Electra-hija y la encierra en una clínica psiquiátrica:

«¡Noooo! -aullé-. No me quitaréis. Escaparé con él...» No sé qué dije más, yo estaba fuera de mí. Pero Electra no era ya mi madre, no; «tú no sabes lo que es el mundo», razonaba, enloquecía, blasfemaba, transformando su cara en algo hinchado y oscuro. Por segunda vez en poco tiempo, asistió al brotar de sus cuernos. Electra era una ogresa. Bebía sangre. Comía la carne cruda de las bestias que mataba con sus manos: ratas gordísimas, palomos... Nos comería a todos: a mí, a Caín, al mayoral, a ti, a todos sus hijos... (Alós, 1978, p.118).

La lucha entre el sistema social matriarcal y el patriarcal se traduce, a nivel de los personajes, en la creciente aversión entre Electra-madre y Electra-hija; a nivel narrativo, produce una tensión dramática que envuelve al lector (nótese el uso del pronombre de complemento indirecto «a ti») en el vértigo de una psique delirante. La estructura sintáctica y la puntuación es fragmentaria: se suceden sintagmas verbales que denotan las brutales acciones de las que Electra-madre es capaz. Como afirma Establier, «las dos figuras maternas, la de las Gárgolas y la de Salt des Ca, confluyen de nuevo en este momento de la narración para simbolizar la eterna sumisión de lo femenino, la irremediable subordinación de los valores femeninos (el vínculo entre mujeres, el control del propio cuerpo de mujer, la maternidad, ...) a las normas patriarcales» (Establier, 2009, p.34).

De hecho, en la ciudad de las Gárgolas -que como el mismo término indica, está habitada por figuras oscuras y grotescas- Electra-madre sufre una nueva macabra transformación. La matriarca de Salt des Ca, ahora privada de sus poderes, de su hermosura y fuerza vital, es, en la ciudad de las Gárgolas, madre soltera, que se casó, cuando su hija ya había nacido, con un tosco domador de animales de zoo, de nombre Kant; una bailarina de cabaret sometida a los valores de una sociedad patriarcal, cuyo peso deforma su cuerpo. Electra-hija así describe a su madre: «la recuerdo bajita, maciza, ancha de cadera, torcidas

las cortas piernas. [...] Pelo de rata, diente de oro. Hocico arrugado [...]. Bigotuda ella» (Alós, 1978, p.21); una mujer que, después de haber actuado frente a los hombres que la miraban y aplaudían «como locos, soltando obscenidades» (Alós, 1978, p.24), vuelve a casa derrotada: «Los domingos ya podía reventar, la pobre Electra. Rota, también, su tosca belleza. Metamorfoseada. Vulgar. Con su quemada permanente y sus piernas torcidas» (Alós, 1978, p.62). En este contexto, en el que la protagonista rechaza el modelo materno, se enfatiza aún más el sentimiento de abandono por la ausencia del padre; de hecho, mientras en *Salt des Ca*, Electra-hija no necesitaba esconder su filiación ilegítima, en la ciudad de las Gárgolas es estigmatizada por sus oscuros orígenes. En este espacio asfixiante no le queda otra opción que escaparse de la realidad y refugiarse en un mundo imaginario, en el que el verdadero padre salvaría con su Arca a ella y a todos los animales en cautiverio en el zoo de su padrastro.

Respecto a los principales personajes masculinos, en ambos planos narrativos, el de *Salt des Ca* y la ciudad de las Gárgolas, Electra-hija intenta reconstruir su infancia mutilada, y encontrar a su padre en otros hombres -Madol, Malaquíás, Marcel- que siempre terminan con abandonarla; uno de ellos es Mal (metonimia que alude a todos los demás amantes y metáfora del mal que encarnan), figura "nómada", que atraviesa los diferentes planos narrativos, y de quien Electra tendrá un hijo. En la ciudad de las Gárgolas, Mal es el único amigo de Electra, marginada por el grupo de pares debido a los rumores que circulan sobre su familia. A Mal le confiará las rarezas de su madre, las dudas sobre su verdadero padre, las presiones sexuales de su padrastro; Mal, sin embargo, no puede aceptar todo esto y abandona a Electra: «Es posible que se tratara de la gota que rebosaba o de que estuvieras ya cansado de tanta extravagancia, el caso es que te largaste. Y yo esperaba un hijo tuyo» (Alós, 1978, p.90). La joven madre soltera decide casarse con el rico señor Altaba de Poison, para así escapar de la asfixiante ciudad de las Gárgolas: la confusión está en su apogeo y la historia de la hija de Electra se confunde con la de su madre, y con la historia de muchas otras mujeres obligadas, como animales enjaulados, a vivir marginadas y prisioneras de una cultura hostil que no les deja espacio para un desarrollo pleno y libre. También en *Salt des Ca*, Electra-hija vive un apasionado amor con Mal quien, sin embargo, la abandona de repente por otra mujer: «De la noche a la mañana yo me había convertido en una porquería, él en un dios» (Alós, 1978, p.104).

Un personaje masculino antitético, comparado con Mal, es Alí Tucumán. En Bañabel, Alí ayuda a Electra a proteger la naturaleza de Madame la baronne; en la ciudad de las Gárgolas libera a los delfines del zoo. Alí -también- es un personaje "nómada", que atraviesa los diferentes planos narrativos. Su identidad es indefinida y cambiante: camarero, biólogo (Alós, 1978, p.41), ex terrorista, que participó en la masacre durante los Juegos Olímpicos de 1972 en Múnich (Alós, 1978, p.45), africano con dientes blancos como los de un tigre (Alós, 1978, p.72). La protagonista siente que fuerzas indomables en su interior, pertenecientes a antiguas mujeres, la conducen hacia Alí: «Alí Tucumán. ¿Por qué él? ¿Estoy actuando por genes antiguos, inexcusables, me mandan las mujeres que viven en mis huesos, en mis cabellos, en cada célula mía?» (Alós, 1978, p.119). De hecho, ecos de un inconsciente colectivo empujan a Electra a admirar a este hombre, más cercano al universo animal que al de los hombres: «sus ojos son muy negros, de pupila húmeda y acaso excesiva para un ser humano. Como de camello, como de gacela, como de vaca [...]» (Alós, 1978, p.44); un ser salvaje pero sensible, que pronuncia palabras en un idioma incomprensible, quizás un dialecto africano, pero dulce al oído de Electra, como una canción «Wilisema kiavirimu kuna ngari tunachoka. [...]» (Alós, 1978, p.72). Alí también comparte con Electra el dolor y la soledad por la muerte de su madre asesinada por las estrictas leyes del patriarcado; su madre, de hecho, fue tapiada por su padre, por adulterio:

«¿Tardó mucho en morir?», Rezado con hilo de voz. -Creo que sí. Yo iba a verla cada día, a llamarla. Golpeaba la pared y decía: «Madre, soy Alí. Tu hijo Alí ". Ella gime. "En el cabo de dos semanas aún la oí. Después ya no ". (Alós 1978: 120).

El deterioro de Electra-madre, el llanto lento y agónico, ahogado en el silencio, de la madre de Alí son en realidad espejos que reflejan y denuncian la perpetuación de una herida social que es la de la pérdida de poder, vitalidad, fuerza, creatividad de las mujeres en el sistema patriarcal, en cada parte del mundo. Al mismo tiempo, sin embargo, las protagonistas del universo realizado por Concha Alós no se rinden a la reclusión, no se resignan a vivir forzadas y desean recuperar el diálogo con sus madres para recuperar su primitiva libertad. Este sentido de unidad y continuidad de la cadena genealógica femenina encuentra su máxima expresión en el vínculo entre Electra-madre y Electra-hija: «Porque Electra, entonces, no era Electra, sino un símbolo. Ella era yo y mis hijas y las hijas de mis hijas y todas las muchachas que nacerán un día [...]» (Alós, 1978, p.183).

La escritora valenciana, por lo tanto, interpreta, desde una perspectiva personal, los mitos para cuestionar los valores cristalizados y transmitidos por ellos. En efecto, el mérito de esta novela, con carga subversiva, es de romper la tradicional configuración de lo materno y de lo femenino.

En novelas anteriores también Concha Alós denunció -a través de técnicas narrativas realistas, pertenecientes a la literatura social- las injusticias que privan a las mujeres de la libertad y de la felicidad en la España franquista. En *Os habla Electra*, publicada el mismo año de la muerte del dictador, Alós representa los mismos temas, pero a través de técnicas estilísticas nuevas: el discurso es confuso y fragmentario; la identidad de los personajes nómadas y caleidoscópicas; las coordenadas espacio-temporal son efímeras y el escenario cambiante y surrealista.

Además, en *Os habla Electra* no hay un único narrador; se trata, más bien, de un discurso de múltiples voces, en el que el lector también es llamado a participar activamente para reconstruir las intrincadas redes del discurso narrativo. Por ejemplo, aunque la narración es en primera persona y la perspectiva desde la que se relatan los hechos es la de Electra-hija, hay momentos en los que la voz de la hija se funde con la de la madre: es el caso de algunos poemas que aparecen, de repente, en la narración, y recitados en una primera persona que puede ser tanto la de Electra-madre como la de Electra-hija. La misma protagonista reconoce que: «a veces los papeles de mi madre se confunden con mis propios recuerdos» (Alós, 1978, p.79). En otros casos, sin embargo, es el personaje de Mal quien de repente toma la palabra: «Su madre -la que nunca conocí- se llama Electra, como ella. Tenía una larga cabellera roja y un pasado turbio» (Alós, 1978, p.90).

En este universo fantástico, por lo tanto, la escritora valenciana -además de proponer, entre los temas principales, la figuración¹⁴ (Braidotti 2005, p.14-15) de la subordinación de la mujer- ilustra nuevas figuraciones y diferentes esquemas de representación como, por ejemplo, la búsqueda de un vínculo arcaico entre mujeres y de una «genealogía femenina alternativa mediante la inmersión en el imaginario materno» (Braidotti, 2005, p.39). Otro elemento innovador es la descripción explícita del goce, de la *jouissance* de la mujer que, en novelas

¹⁴ Con la palabra «figuración» Rosi Braidotti, en su ensayo *Metamorfosis*, se refiere a «un mapa, no políticamente neutro, que deslinda nuestra propia perspectiva situada. Una figuración convierte nuestra imagen, en términos de una visión descentrada y estratificada del sujeto, en una entidad dinámica y cambiante» (Braidotti, 2005, p. 15).

anteriores, estaba ocultada por alusiones, elipses o metáforas. En esta novela, Concha Alós reivindica la sexualidad femenina, el derecho de las mujeres a tener una experiencia plena del acto sexual:

Tu falo a medida. Tus testículos dos frutos maduros y prietos. Te acaricio con la lengua. El sabor y el tacto se confunden con el olor puro, vegetal. [...] Siento tu lengua dentro de mi boca, penetrándome también [...] (Alós, 1978, p.79-80).

Además, en *Os habla Electra*, Concha Alós, perseverando en la representación de temas subversivos, desarrolla también una escritura transgresora, que desafía las hegemonías discursivas.

Nelly Richard en *Feminismo, género y diferencia (s)*, a partir de las intuiciones heredadas de Julia Kristeva, considera que dos son las principales fuerzas que interactúan en la escritura:

Por un lado, la fuerza *racionalizadora-conceptualizante* (masculina) que simboliza la institución del signo en garantía del pacto sociocomunicativo de la cultura y, por otro, la fuerza *semiótico-pulsional* (femenina) que desborda la finitud de la palabra con su energía transverbal. Si bien ambas fuerzas co-actúan en todo proceso de subjetivación creativa, es el predominio de una fuerza sobre la otra el que polariza la escritura en términos sea masculinos (cuando se impone la norma estabilizante) sea femeninos (cuando prevalece el vértigo desestructurador) (Richard, 2008, p.18).

En la novela, objeto de nuestro análisis, prevalece la fuerza *semiótico-pulsional*: el mismo texto se convierte en escritura viva que se realiza en devenir; Rosi Braidotti hablaría de un «estilo nómada» (Braidotti, 2005, p.21), del texto como proceso, más que como contenedor de conceptos.

La innovación de *Os habla Electra* radica, de hecho, y sobre todo también en la *de(co)nstrucción* del lenguaje. A continuación, se presentan algunos casos interesantes de ruptura del lenguaje tradicional y creación de un lenguaje diferente, de una palabra, como diría Derrida, «sedicente, viva y pura» (Derrida, 1989, p.23). El legendario padre de Electra-hija, comprometido en la construcción de un arca para salvarla a ella y a los animales del inminente fin del mundo, le envía una carta: -«*Kerida hija: No kerría turbarte ni influir para nada en tu actual existencia, en la idea ke debes tener de tu origen [...]*» (Alós, 1978, p.27)- su caligrafía despierta la admiración de la protagonista, la misma que siente hacia la figura (¿imaginaria?) de su verdadero padre:

La letra bella y firme de mayúsculas esbeltas, comiéndose el principio de cada cuartilla con su «Kerida hija». Filigranas de haches y de eles en todos los párrafos y esa curiosa *K* sustituyendo a la *q* [...] (Alós, 1978, p.28).

Los orígenes humildes de Electra-madre de la ciudad de las Gárgolas, sin embargo, se traslucen en la escritura de su abuelo materno: «“Querida ija: haqui ace mucho calor...”» (Alós, 1978, p.142). En Salt des Ca, la matriarca Electra invoca con estas palabras -una oración entre lo sagrado y lo profano- los elementos de la naturaleza para causar una tormenta:

...tú que eres Alfa y Omega, rey de los monarcas, emperador de los reyes Joth, Aglanabath, Amazin, Sedomel, Gayes, Tolina, Elías, Ischivos, Athanater, Imas, Keli, Mesías, y por todos esos reverenciados nombres que he proferido, y por los que no, yo te invoco, te suplico, Señor Dios mío [...] (Alós, 1978, p.128).

La narración abunda en descripciones de los ritos realizados por Electra-madre en Salt des Ca, en los que el lenguaje se hace más físico, corporal:

La vi iniciar, entonces, una serie de movimientos, unos ritos, que no le conocía. Primero se arrodilló, se agachó hasta tocar con la frente en el suelo, después cogió un puñado de tierra y la echó sobre sus cabellos. Sumió la barbilla en el pecho y con los ojos cerrados, lejana a las cosas que la rodeaban, oró largo rato [...]. Más tarde se levantó y con pasos acompasados, que parecía que contaba, se dirigió hacia las montañas. Avanzó unos pasos y dejó escapar un grito [...]: *D'ABORD* [...]. En definitiva, formó una cruz y la última palabra que le oí pronunciar fue *OLANDÉ* (Alós, 1978, p.149).

3.-Conclusiones

Con respecto a la estructura, la novela se compone de párrafos de extensión muy variable; cada párrafo se detiene repentinamente y, a menudo, no hay una conexión lógica inmediata con lo que sigue. El tejido narrativo se caracteriza por continuas repeticiones, interrupciones y fragmentos del texto. También hay aperturas e incursiones de diferentes formas textuales, muchas veces escritas en cursiva (quizás en imitación de la caligrafía), como en el caso de la carta antes mencionada: «*Kerida hija: No kerría turbarte [...]*» (Alós, 1978, p.27; 101-103); pero también partes de diarios íntimos «(De los diarios)» (Alós, 1978, p.33); poemas (Alós, 1978, pp. 34-35; 96; 168-169); fragmentos de libros o artículos de periódicos (quizás notas y carteles utilizados durante manifestaciones) (Alós, 1978, p.67-72); citas (como la de Charles Darwin) (Alós, 1978, p.129). En este

sentido, resulta muy interesante la aparición repentina, dentro del texto, de documentos que remiten al pasado íntimo de la escritora; documentos que revelan dos hechos autobiográficos, el de la adopción y su verdadera fecha de nacimiento:

Y debió de ser, más o menos, por este tiempo cuando papá vino a buscarme vestido de Capitán [...]. Pero «papeles cantaban» ya, tuvo que volverse sin mí - me lo dijo Eduvigis-. Debían de ser esos papeles que encasillan las vidas. Documentos, claro. «¿De adopción? ¿De boda? [...]. La casa del Pimpampún, donde volví siendo mujer, siguiendo los números de azulejos de encima de los portales, hasta dar con el que constaba en mi partida de nacimiento, el ventidós¹⁵ (Alós 1978, p.24).

Se trata, por lo tanto, de un auténtico mosaico de textos superpuestos, de un «collage textual» (Establier, 2009, p.35), de una escritura plural, dialógica, fluida que a menudo carece de conexión sintáctica. Como afirma Rosi Braidotti, «pensar a través de flujos y de interconexiones continúa siendo un reto difícil» (Braidotti, 2005, p.14) puesto que desaparece la ilusión de totalidad y control del texto. De hecho, como recuerda Biruté Ciplijauskaitė, este tipo de escritura en los siglos pasados ha sido juzgada por la crítica como «incoherente, un hablar loco, de apariencia histérica» (Ciplijauskaitė, 1994, p.212).

Cabe recordar que Virginia Woolf es de las primeras escritoras en cuestionar las estructuras sintácticas de un orden simbólico patriarcal, favoreciendo nuevas estrategias narrativas que incluyen la perspectiva múltiple y la repetición¹⁶.

¹⁵ Concha Alós desvela, dentro de una de sus novelas más experimentales, su fecha real de nacimiento, cuyos datos siempre había ocultado. Recordamos que la fecha exacta de nacimiento es 1922, elemento que ha sido constatado por nosotros consultando el documento de nacimiento. La editorial *La Navaja Suiza*, que recientemente reeditó la colección de relatos *Rey de gatos* (2019), aún registra como fecha de nacimiento 1926, lo cual indica la aproximación con la que ha sido estudiada la escritora valenciana y su narrativa.

¹⁶ En *Una stanza tutta per sé*, la escritora comienza a plantear la cuestión de una escritura femenina y explica que, en las novelas escritas por mujeres y analizadas por ella, se percibe la distancia de las escritoras con el tema narrativo. De hecho, preocupados por tratar de prever y afrontar las críticas, modificaron sus valores «in ossequio all'opinione altrui» (Woolf, 2006, p.86). Según Woolf, solo Jane Austen y Emily Brontë lograron ignorar tales críticas: «Solo Jane Austen ed Emily Brontë l'hanno fatto. Questa è un'altra piuma, la più bella forse, sui loro capelli. Scrissero come scrivono le donne, non come scrivono gli uomini. Fra le mille donne che allora scrivevano romanzi, solo loro ignorarono del tutto i perpetui ammonimenti dell'eterno pedagogo: scrivi questo, pensa quello. Solo loro furono sorde a quella voce insistente, ora brontolante, ora condiscendente, ora autorevole, ora addolorata, ora scandalizzata, ora arrabbiata, ora familiare, quella voce che non lascia in pace le donne, ma deve sempre star loro addosso, come una governante troppo onesta [...]» (Woolf, 2006, p.86). Virginia Woolf, en su

Estos elementos son criticados por Elaine Showalter en *A Literature of Their Own* (1977), pero apreciados por Toril Moi en *Teoría literaria feminista*. Según la estudiosa noruega:

Showalter opina que el texto literario ha de dar al lector cierta seguridad, una perspectiva firme para poder juzgar el mundo desde ella. Por el contrario, Woolf parece tener un estilo «destructor», que expone y argumenta la naturaleza dual del discurso (Moi, 1988, p.23).

Moi, de hecho, interpreta las técnicas narrativas empleadas por Woolf a la luz de teorías lingüísticas y textuales que, a partir de Derrida, no ven el lenguaje como representante de un significado único y trascendental, concluido en sí mismo. Woolf, por tanto, con su estilo personal, se niega a identificar un significado unívoco en el texto.

En nuestra opinión, en *Os habla Electra*, Concha Alós replantea su forma de escribir a través de las escritoras que la precedieron, oponiéndose al concepto humanista y machista de una identidad única, en nombre de la diferencia.

En definitiva, podemos afirmar que *Os habla Electra* es una novela abierta a diferentes itinerarios de lectura que a menudo transportan al lector a lugares oníricos y metafísicos; los párrafos surgen los unos de los otros, pero mantienen su propia autonomía, a menudo están separados por grandes espacios en blanco; es un texto “en devenir” y, como la *écriture féminine* de Irigaray, «pone en tela de juicio la propia realización de una prueba filosófica, apartando bruscamente a la filosofía de la atracción del logocentrismo» (Braidotti, 2005, p.21). Concha Alós, de hecho, en esta novela, logra realizar, mediante un procedimiento subversivo, un discurso «diferente femenino» (Ciplijauskaitė, 1994, p.205): rechaza el modelo establecido, se desprende de la tradicional estructura lineal y clara «escapándose hacia lo fantástico, lo sobrenatural, lo utópico» (Ciplijauskaitė, 1994, p.206); realiza una trama que no admite un principio ni un final; reúne diferentes géneros, diferentes idiomas y diferentes puntos de vista en un solo texto.

Por todas estas características, creemos que Concha Alós, a mediados de los años setenta, en una España que estaba a punto de despertarse de la larga pesadilla de la dictadura, tomó una decisión muy atrevida al publicar esta

ensayo, destaca la importancia, para las mujeres, de tener una tradición de escritura femenina a sus espaldas, ya que, para la escritora, «se siamo donne, dobbiamo ripensare attraverso le nostre madri» (Woolf, 2006, p.87).

novela, si bien consciente de que, probablemente, no sería leída por el gran público; lo que asombra es que una novela de tal profundidad literaria, a la altura de la «mejor novela femenina» (Ciplijauskaité, 1994, p.207), haya despertado tan poco interés incluso en años posteriores. De hecho, consideramos *Os habla Electra* la obra más original e interesante de Concha Alós; un exitoso ejemplo de escritura femenina en la que mitos y arquetipos están sometidos a una tensión constante entre subversión y reafirmación; una novela en la que, utilizando las conmovedoras palabras de Biruté Ciplijauskaité: «todo se vuelve un juego de imaginación, un estado prenatal de la novela en gestación» (Ciplijauskaité, 1994, p.208). El texto mismo se convierte en madre, madre-tierra, que gira sobre sí mismo (Irigaray, 2017, p.130) y, cuando uno se acerca para realizar una lectura unívoca, se enfrenta a otra especulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alós, C. (1978). *Os habla Electra*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Alós, C. (1982). *Argeo ha muerto, supongo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Alós, C. (1986). *El asesino de los sueños*, Barcelona: Plaza y Janés.
- Braidotti, R. (2005). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1987). *Diccionario de los símbolos*, Barcelona: Herder.
- Ciplijauskaité, B. (1986). El «espejo de las generaciones» en la narrativa femenina contemporánea, *Actas IX. Asociación Internacional de Hispanistas*, 201-210.
- Ciplijauskaité, B. (1994). *La novela femenina contemporánea (1970-1985): Hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona: Anthropos.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Establier Pérez, H. (2009). Os habla Electra: identidad femenina y mito en la novela de Concha Alós. *Anales de la literatura española contemporánea*, 34 (1), 25-43.

- González González, M. (2003). Arte y Mito en torno a la hija de Zeus. *Helmantica: Revista de filología clásica y hebrea*, 54 (164-165), 247-267.
- Irigaray, L. (1985). *El cuerpo a cuerpo con la madre. El otro género de la naturaleza. Otro modo de sentir*. Barcelona: Lasal.
- Irigaray, L. (2017). *Speculum dell'altro in quanto donna*. Milano: Feltrinelli.
- Kristeva, J. (1979). *La rivoluzione del linguaggio poetico: l'avanguardia nell'ultimo scorcio del diciannovesimo secolo: Lautreamont e Mallarmé*. Venezia: Marsilio.
- Lee-Bonanno, L. (1987). Concha Alós Os habla *Electra*: The Matriarchy Revisited. *Anales de la literatura española contemporánea*, 12 (1-2), 95-110.
- Lozano Mijares, P. (2007). *La novela española posmoderna*. Madrid: Arco Libros.
- Moi, T. (1988). *Teoría literaria feminista*. Madrid: Cátedra.
- Ordóñez, E. J. (1998). "Multiplicidad y divergencias voces femeninas en la novelística contemporánea española"; en: Zavala, I. (Coord.). *La literatura escrita por mujer: desde el siglo XIX hasta la actualidad*. (pp.211-238). Barcelona: Anthropos.
- Ordóñez, E. J. (1980). The Female Quest Pattern in Concha Alós's *Os habla Electra*. *Revista de estudios hispánicos*, 14 (1), 51-64.
- Pérez, G. (1993). *La narrativa de Concha Alós: texto, pretexto y contexto*. Madrid: Támesis.
- Redondo Goicoechea, A. (2009). *Mujeres y narrativa: otra historia de la literatura*. Madrid: Siglo XXI.
- Richard, N. (2008). *Feminismo, género y diferencia(s)*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Segre, C. (1985). *Avviamento all'analisi del testo letterario*. Torino: Einaudi.
- Woolf, V. (2006). *Una stanza tutta per sé*. Roma: Newton Compton.

CAPÍTULO V

Aproximación a la *Vida en Claro* de José Moreno Villa: de “la topografía de la casa paterna” al “soliloquio del mar”¹⁷

César De Miguel Santos
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Eslovaquia

1.-Introducción

En 1944, José Moreno Villa publica en México su autobiografía, *Vida en claro*, edición conjunta del Colegio de México y el Fondo de Cultura Económica, reeditada en 1976 en España y México por dicho Fondo, y más tarde recuperada en 2006 por Visor Libros, que es la edición con la que vamos a trabajar aquí, prologada por Juan Pérez de Ayala.

José Moreno Villa fue un poeta y pintor que vivió en una época de gran agitación en el continente europeo y en España, como lo fue el primer tercio del siglo XX. Contemporáneo de autores de la generación del 98 y del 14, del 27 y del 36, fue espectador de una Europa entre dos guerras mundiales, del ascenso y declive de los fascismos, del paso de la España republicana a la Guerra Civil, de la dictadura del general Franco al destierro, del auge de las vanguardias, de la renovación del arte y la literatura y de procesos de pensamiento que aún llegan hasta hoy en día.

La plataforma desde la que escribe sus memorias en 1944, ya en la última etapa de su vida, es la de un artista español de importancia en la vida intelectual desde que en 1917 arribara a la celeberrima Residencia de Estudiantes de

¹⁷ Este trabajo tiene el apoyo de la *Agencia Eslovaca de Investigación y Desarrollo (Agentúra na podporu výskumu a vývoja)* bajo el contrato nº APVV-17-0071; y está financiado por la *Agencia Universitaria de Becas de la Universidad Constantino el Filósofo de Nitra (Univerzitná grantová agentúra Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre)*, en virtud de la norma número 21/2018 de sus estatutos (Smernica č. 21/2018), a través del proyecto número III/5/2020 (Registračné číslo projektu: III/5/2020).

Madrid como residente-autor, e incluso antes, desde la publicación de su primer libro en 1913. Su autobiografía nos da cuenta de todos los acontecimientos vividos en el transcurso de aquellos años, pero también de los sucedidos durante su infancia y juventud, y los posteriores, ya en el destierro. Nos habla de personajes que fueron protagonistas de su época, de focos de arte e intelectualidad que dejaron profunda huella en el pensamiento de una época tan rica como convulsa, y, cómo no, de su propio devenir y de su obra.

Aspecto crucial en su libro son las ideas y concepciones que maneja su pensamiento a la hora de hacer semblanza de acontecimientos, personajes y lugares importantes, y no tan importantes, de su momento histórico. Este es un aspecto importante que tiene que ver con la necesidad de reconocerse en el conjunto de elementos y vivencias que conforman su memoria y condicionaron su historia.

Toda autobiografía es una selección subjetiva que denota el grado de importancia e implicación de las personas, hechos y lugares que el autobiografiado otorga a unas y otros entre todos los acontecimientos que tuvieron algún tipo de repercusión en su vida, ora profesional, ora artística, ora personal. Es la memoria individual de un artista, poeta y pintor, que tuvo mucho que ver con la España del primer tercio del siglo XX. Ya que nuestro propósito es centrarnos en la visión que de él y de otros, de su vida y su tiempo, nos brinda Moreno Villa en *Vida en claro*, bien podemos tomar como referente la definición de autobiografía de Philippe Lejeune, de la cual dice Antonio Viñao lo siguiente:

Una de las definiciones más restrictivas del género, elaborada desde un punto de vista más literario que histórico, quizás sea la ya clásica – referencia obligada – de Phillippe Lejeune: «Relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual, y, en particular, en la historia de su personalidad (2000, p.7).

Una particularidad de esta autobiografía es que en el último capítulo el autor se dirige directamente a su hijo, con lo que la obra cobra rasgos epistolares, como testamento con destinatario, como explicación, como si pensara que la muerte, en cualquier momento, podía frustrar su deseo de decir a su único descendiente todo lo que le quería decir en vida.

Y ahora, hijo mío, semilla hispana convertida en fruto al caer en tierra mexicana, quiero dedicarte especialmente lo que sigue, aunque todo el libro está redactado para ti (Moreno, 2006, p.190).

Abre así la posibilidad a una doble motivación con dos destinatarios implícitos, la de la explicación para sí mismo, y la del relato para el otro, bien fuera ese otro su hijo o el lector de la obra tras su publicación y difusión.

En este trabajo vamos a ensayar un acercamiento y un análisis de la primera mitad de *Vida en claro*, procurando hacer, parafraseando el título, *más clara su vida*, al menos hasta el año 1927, fecha marcada muy significativamente en la vida y el corazón de José Moreno Villa. Seguiremos un orden lineal respecto a su libro para ir entresacando factores importantes que podamos relacionar con sus ideas poéticas y artísticas, con su pensamiento, con sus relaciones interpersonales, especialmente con aquellas que merecieron su atención, con los hechos históricos que narra (más bien *intrahistóricos*)¹⁸ y con los lugares donde habitó. Es decir, trataremos de interpretar la visión retrospectiva que adopta Moreno Villa de su pasado, desde la niñez de su Málaga natal hasta su ida y venida de Nueva York en 1927. Nuestro propósito es llegar a algunas conclusiones generales que nos den cuenta de las características psicológicas, conceptuales y sociales de la figura de José Moreno Villa a tenor de su autobiografía y en función de códigos interpretativos que podamos hallar en su realidad histórica, intelectual y artística.

Dada la densidad de contenido que la obra acumula, vamos a limitarnos en este artículo a la primera docena de capítulos, es decir, los que cubren la vida de Moreno Villa hasta que alcanza los cuarenta años de edad. Ese es el sentido del subtítulo de nuestro artículo, esto es, comentar su obra desde el primer capítulo: "Topografía de la casa paterna", hasta el último del que nos vamos a ocupar, el duodécimo: "Soliloquio en el mar". Esperamos tener ocasión más adelante, en otros trabajos, de estudiar e interpretar los nueve capítulos restantes, no menos densos y apreciables que los primeros.

2.-Semblanza de José Moreno Villa

José Moreno Villa es, sobre todo, escritor y pintor, pero también ejerció en el transcurso de su vida otras múltiples tareas, como bibliotecario, archivero, investigador del arte, crítico, conferenciante y dibujante. Nació en Málaga en

¹⁸ Utilizamos este término en el sentido unamuniano, de la pequeña historia de individuos y personas, al margen de los grandes hechos y desarrollos históricos, políticos y sociales.

1887 y murió en el exilio, en Ciudad de México en 1955. Era miembro de una familia acomodada que poseía una empresa dedicada a la exportación de vinos¹⁹, con antepasados y familiares relacionados, además de con el comercio, con la política y el clero. Su familia tenía, entre otras haciendas, una finca de campo en Churriana²⁰, casa familiar de su madre, donde los entretenimientos del joven José Moreno “eran leer y dejar la lectura para escuchar un pájaro o disfrutar de un aroma que pasaba” (Moreno, 2006, p.33).

Estudió en el colegio de jesuitas Estanislao Kostka de El Palo y en el Instituto Provincial de Segunda Enseñanza de Málaga, donde también lo hicieron Ortega y Gasset, Manuel Altolaguirre, Alberto Jiménez Fraud y Enrique López Alarcón, entre otras futuras personalidades. Entre 1904 y 1908 estudió Química en Friburgo (Alemania), pero no acabó su carrera porque, como él mismo dice, “no podía ni quería dedicarme a analizar vinos en Málaga” (2006, p.54). Sin embargo, aquella experiencia en el extranjero le sirvió para ampliar su horizonte intelectual y ampliar sus lecturas.

A su regreso a Málaga, comenzaría a relacionarse con la bohemia artística de la ciudad, que se reunía en las tertulias del Café Inglés, en la malagueña calle Larios, alternando con otros jóvenes poetas como Emilio Prados, Manuel Altolaguirre, José María Hinojosa o José María Souvirón, entre otros. Publica sus primeros poemas en la revista *Gibralfaro*²¹, precursora del animado panorama cultural de la ciudad y de otras revistas malagueñas como *Ambos*, *Vida Gráfica* o la celeberrima *Litoral*, de Manuel Altolaguirre y Emilio Prados. Era integrante de la “peña malagueña”, formada también por los hermanos Alberto y Gustavo Jiménez Fraud, los primos Francisco y Ricardo de Orueta, Manuel García Morente y Bernardo Giner de los Ríos²². Se traslada a Madrid en 1910, y vive con algunos amigos malagueños y con otros jóvenes en un piso de la calle Serrano. Comienza a estudiar Historia del Arte en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid. En el Centro de Estudios Históricos de Ramón Menéndez Pidal, se hace ayudante de la sección de Arqueología e Historia, bajo la supervisión del arqueólogo e historiador Manuel Gómez-Moreno.

¹⁹ El nombre de la empresa era “M. Moreno e hijo” (Pellejero, 1991, p.263).

²⁰ Churriana es hoy en día un barrio perteneciente al distrito homónimo de la ciudad andaluza de Málaga, a la que se unió en 1905.

²¹ El primer número de *Gibralfaro*, revista dirigida por Ricardo León, salió el 31 de enero de 1909.

²² Sobrino de Francisco Giner de los Ríos, el fundador de la Institución Libre de Enseñanza.

Publica *Garba* en 1913, con la que “su vida toma el rumbo definitivo de las humanidades” (Ballesteros y Neira, 2000, 11). Al año siguiente sale el poemario *El pasajero*, prologado por José Ortega y Gasset, y *Luchas de pena y alegría* en 1915, también de versos. Hacia 1915 y 1916, Moreno Villa tiene unos amores con Felisa, una criada conquense que moriría al poco tiempo de conocerle. Por esas mismas fechas deja de trabajar en el Centro de Estudios Históricos y comienza a colaborar con la editorial Calleja²³, para la que trabajará hasta 1921 (Pérez de Ayala, 1998, XVIII).

En 1917, su amigo Jiménez Fraud, director a la sazón de la Residencia de Estudiantes, le invita a incorporarse como residente-tutor. En ella vivirá, con dos breves ausencias, hasta 1936, es decir, casi dos décadas en total. En los primeros años coincidirá con jóvenes residentes como Lorca, Buñuel, Dalí, Prados y Bello, que marcarán la vanguardia artística y poética de aquellos años. “Moreno Villa será, muy pronto, parte del grupo, aunque siempre existirá cierta distancia debida a la diferencia de edad” (López de Ayala, 1998, p.XVII-XVIII). La primera ausencia fue entre 1921 y 1922, cuando se desplaza a Gijón como archivero, lo que le permitió catalogar el fondo de dibujos de las colecciones de Ceán y de Jovellanos. La segunda fue el año 1927, cuando viaja a Nueva York para casarse con la norteamericana Florence, estudiante que había conocido el año anterior con motivo de los cursos para extranjeros que organizaba el Centro de Estudios Históricos. La boda se frustra y Moreno Villa regresa a España compuesto y sin novia.

Aquí es donde acaba la parte de la vida de nuestro autor que corresponde a los capítulos de su autobiografía que nos hemos propuesto estudiar. Tras su vuelta a España, se enfrasca en una actividad frenética de trabajo, estudio, artículos, publicaciones, conferencias, poesía y pintura, que llenan su vida hasta el estallido de la Guerra Civil. Sale al exilio vía Valencia y, poco después, el gobierno de la República le envía en embajada cultural a Nueva York. Tras una serie de conferencias y exposiciones en aquella ciudad, su amigo y diplomático Genaro Estrada le invita a ir a la capital de México como catalogador de obras de arte. En septiembre de ese mismo año de 1937, Genaro Estrada muere, dejando viuda a su mujer y huérfana a su hija. Al siguiente año Moreno Villa se casará con la viuda de su amigo, Consuelo Nieto, con la que tendrá un único hijo, José, en 1940. En México logra recomponer su actividad creativa e intelectual, sin regresar nunca más a España, hasta el final de su vida en 1955.

²³ De la que fue director literario, hasta ese momento, Juan Ramón Jiménez.

3.-Vida en Claro

La autobiografía de Moreno Villa es una constante interrogación sobre el significado oculto de los lugares, las personas y los hechos que marcaron su vida. Busca todo sentido de las cosas que le ofrezca una explicación de él mismo, que revele las *huellas* de la conformación de su forma de ser y los derroteros que tomó su propia historia. Es, en definitiva, una introspección personal en busca de respuestas de por qué es cómo es y de por qué su existencia ha sido tal cual ha sido, capítulo por capítulo de su obra y de su vida. Son preguntas y respuestas que pocas veces se explicitan, pero siempre se sugieren. Lo podemos observar, por ejemplo, cuando se pregunta “¿qué sentido tiene dentro de mi vida la estancia en Alemania? (Moreno, 2006, 54), o cuando afirma que “las dos huellas impresas por la vida campestre no son las únicas que presenta mi carácter” (Moreno, 2006, p.30). Su intención general se nos muestra en estas palabras:

Hay un mito del campo, como de muchas otras cosas; y en estas páginas no busco mitos, sino huellas. Levantar con mesura los velos del tiempo, para sorprender intacto lo que el campo grabó en mi carácter, es mi único propósito (Moreno, 2006, p.29).

Los títulos de los diferentes capítulos por los que desarrolla su autobiografía son, en el sentido antepuesto, muy reveladores. La casa, el campo, el mar, la selva, las musas, los “autores y tramoyistas” (como llama a los intelectuales con los que se relaciona), “la eterna juventud” (en referencia a los jóvenes poetas, intelectuales y artistas de la Residencia de Estudiantes) son considerados por nuestro autor como elementos esenciales de su carácter y su vida.

3.1.-Topografía de la casa paterna

Ya desde el primer capítulo aparece un rasgo de su carácter que se nos antoja fundamental, el de la virtud aristotélica del *justo medio* o *aurea mediocritas*. El recuerdo de su padre y su madre, con sus diferentes caracteres, le sirve para verse a sí mismo entre una personalidad y otra sin definir por cuál se decanta más su verdadero *yo*. Ese *yo* personal va a ser el que Moreno Villa intente dilucidar con su autobiografía. En el prólogo del libro, Juan Pérez de Ayala señala la preferencia de Moreno Villa hacia la biografía, frente a las memorias, recordando que en unas conferencias de 1948 distinguía entre el proceso evolutivo interno y el proceso evolutivo externo de que autobiografías y memorias, respectivamente, se ocupan (2006, p.7). El propio Moreno Villa va a

procurar contestar con su libro “una pregunta de las más serias que puede hacerse el hombre: ¿qué soy, cómo soy?” (2006, p.14). Y es que nuestro autor, como muchos de los intelectuales y artistas de su época, era heredero de un cierto existencialismo, arraigado en España al menos desde la llamada crisis de fin de siglo. Así pues, Moreno Villa intentará ir destapando su verdadero carácter a propósito de su autobiografía. Por otro lado, desde una intencionada primera persona del plural, confiesa que el *simbolismo* le cansa como medio de acercarse a su vida. Pero también es cierto que coincide en propósitos con él, es decir, con un *des-cubrimiento* de lo oculto como significado y como determinación.

Hay una tendencia en los hombres a convertir en símbolos ciertas observaciones. Yo no quisiera. Porque el simbolismo nos resulta ya cansado. Pero quisiera, porque ello me atrae, pensar un poco en estos hechos que principio (Moreno, 2006, p.11).

A este respecto podemos recordar que su poesía, como la de muchos de sus contemporáneos, parte del modernismo para evolucionar a nuevas formas artísticas. Tal fue el caso de Valle-Inclán, Antonio Machado, Juan Ramón Jiménez, Pedro Salinas, etc. Sea como fuere, desde las primeras páginas del libro emplea lo simbólico. A su padre le corresponde el *mar* y su madre la *catedral*, como símbolos definatorios de dos diferentes modos de ser de los que él participa en mayor o menor grado. El *aurea mediocritas* que le caracteriza le lleva a evitar la grandilocuencia, o a ensayar cierta modestia, como cuando se excusa por utilizar términos tan grandiosos como *mar* y *catedral* para referirse a él mismo. En su disculpa arguye que también esas realidades encierran aspectos negativos.

En realidad, no quiero aventurarme a la respuesta porque sería grotesco decir de mí mismo que tengo algo de catedral o de mar, dos cosas tan formidables si se atiende uno a los nombres. En excusa mía podría decir que en la composición de una catedral entran muchos elementos, no todos grandiosos, aunque sí importantes, y que en la composición del mar entran igualmente cosas que no son agua pura, bello color y brillo (Moreno, 2006, p.14).

Muy significativamente, Moreno Villa se pregunta: “si acabará pudiendo más en mí el mar o la catedral. Es decir, si podrá más lo romántico o lo clásico” (2006, p.13-14). Poco antes había dicho que “no cabe duda de que la iglesia es norma o regla y de que el mar carece de ellas” (2006, p.14). También su carácter lo verá conformándose entre dos polos, entre el norte y el sur (donde se situaba

su cuarto dentro de la casa natal), y entre Bécquer y Núñez de Arce (poetas de preferencia de su madre y su padre, respectivamente).

En ese mismo vaivén entre dos extremos en el que se sitúa el poeta, su padre simboliza un *espíritu pacífico*, tranquilo, sosegado, bondadoso, de un “tono espiritual perfecto” (Moreno, 2006, p.12), que es digno de admiración para Moreno Villa. Es decir, lo leve y lo suave es para nuestro autor un rasgo francamente positivo. Era, además, un carácter “dulce y amoroso” (Moreno, 2006, p.11). Frente a su padre, dice a continuación: “mi madre era fuego y severidad, como yo entiendo que es la iglesia”²⁴ (2006, p.12). Por otra parte, se desdice de palabras anteriores como cuando dice: “algo de prisa he dicho que no sentía admiración por mi padre” (2006, p.12). Es como si escribiera a vuelapluma, sin corregir nada de lo anterior, como si hablara o conversara con un interlocutor. Es un recurso que emplea para acercarse más al lector, para hacerle sentir parte de una conversación sincera, adecuada a un relato de aspectos personales e íntimos.

En ese trasvase de rasgos que de sus progenitores asientan en él, su natural *introversión* tiene que ver con el carácter paterno. Nuestro autor, de niño, evitaba ser molestado por otros, huía del ruido y consideraba su cuarto “un refugio donde, reinando el orden, pudiese abrir o extender mis planes, mis creaciones juveniles, sin que mis hermanos me revolviesen nada, sin que la vida exterior penetrase en la vida que yo iba forjando dentro de mí” (Moreno, 2006, p.18). Para el desarrollo de esa vida interior de la que habla, ya la *lectura* era un medio fundamental (2006, p.18).

Cuando evoco los movimientos míos en el [cuarto] que me correspondió, los veo como movimientos callados de quien no quiere armar ruido para que tampoco lo armen los demás y le permitan entregarse a sus lecturas e imaginaciones (Moreno, 2006, p.18).

En cuanto a la *religión*, también aprecia diferencias entre sus progenitores. Aunque en apariencia su madre ganaría la partida en ese aspecto, a su padre lo ve, paradójicamente, más religioso todavía. Aquí la polarización va desde la

²⁴ Esta referencia a la Iglesia tiene un componente anticlerical muy extendido en la época entre progresistas políticos e ideólogos, entre los que se encontraba buena parte de los escritores del primer tercio del siglo. Entendían que la institución religiosa era excesivamente dogmática y perpetuaba el supuesto atraso del pueblo español. El anticlericalismo más extremo se dio en la quema de iglesias y conventos, como parte de una pretendida revolución proletaria, promovida, desde ideologías diferentes, por anarquistas, comunistas y socialistas. Moreno Villa, participa, sin extremismo alguno y muy vagamente, de esa misma creencia general.

bonhomía del padre hasta las referencias a un bisabuelo liberal de Moreno Villa, de la primera mitad del siglo XIX, con el que a veces le comparaba su madre. Incluso duda de si su madre, en el fondo, no se sentía orgullosa de que él poseyera algo esa posible herencia “heterodoxa” del bisabuelo (Moreno, 2006, p.13). Así pues, dentro del *aurea mediocritas* que hemos apuntado antes, se daría una relación de atribución entre *introversión* y *rebeldía* como rasgo consustancial de su carácter a lo largo de toda su vida.

Como botón de muestra, refiriéndose a la influencia que en él dejaron sus padres dice Moreno Villa:

En primer lugar, pienso en que tengo sobre mí, y en mí, caracteres físicos y caracteres morales de mi padre y de mi madre. De modo que, lógicamente, debo tener un poco de sal marina y algún arbotante catedralicio. Y quien dice arbotante, o dice sal, puede decir lo mismo cancel, columna y coro o bien espuma, onda y brillo (2006, p.14).

Muchas veces adopta un *punto de vista arquitectónico* desde el cual interpretar su vida. La casa natal, con su particular estructura y cualidades, señala, entre la determinación y el presagio, el futuro del poeta-pintor. La naturaleza propia de los cuartos, su disposición y sus orientaciones, tienen una relación directa, una clara analogía, con la forma de ser de sus habitantes. A través de la casa, Moreno Villa columbra el futuro de su carácter e intereses en formación. Es un recurso muy simbólico y plástico, que lo utiliza el autor desde su condición de estudioso del arte y de la arquitectura. Podemos recordar que hacia 1917 dirige ya la revista oficial de la Escuela de Arquitectura de Madrid, que en 1926 colabora regularmente en el diario *El Sol*, del que fue primer crítico y analista de arquitectura desde su sección semanal, que pronuncia diversas conferencias sobre Arquitectura en la Residencia de Estudiantes, y que participa como organizador en la primera visita de Le Corbusier a España. A esto habría que añadir su condición de pintor y especialista en arte desde sus estudios superiores en Madrid y su trabajo en el Centro de Estudios Históricos. La conexión entre literatura, arquitectura y pintura se puede apreciar a lo largo de toda su producción escrita y pictórica. Juan Pérez de Ayala recuerda en el prólogo:

Pocos años después, en 1939, publicará en la revista mexicana *Taller* el texto «Topografía de la casa paterna (Visión supersticiosa)» que, con el tiempo, pasará a ser el primer capítulo de su autobiografía y el que, también habría que señalarlo, marcará el tono y el desarrollo posterior de *Vida en claro* (2006, p.9).

Dentro de ese *simbolismo premonitorio*, que a partir de su casa y de su *cuarto* hace para mirar hacia él mismo como a través de una ventana interior (la “*negra ventana mía*” en su poema “*La noche del verbo*”, reproducido en la parte final de su autobiografía) (Moreno, 2000, p.199), aparece el motivo de “*las alusiones secretas, avisos, visiones que pueden considerarse supersticiosas*”, en palabras de Juan Pérez de Ayala (2006, p.9), y que parecen condicionar su ser y su devenir a lo largo de la vida. Así, por ejemplo, el recuerdo que tiene Moreno Villa del escudo de México, como único adorno de la cama de su cuarto cuando era niño, le hace formular la pregunta: “¿por qué México?” (2006, p.16). Esto sugiere una conexión anticipadora de lo que será, andando el tiempo, su exilio mexicano y su establecimiento final en aquel país. En el último capítulo del libro, Moreno Villa vuelve al motivo del *cuarto*, dirigiéndose ahora a su hijo, como metáfora de su cuarto interior, como correlato de su vida interna, como espacio personal sondeado ahora por su autobiografía (Moreno, 2006, p.204):

Yo no sé, hijo mío, si en estas páginas he logrado dejarte una imagen clara del movimiento de mi cuarto y el movimiento de mi mundo. Mi vida fue la de un retraído; y en las paredes de mi cuarto —que son ahora mis libros— verás los rasgos de mis situaciones felices o angustiosas.

3.2.-La dinámica de aquella casa

Un rasgo muy apreciable en la concepción del mundo de Moreno Villa es una especie de *causalidad metafísica de las cosas*. Los objetos, los lugares, los ambientes, las posturas, los movimientos... son para él fuente de rasgos personales que han ido determinando sus ideas y su proceder. Es una búsqueda constante de significados en los objetos y los fenómenos, una interpretación que le hace verlos como el germen de ciertos trazos de su personalidad, actitudes e incluso concepciones de la vida. Así, su cuarto, la distribución y fisonomía de la casa y de sus espacios, los ritmos de vida de sus padres y familiares, la naturaleza, etc. tienen un sentido profundo que va más allá de los fenómenos.

Es evidente que acontecimientos importantes, objetos habituales o queridos, vivencias especiales son elementos que de alguna forma nos determinan o influyen a todos. Pero en Moreno Villa, esa insistencia constante en interpretar cosas diversas, por insignificantes que puedan parecer, trascendiéndolas con sentido propio, nos da idea de dos aspectos de su personalidad: su especial *sensibilidad* hacia las cosas y su creencia en un *determinismo* no explicable con la razón sino con la sensación y con el sentimiento, “*fe y superstición, en suma*” (Moreno, 2006, p.29). Así, el episodio del ataque cerebral del padre, cuando él

contaba sólo con cinco años de edad, lo ve como origen del “espíritu de temor suave” (Moreno, 2006, p.25) que impregnó de ahí en adelante la “dinámica general de la casa” (2006, p.25) ante la “presencia constante de la muerte” (2006, p.26). Todo ello da como consecuencia en él su “cohibición y voluptuosidad” (Moreno, 2006, p.27) como cualidades permanentes y esenciales de su persona. Es como si todo ello hubiera dejado huellas en él, huellas que va descubriendo en virtud de la palabra, de su palabra escrita a través de su autobiografía.

Desde un punto de vista general, “la dinámica de aquella casa” nos informa de un cierto idealismo en el recuerdo de la vida infantil de Moreno Villa, que sin duda fue dichosa: “Nosotros nos criamos felices y sanos” (2006, p.25). Su descripción se reduce a la mirada del niño, a sus sensaciones de entonces y a la percepción de su vida familiar en Málaga. No hay reflexión social o crítica desde la perspectiva del paso del tiempo o desde el momento en que escribe, ni apenas referencias históricas o políticas. Todo se circunscribe a una recreación psicológica de su ámbito familiar, ámbito propio de una familia acomodada, rica y burguesa de la Málaga de fines del siglo XIX.

3.3.-Dosis campestre

La idea que tiene Moreno Villa del campo tiene mucho de *bucólico*, como él mismo parece indicar: “Nunca agradeceré bastante a mi familia el haberme puesto de niño en contacto periódico con la bucólica rusticidad” (2006, p.28). Y es que su familia pasaba temporadas de vacaciones en una finca propia en el campo, especialmente cuando se imponía la voluntad de su madre, que era también la de Moreno Villa, y no tanto la de su padre y hermanos, que tendían más a la ciudad.

Esa idea de *campo* se resuelve, sobre todo, en tres polos: *lo humano*, *el conocimiento* y *el tiempo*; este último como ritmo vital en el sentido existencial. Identificar estos tres aspectos con lo que la Naturaleza, con mayúscula, le pudo donar, es de un gran idealismo²⁵. Estos tres ámbitos en los que se mueve su personalidad los considera mediados por la herencia de aquella naturaleza rural con la que estuvo en contacto en su niñez y adolescencia.

Por una parte, la identificación del campo con *lo humano* nos parece de corte krausista: “Al campo debo parte de lo humano que yo tenga. Y entiendo por humano, atención lenta y cariñosa para todo” (Moreno, 2006, p.28). Ese amor a

²⁵ En el sentido de apreciación y valoración subjetiva de la realidad.

la naturaleza puede tener su origen en la concepción monista de la humanidad krausista, en la que toda individualidad se enlaza con la esencia común de todos los hombres, más allá de “una tendencia particular en individuos y sociedades” que, si no sirve para construir su destino común, “se hace ilegítima, interiormente enferma, perturbadora y antihumana” (Krause y Sanz del Río, 2002, p.49). De ahí quizá, en parte, el desprecio de Moreno Villa por el hombre superficial (2006, 17) y el hombre bruto (2006, p.41).

También parece excesiva la siguiente afirmación sobre el fundamento de sus saberes: “No puedo decir que le debo al campo la mayoría de mis conocimientos, pero sí los más sabrosos y fundamentales” (Moreno, 2006, p.29). Estas palabras transparentan una idea dual de *conocimiento*, como resultado de una instrucción apegada a los conceptos técnicos o científicos (la mayoría de sus conocimientos), y como formación integral y esencial (sus conocimientos más sabrosos y fundamentales); dualidad de caracteres enfrentados. Moreno Villa se inclinaría, pues, del lado de una formación global y subjetiva de corte idealista, que nos retrotraería a una concepción del aprendizaje y el conocimiento comeniana²⁶ y rousseauiana²⁷, filtrada por el idealismo alemán y Krause, hasta su objetivación en las experiencias pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza²⁸ de Giner de los Ríos y Manuel Bartolomé Cossío. Se da, además, una curiosa casualidad, que creemos que el mismo Moreno Villa atribuiría a una singular concomitancia, al modo de las coincidencias numéricas que nos ofrece en el capítulo VII de su autobiografía, y es que los mismos dígitos del año de publicación de la *Didáctica magna* de Comenio (1627), se dan en el año de publicación del *Emilio* Rousseau (1762), aunque en diferente orden. De hecho, Moreno Villa parece advertir significaciones ocultas en estas casualidades, como cuando dice que aprecia el “extraño paralelismo entre los nacimientos y las muertes de mis progenitores”, e incluso “la presencia inquietante del número siete” (2006, p.55).

Por último, el campo otorga al hombre, y a él en particular, la virtud del “lento ritmo”, el “largo tiempo” (Moreno, 2006, p.28-29). Moreno Villa ve en el campo la causa de dos huellas de su carácter:

²⁶ De Iohannes Amos Comenius, principalmente en su *Didáctica magna* de 1632, más tarde continuada en 1657.

²⁷ De Jean-Jacques Rousseau, sobre todo en su *Emilio o de la educación*, de 1762.

²⁸ Esta institución educativa se creó en 1876 por Francisco Giner de los Ríos, después de que él y otros catedráticos fueran apartados de la Universidad por la promulgación del decreto de Manuel Orovio de 26 de febrero del año anterior.

lentitud para gozar observando y conformidad con los misterios y movimientos de la vida. Fe en mis observaciones y, al mismo tiempo, duda y renuncia intelectual ante una porción de oscuridades. Fe y superstición, en suma (Moreno, 2006, p.29).

Como podemos observar en este fragmento, Moreno Villa concibe el conocimiento de la realidad desde un considerable idealismo, desde la creencia subjetiva de sus observaciones, y desde la creencia de realidades metafísicas que no llega a alcanzar, en el sentido de comprender o interpretar. Esta visión del campo apunta al tópico dualismo del *campo* y la *ciudad*, cuyas raíces pasan por el *Menosprecio de corte y alabanza de aldea* de Antonio de Guevara²⁹, desde el *bucolismo* del poeta latino Virgilio³⁰, y aún antes desde el heleno Teócrito de Siracusa³¹.

3.4.-Dosis marina

Este capítulo es el contrapunto del anterior. De nuevo Moreno Villa nos pone ante una dualidad, esta vez entre el *campo* y el *mar*, como antes entre el *campo* y la *ciudad*. Es decir, igual que recibe una poderosa influencia del campo también la recibirá, en diferentes aspectos, del mar, y en concreto del mar de Málaga, porque no todos los mares son iguales. El *campo* representa para el poeta una naturaleza muerta, mientras que el *mar* representa una naturaleza viva, pero aquí los adjetivos *muerta* y *viva* no tienen la connotación que habitualmente les damos, negativa y positiva respectivamente, sino todo lo contrario. Lo vivo en el sentido que le da Moreno Villa se refiere más bien a la materia orgánica, a la carne, a lo animal y a lo humano, pero lo humano en el sentido más corpóreo, frente a la espiritualidad en el campo, como hemos visto en el capítulo anterior. Sensorialmente, esta oposición se expresa con el olor característico del mar y el puerto, un intenso olor que en su descomposición puede convertirse en hedor, en una hediondez frente a la fragancia de los productos del campo (Moreno, 2006, p.36).

Y es que el mar encierra vidas, mientras el campo exhibe “naturalezas muertas”. Y lo que es vida tiene una putrefacción más nauseabunda que lo no animal (Moreno, 2006, p.37).

Pero no acaban aquí sus características contraposiciones binarias. El espacio del *mar* también tiene que ver con lo humano en su sentido más amplio, el que

²⁹ De 1539.

³⁰ Autor de las *Bucólicas* o *Églogas* de la segunda mitad del siglo I a.n.e.

³¹ Poeta griego del siglo III a.n.e.

abarca la Málaga marina de los *hombres del muelle* y los *pescadores*, donde diferencia así mismo “al hombre del puerto y al hombre de la playa, al cargador y al pescador” (Moreno, 2006, p.36), por quienes por primera vez conoce “el dolor del trabajo” (Moreno, 2006, p.36). Es una concisa e interesante clasificación topográfica y humana en la que el hombre y su espacio se funden. En el *hombre del puerto* observa fuerza, fiereza, lucha, brutalidad, frente al *pescador*, que representaría un tipo más parecido al del campo, con la excepción de los “pescadores feroces, los que trajinaban en el barrio conocido por «La Pescadería», donde el hedor y las voces me repugnaban” (Moreno, 2006, p.36). También en el entorno marino del puerto el jovencito Moreno Villa entra en contacto con la picaresca, con los “«pipis» de escalerillas” (2006, p.39), maestros de engaños y contrabando. Ni que decir tiene que su carácter pando, de medianía y contención, no comulgaba con estos tipos rudos y hoscos.

En toda esta dialéctica de ambientes y hombres podemos apreciar una concepción de la realidad donde la naturaleza del *campo* adquiere una existencia no alterable, siempre propicia, o por lo menos no corruptible por la brutalidad de las acciones o la putrefacción violenta de lo orgánico animal. Podemos verlo como una especie de panteísmo, o podemos interpretarlo como la desconfianza propia de la persona introvertida y tímida hacia sus semejantes, y que a menudo busca en el recogimiento del campo el refugio y la soledad que necesita. Así, Moreno Villa recuerda que desde lo alto de la Alcazaba “me inundaba el cuerpo una sensación de lejanía y hundimiento, una verdadera inhibición, tan sabrosa como caliente” (2006, p.37). Al igual que por la soledad y la paz, también se sentirá siempre atraído por la pulcritud y el orden:

Todo lo inglés me parecía limpio y distinguido, empezando por el cementerio³², que resultaba lindo jardín en vez de hacinamiento monstruoso de templetes falsos, losa coruscantes y selva de cruces de todos tamaños (Moreno, 2006, p.37).

El *mar* marca el carácter y las maneras de las personas de una forma poderosa, pero, ¿cuál es su mayor influencia en Moreno Villa? Como parece indicarnos, es de nuevo una mezcla, una síntesis entre mar y tierra, la que acaba desembocando en su carácter fronterizo. *Lo fronterizo* representa lo dialéctico, la lucha del hombre contra el hombre, del hombre contra el mar y el mar contra la

³² Se refiere al cementerio fundado en 1831 por el cónsul Mr. William Mark, que es el primer cementerio protestante de España, donde, además, está enterrado el poeta Jorge Guillén, contemporáneo de Moreno Villa.

tierra. Refleja el drama y la belleza, lo de fuera y lo de dentro, y siempre la consciencia de la existencia de lo otro, aunque ese otro se rechace.

Lo uno y lo otro me hacían presumir que la vida era incoherente y monstruosa al mismo tiempo que encantadora. Y que lo más monstruoso provenía del hombre, no de la naturaleza. No me amedrentaba el mar furioso, pero sí el hombre enajenado. Con el tiempo confirmé este modo de sentir, llegando a la conclusión de que lo más terrorífico para mí es un hombre-bestia, un bruto (Moreno, 2006, p.40).

Moreno Villa ve *lo fronterizo* como fundamental en su formación para la vida, en su capacidad de adaptación a entornos diversos, como una especie de escuela para afrontar y sobrevivir en situaciones y mundos diferentes al de su Málaga natal. El contacto fronterizo con lo diverso no es óbice para que el poeta manifieste un sincero amor a “aquel pedazo bellísimo de tierra que se nombra Málaga” (Moreno, 2006, p.37), que le acompañará toda su vida. Respecto al parámetro de la ciudad de Málaga, también hará una distinción entre el malagueño de interior y el malagueño “fronterizo”, de al lado del mar, como él. Esa tendencia a la taxonomía y la dualidad actúa como recurso analítico que simplifica la comunicación y contribuye a una mejor comprensión de lo que el autor pretende transmitir. No en vano, se trata de poner su “vida en claro”, como bien reza el título del libro.

3.5.-De la niñez a la mocedad

En “De la niñez a la mocedad” hace un repaso de sus estudios de primaria en distintos colegios. También aquí Moreno Villa identifica el origen de algunos rasgos de su carácter en detalles concretos de aquella época, como en la caligrafía: “Siendo tan pequeño, sentí aversión por la caligrafía perfilada y rasgueada. Desde entonces opté por una letra clara y austera” (Moreno, 2006, p.42), que podríamos extrapolar metafóricamente a una constante de su estética.

Abierto a las tendencias más destacables de su época, experimentará todas ellas hasta ir perfilando las suyas propias: su afán de claridad y sencillez, la huida de lo retórico —entendido como ornato—, unida, a su vez, a la búsqueda de la densidad del concepto incluso en composiciones leves [...] (Romojaro, 2004, p.22).

De los colegios anteriores al de El Palo, de jesuitas, recuerda sobre todo dos elementos, uno social y otro pedagógico. El primero se refiere al contacto directo que tuvo con la picaresca: “Con el niño ladrón y ratero, con el enredador o mentiroso, con el procaz, con el mal hablado y con el libidinoso” (Moreno,

2006, p.42); el segundo se refiere a la de enseñanza, no sin cierto toque de humor sarcástico en la imagen del maestro: “Nos tomaba la lección retrepado en una silla. Y nosotros, mientras recitábamos como cotorras, nos fijábamos en los pelos que le salían de las narices y de las orejas” (Moreno, 2006, p.42). Este aprendizaje meramente memorístico se ha tomado muchas veces como tópico de enseñanza obsoleta, atrasada y escolástica, adjetivo este último que se toma peyorativamente, de forma demasiado gratuita a nuestro entender.

Lo cierto es que “el reglamento y la disciplina” (Moreno, 2006, p.43) a la que se verá sometido en el colegio de jesuitas Estanislao Kostka, en contraste con los colegios anteriores, le resulta agradable, al menos hasta el cuarto curso. Esta buena acomodación se entiende si atendemos a su carácter ordenado y contrario al bullicio. Pero a partir del quinto curso se examinó como alumno libre en el Instituto de Enseñanza Pública de Málaga, al haber sido expulsado de El Palo por actos de indisciplina. Su comportamiento tuvo que ver con una hojita en la que criticaba con letra y dibujos algunos “aspectos disciplinarios” del colegio (Moreno, 2006, p.43), y que puede relacionarse con la *veta rebelde* de la que hablamos más arriba.

Parece que esa veta de indisciplina tuvo su continuación en las salidas que hizo con su primo Antonio, unos años mayor que él, que le introdujeron en ambientes de juerga, alcohol y cante jondo. Moreno Villa reconoce que no estaba hecho para ese mundo, pero su pusilanimidad le hizo incurrir en actos que no le satisfacían (Moreno, 2006, p.44). Es una nueva muestra de su carácter apartado, apacible y blando.

Por otra parte, parece como si el entorno marino y contradictorio al que nos hemos referido antes, llevara a Moreno Villa a hacer dos descubrimientos importantes: *la historia* y *el sexo*. El primero a través de una excursión escolar a unas ruinas fenicias, cuya impresión le llegó muy hondo; el segundo a través de su primo Antonio, juerguista, bebedor y mujeriego, que le introduce en una vida disoluta que enseguida repudiará (Moreno, 2006, p.37) por ser propia del “bruto”, de la “bestia” (Moreno, 2006, p.41), en los términos antes expuestos.

El motivo del *cante jondo* le sirve para recordar la *teoría del duende* de García Lorca y de toda Andalucía en general, y llega a atribuirle tanta influencia como el mar y el campo en su propia poesía, en lo que de andaluza tiene (Moreno, 2006, p.45). Según esta teoría, Lorca atribuye al “duende” un *poder innato*, nunca aprendido, que dota de un valor poético profundo a las obras que lo contienen.

Como muestra de la fecundidad y productividad del acercamiento de Lorca al hecho artístico, y a la experiencia estética, pueden servir las dos conferencias, de algún modo complementarias, que constituyen, junto a otros textos no menos importantes, su aportación a la estética y a la comprensión del hecho literario moderno. Se trata en conjunto de los escritos teóricos que van desde "Importancia histórica y artística del primitivo canto andaluz llamado «cante jondo»", de 1922, hasta "Juego y teoría del duende", de 1933 (Aranda, 2001, p.101).

Al escurridizo y raro *duende* le podría corresponder el concepto de cierta *genialidad* de la crítica literaria, solo que el primero parece ser reconocido, por decirlo así, por un sexto sentido poético, en su recepción subjetiva, mientras que la crítica literaria se habría de constreñir a criterios más objetivos y verificables. En cualquier caso, es un elemento que participa de la teoría artística de Moreno Villa, hasta el punto de dedicarle un poema en *Jacinta la pelirroja* titulado precisamente "El duende" (2000, p.109-111).

3.6.-Por el mar hasta la selva

Sus padres envían a Moreno Villa en 1904 a Alemania a estudiar Química, tras haber superado con éxito sus estudios secundarios. Deseaban que continuara con el negocio familiar que dirigía su padre, la empresa exportadora de vinos fundada por su abuelo paterno. Precisamente, el carácter fronterizo que él atribuye a la influencia del mar malagueño, va a coadyuvar a su adaptación a nuevos ambientes en su primera salida al extranjero. Al mismo tiempo, atribuye al origen moro de su origen andaluz el rasgo de *imperturbabilidad* ante lo desconocido, que se ve algo alterada, sin embargo, ante el arte gótico, la limpieza y el silencio de Basilea, en su camino a Friburgo (Moreno, 2006, p.47). Las dos palabras del título de este capítulo hacen referencia a dos elementos fundamentales en la obra y vida de Moreno Villa: el *mar* y la *selva*. La selva a la que alude va a ser algo real y simbólico al mismo tiempo.

La Selva Negra, en cuya falda yacía Friburgo, era una selva civilizada, con senderos llenos de indicaciones y sin fieras. Tampoco pululaban por ellas [sic] bandidos ni salteadores. Pero yo sentía la selva enredada y sin salida dentro de mí. (Moreno, 2006, p.53).

Lo real se refiere a Selva Negra alemana, al noreste de la ciudad de Friburgo, ciudad donde cursaría estudios universitarios. *Lo simbólico* tiene que ver con una experiencia interior de cambio profundo, de crisis personal, de desconcierto vital, que podemos asociar con el paso de la pubertad a la madurez. Es un tema

clásico que aparecerá en otros poetas de la Generación del 98 y del 27, y particularmente en poemarios como *Libro de poemas* (1921) y *Canciones* (1927) de Federico García Lorca.

En ese momento final de la adolescencia, cuando se cuaja el hombre, el poder de absorción es enorme y lo mismo el ansia de probar todas las cosas, todas las fuentes. Penetrar en la carne de la mujer, penetrar en el misterio religioso, penetrar en los métodos científicos, en la vida de los animales y las estrellas del cielo (Moreno, 2006, p.52).

Este estado de ánimo es de lo que trata alegóricamente el largo poema “En la selva fervorosa” de su libro *El pasajero* (1914), donde se intenta expresar la angustia del despertar a la vida, sumido en una maraña selvática de contrastes, de prisiones, soledad, codicia, insolidaridad, dolor, amor y su anhelo de superación, de desasirse de una tierra o naturaleza que lo determina y retiene al mismo tiempo. Es un sentir gótico, como mencionará después. Una de las consecuencias de esta *crisis existencial* será el abandono de la carrera de ciencias y la determinación de dedicarse a las artes.

A pesar de su crisis espiritual y del abandono de los estudios de Química, los cuatro años que Moreno Villa pasó en Friburgo fueron decisivos para él, al menos desde su punto de vista. A este respecto, y en referencia a la pretendida influencia de lo alemán en la obra literaria de Moreno Villa³³, Luis Cernuda dudará de su verdadero alcance en la obra de nuestro autor, para él inferior de lo que Moreno Villa piensa.

Acaso Moreno Villa exagere un tanto respecto a la influencia alemana en su poesía: le conocí y le traté cerca de treinta años, y nunca me pareció, ni en su conversación, ni en sus escritos, que sus conocimientos y gusto de la poesía alemana abarcara tanto como ahí indica (2019, p.158-159).

En Friburgo, pues, descubre *la cultura*: “Yo iba lo que se dice limpio, a pesar de mi bachillerato. La misma palabra «cultura», no se había adueñado del mundo aún” (Moreno, 2006, p.47). Parece referirse a la consideración idealista de *la cultura* como superación por parte del hombre de su naturaleza más física y causal, es decir, al *estado de cultura* frente al *estado de naturaleza* (en el sentido corpóreo, de un espíritu no cultivado). En este nuevo ambiente germánico, de nuevo se dan los característicos dualismos de Moreno Villa: vida de borrachera

³³ Johann W. Goethe, Heinrich Heine, Friedrich Schiller, Ludwig Uhland, Novalis, Gerhart Hauptmann, Stefan Zweig, Rainer Maria Rilke, Hugo von Hofmannsthal (Moreno, 2006, 50-51), además de Friedrich Hölderlin, Stefan George y Alfred Mombert, entre otros.

y trueno frente vida de arte y literatura; lo odioso alemán (tiesura, orgullo racial y despotismo administrativo) y lo amable de Friburgo: “facultad de hacer íntima, cómoda y llana la convivencia” (Moreno, 2006, p.51); lo gótico y lo selvático:

Sospechaba que aquello [el arte gótico] quería decir algo, que no era un delirio del hombre. Lo que no sospechaba era que, con el tiempo, yo mismo iba a sentir en gótico, es decir, que aquella fuga ascendente de la piedra respondía al anhelo de un San Juan de la Cruz y a todo auténtico lirismo. Ya en los mejores poetas alemanes había notado esa capacidad de fuga lírica manejando vocablos que valían para el mundo material como para el espiritual (Moreno, 2006, p.52).

En cualquier caso, Moreno Villa se introduce en un ambiente estudiantil selecto que le pone en contacto con el pensamiento, la literatura y el arte foráneos, especialmente a través de autores alemanes y franceses. Por otra parte, su *carácter solitario* se vuelve a manifestar en las lecturas que hace en la intimidad de su cuarto, las subidas y paseos al monte y su apartamiento de la sociedad, que por otra parte no era, ni mucho menos, absoluto.

El destino me mandaba retirarme, aislarme. La sociedad era para mí como una gimnasia y le dedicaba unos ratos al día. Los demás los pasaba solo (Moreno, 2006, p.51).

Hay quien nace para vivir solo y sentirse solo no ya en el mundo sino en el universo. Y, generalmente, los nacidos así somos supersticiosos y miedosos (Moreno, 2006, p.52).

Volviendo a su especial *determinismo*, Moreno Villa hace una curiosa reflexión cuando relaciona los diferentes cuartos que habitó en Friburgo con los tipos de lecturas diversos que hizo en cada uno de ellos. Hace un repaso a los amigos que tuvo, y concluye afirmando categóricamente que su estancia en Alemania influyó decisivamente en él. ¿De qué modo? Aunque la contestación quiere dejarla para más adelante, sí aporta una nota determinante y utilitaria para lo que sería su vida posterior: aprender el idioma alemán y, por ende, adquirir una herramienta para la lectura y traducción de textos en aquel idioma. Esto le lleva a considerarse introductor en España de “algunas finas manifestaciones [alemanas] de ese mundo” (Moreno, 2006, p.54). Su labor como traductor se formalizaría con dos novelas y dos ensayos, que, ordenados por fecha de traducción, son los siguientes:

- 1911 *Contribuciones a una crítica del lenguaje* (1901-1902, 3 tomos; 2ª ed. revisada, 1906-1913), del filósofo y escritor alemán nacido en la Bohemia del Imperio Austriaco, Fritz Mauthner (Hořice, 1849 – Meersburg, 1923).
- 1921 *Lucinda* (1799), novela semi-autobiográfica e inacabada del autor romántico alemán *Friedrich Schlegel* (Hannover, 1772 – Dresde, 1829).
- 1924 *Conceptos fundamentales en la Historia del Arte* (1915; revisada en 1933) del historiador y crítico de arte suizo *Heinrich Wölfflin* (Winterthur, 1864 – Zúrich, 1945).
- 1945 *La señorita Elsa* (1924), novela del médico, narrador y dramaturgo vienés *Arthur Schnitzler* (Viena, 1862 – 1931).

De estas traducciones podemos deducir la influencia recibida por corrientes estético-filosóficas germanas de carácter romántico, idealista y existencialista, además de confirmar su importante papel como intelectual en la España del primer tercio del siglo XX. No sólo como precursor e innovador, como apuntamos antes, sino también como introductor en España de parte de la cultura alemana.

3.7.-Intermedio de las fechas

“Intermedio de fechas” se trata de una serie de coincidencias y recurrencias de ciertas cifras de fechas señaladas en la vida de Moreno Villa y su familia, como apuntamos antes. No tiene más interés que el de redundar en un *determinismo metafísico* que determinaría en algún grado, según se deduce de su lectura, la propia vida del autor.

3.8.-De la mano de las musas

Moreno Villa atribuye a “las musas” su incursión en la vida literaria e intelectual de Madrid a partir de 1910. Por “musas” entiende aquello que hace que un poeta pueda serlo, al margen del esfuerzo y de la técnica, es decir, una capacidad innata que, por encima del “mensaje”, habilita al artista a encontrar su expresión en un “tono legítimo, auténtico; porque entonces es cuando habla lo más profundo del hombre, lo más humano” (Moreno, 2006, p.57).

Nosotros podemos identificar *las musas* de Moreno Villa con algo más palpable, con su deseo de convertirse en poeta y escritor, y con el ambiente propicio que

encontró en Madrid para desarrollar su vocación. Porque serán ese deseo y ese ambiente, junto a su poesía primeriza, lo que irá generando una pléyade de amistades decisivas en su incursión y acomodación en el ambiente intelectual de la época. De ahí nace su gratitud a una serie de personajes, escritores, poetas, críticos y pensadores de la época que confiaron en sus dotes artísticas y le prestaron su ayuda y su reconocimiento para abrirse camino como creador. “Es de bien nacidos ser agradecidos” es un refrán que bien pudiera haber dado título a este capítulo de su biografía, aunque, indudablemente, es mucho más propio el que realmente tiene. Así, hace un recorrido en el que menciona a Alberto Jiménez Fraud, Américo Castro, Ortega y Gasset, Francisco Giner de los Ríos, Manuel Gómez-Moreno, Alfonso Reyes, Antonio García Solalinde, Francisco Solana, Enrique de Mesa, Ramón Pérez de Ayala, Enrique Díez-Canedo, Pío Baroja, Azorín, Miguel de Unamuno, Juan Ramón Jiménez, Eugenio D’Ors, Antonio Machado y Pedro Henríquez de Ureña. Todos ellos, de una u otra forma, contribuyeron con su crítica, su aliento, su confianza y su apoyo editorial a incoar su carrera como historiador del arte, desde el Centro de Estudios Históricos, y especialmente como poeta, tras sus dos primeros libros: *Garba*, de 1903, y *El pasajero*, de 1904. Moreno Villa narra brevemente circunstancias que vivió con cada uno de aquellos personajes para explicar por qué se convirtieron en influencias determinantes en su vida a través de su trato o amistad. De la mano de “las musas”, de la mano de su poesía primero, y de sus amigos después, fue cimentando su futuro como escritor.

Entre tanto agradecimiento, no falta lo que a nosotros nos parece una velada o tímida crítica a dos escritores de entonces: Gregorio Martínez Sierra, quien después de encargarle un trabajo de traducción se desentendió de él (Moreno, 2006, p.62); y el “cegato, lastimero y falsificante de estilos viejos Ricardo León”. Son curiosos estos últimos calificativos en quien había sido el director de la revista *Gibralfaro*, donde publicó sus primeros versos, y en la que había participado el grupo de amigos malagueños de su juventud. Esa consideración negativa de Ricardo León quizá se deba a la filiación falangista por la que se decantó durante y después de la Guerra Civil; pero este punto merecería un estudio más a fondo. No obstante, Moreno Villa justifica la actitud de otros ante el conflicto social e ideológico de la España de los años treinta que dio como consecuencia la conflagración:

No hay que ensañarse con nadie y menos con los más cercanos a nosotros, con los que no pueden vivir sino en la tierra que los crió. Es el caso de Azorín; hubiera sido el de Unamuno; lo es el de Benavente. La

sustancia de sus obras, su alimento diario es del pueblo español. Se diría que nada les nutre de los pueblos extraños. ¿Qué hubiera sido de ellos en América? Lo que fue de Unamuno en París, lo que fue de Azorín allí mismo. Andar como sobras errantes, sin asidero posible a nada. Son autores muy del terruño (Moreno, 2006, p.62).

Y es que Azorín, Unamuno y Benavente, en distinto grado, acabaron aceptando el levantamiento y el nuevo régimen español, impuesto en la zona nacional de Franco a partir de 1936.

3.9.-Autores y tramoyistas de la historia del arte

Los primeros años de Moreno Villa en Madrid giran en torno al Centro de Estudios Históricos, donde se concentró un número abundantísimo de lo que sería después la élite de las ciencias y las letras en España. Moreno Villa estuvo integrado en la sección de Arqueología e Historia del Arte, adquiriendo una formación y una experiencia investigadora que indefectiblemente se plasmarían, poetizadas, en sus primeros libros de poemas: *Garba*, de 1913, y, sobre todo, *El pasajero*, de un año después. Baste recordar algunos poemas de ese último libro tales como “Frente al castillo de Cuéllar”, “En la que fue celda de Teresa de Jesús” o “Frente al retablo de San Miguel que hay en claustro de la catedral vieja” (Moreno, 1999).

Es muy interesante la reflexión que hace en torno al concepto de “hombre de acción”, aprovechado desde Nietzsche por diversos autores, entre ellos su buen amigo Pío Baroja. Desde coordenadas existencialistas, tanto el filósofo, primero, como el novelista, después, tomarán como “superhombre” u “hombre de acción” a aquel capaz de sortear con energía y decisión una vida que se escapa al desciframiento de la razón, pero que hay que afrontar, al fin y al cabo. Moreno Villa reivindica el concepto de *hombre de acción*, no sólo para “los hombres que se agitan, se meten en empresas difíciles y de política, negocios, amoríos, guerras, viajes, y enredos de mil clases” (2006, p.70), sino también para los intelectuales, entre los que se encuentran todos aquellos que gravitaban en torno al Centro de Estudios Históricos dirigido por Ramón Menéndez Pidal.

Es demasiado burdo eso de pensar que la vida del trabajador intelectual es pasiva y sin accidentes, peligros y sobresaltos. Quien vive de verdad vive en acción, vive haciendo cosas. Y quien hace cosas auténticas es combatido, zaherido, zarandeado. Lucha con la verdad para apoderarse de ella y se despeña muchas veces. Tropieza con el egoísmo ajeno, tiene que gastar fuerzas en deshacer entuertos. Si no, que lo diga el hígado de casi todos estos hombres de acción rigurosa (Moreno, 2006, p.70).

Moreno Villa se refiere a amigos y compañeros de aquel tiempo en Madrid, desde 1910 a 1916, como Manuel Gómez-Moreno, quien dirigía la sección donde él trabajaba, Ricardo de Orueta, amigo desde su juventud en Málaga, o Américo Castro, con quien convivió en esos primeros años de adaptación y estudios, entre otros. Ofrece breves rasgos de sus actividades y personalidad que son una rica fuente para conocer a aquellas insignes figuras de la intelectualidad española desde fuera de su obra, desde un punto de vista más cercano o íntimo, el del amigo o el del compañero. Así, por ejemplo, de Américo Castro dice que, aunque “era un hombre difícil y hasta antipático para muchos”, y “gozaba creando conflictos”, con él “fue extremadamente afectuoso”. Pero añade de él también que, ya estando en el exilio, “silencio de muchos años, y pasar por México sin avisarme. Misterio” (Moreno, 2006, p.74).

A pesar de la ebullición intelectual, heterogénea, que se daba entre los investigadores del Centro, que sin duda debió ser tremendamente sugestiva para un joven estudiante de Artes como Moreno Villa, reconoce que fueron años duros hasta 1916. Duros por la difícil compaginación de trabajo y creación, y duros también por los limitados recursos económicos con los que contaba. Pero en 1916 y 1917 cambia su vida, coincidiendo con su ingreso en la Residencia de Estudiantes³⁴, centro surgido de la Institución Libre de Enseñanza.

3.10.-En presencia de la eterna juventud

Aunque 1916 comienza con un amor frustrado por la muerte (una chica sencilla de Cuenca de la que Moreno Villa se había enamorado), 1917 será un año crucial en la vida del poeta. Su incorporación a la Residencia de Estudiantes de la mano de su “casi hermano” Alberto Jiménez Fraud (Moreno, 2006, p.75) era precisamente lo que necesitaba: una vida apartada, apacible y libre de quehaceres prosaicos; un ambiente intelectual en ebullición; y un nuevo grupo de amigos y relaciones, mayores y jóvenes residentes de aquel espacio académico y cultural de primer orden.

Moreno Villa fue en la Residencia lo que podemos llamar un residente-tutor, sin ningún cargo específico, pero dedicado a contribuir al afianzamiento de lo que llamaban el “espíritu de la casa”.

³⁴ Fundada en 1910 por la Junta de Ampliación de Estudios, desarrollaría su actividad hasta que la Guerra Civil y la victoria del bando nacional determinaron su cierre, como pasó también con la Institución Libre de Enseñanza.

En ella se alojaron aquel año [1910] sólo 15 residentes, estudiantes universitarios y algún opositor, un número reducido que permitió a Don Alberto³⁵ –como solían llamarle– moldear con detalle el denominado “espíritu de la casa”, un ideal de sobriedad, espíritu corporativo, rectitud moral, fervor cultural, amplitud de horizontes y distinción personal, que –sin sentirlo– aquellos primeros residentes irían difundiendo con un efecto multiplicador sobre los estudiantes que se fueron incorporando en los años siguientes (Ribagorda, 2008, p.6).

El director de la residencia, Jiménez Fraud, no quería que fuera una simple pensión para estudiantes, sino un centro de actividades culturales que ofreciera una formación más completa y diversa a sus alojados, en consonancia con la Institución Libre de Enseñanza de la que procedía. Y no sólo eso, sino que también se convirtiera en punto de referencia cultural para invitados y gente de fuera. Prueba de este espíritu es la creación de la Sociedad de Conferencias, que logró traer a ilustres conferenciantes de las artes y las ciencias, y la revista *Residencia*, donde vieron la luz numerosos artículos de los principales autores de la época.

El ambiente elitista y de rigor intelectual que Jiménez Fraud logró fraguar, como obra personal a la que se dedicó por entero, fue el mejor entorno que Moreno Villa pudiera hallar. De hecho, esos años los recuerda con una gran satisfacción. Años que, según el autor, van de 1917 a 1937, aunque su salida de Madrid, tras el estallido de la Guerra Civil, se produjo en realidad en noviembre de 1936. Aunque Moreno Villa da el 29 como la fecha exacta de salida, lo cierto es que la edición de la mañana del diario *ABC* del miércoles día 25 de noviembre de 1936 relata, en un artículo titulado “La República salva de la barbarie fascista a los intelectuales”, cómo él y otras personalidades fueron evacuados ese día de Madrid camino de Valencia:

En dos magníficos autobuses, escoltados por milicianos, salieron con rumbo a Valencia, en compañía de sus familias respectivas, los siguientes sabios, investigadores y literatos:

Pío del Río Horteiga, Antonio Machado, Enrique Moles, Antonio Madinaveitia, Miguel Prados Such; José Miguera [sic] Sacristán, Arturo Duperier, Sánchez Covisa y José Moreno Villa.

Además, en cuatro tanques blindados, iban los aparatos científicos, libros, manuscritos, apuntes e instrumentos de trabajo de los evacuados. Los autobuses llevan servicio sanitario, abundancia de tabaco, aguas minerales y caramelos, y las señoras fueron obsequiadas con ramos de

³⁵ Se refiere a su director, Alberto Jiménez Fraud, íntimo amigo de José Moreno Villa.

flores adornados con lazos de los colores nacionales (ABC, 25 de noviembre de 1936, p.7).

Él mismo nos informa de que fue uno de los últimos en abandonar la Residencia. En varias ocasiones, Moreno Villa se refiere a la Guerra Civil como un *momento final*, y hace breves prospecciones a esos años, aunque siempre procura contenerse para seguir el relato de su vida en orden cronológico.

Pero no es hora todavía de recordar estas cosas del final. Pienso en mi cuarto lleno de sol mañanero, en un día de domingo (Moreno Villa, 2006, p.76).

Hace repaso en su biografía de “las personas mayores” que encontró allí, por una parte, y de la “eterna juventud”, por otra. A la *eterna juventud* pertenecían Federico García Lorca, Salvador Dalí, Luis Buñuel o Emilio Prados, entre otros. A pesar de la objetividad que guía la escritura de Moreno Villa, no cabe duda de que sus preferencias por unos u otros se aprecian en la extensión, el tratamiento y las anécdotas que selecciona para ilustrar aquellas personalidades en potencia. Un ejemplo claro es la descripción de Dalí:

Al principio seguía muy de cerca a Picasso. Después, el surrealismo y su natural morboso le llevaron hasta lo increíble por su enlace con la ex mujer de Paul Eluard. Hoy vive en los Estados Unidos dedicado a pasmar a los *snobs* con sus extravagancias y payasadas. Igual que hacían los bufones en la Corte de los Austrias. Como pintor me parece un *pompier* (Moreno, 2006, p.82).

Además, adivinamos cierta reprobación en la anécdota que cuenta Moreno Villa de cuando le preguntaron a Dalí, pasados los años, por Luis Buñuel, del que había sido gran amigo y colaborador en películas como *Un chien andalou* (1929). Dalí se limitó a contestar: “—S’est abruti par le bureaucratisme stalinnianne” (Moreno, 2006, p.83). Hay que recordar que ambos amigos, Buñuel y Dalí, se fueron distanciando en los años treinta por diferencias ideológicas, que condujeron al primero hacia su filiación al Partido Comunista, a partir de la Segunda República, y al segundo hacia un frívolo filo-falangismo.

Son fundamentales las [cartas] que escribiera en Nueva York el pintor en 1939, entonces en el apogeo de su fama, como contestación a otras de Buñuel que entonces ya se encontraba residiendo en Los Ángeles y que pasaba por grandes apuros económicos. Han sido estudiadas y transcritas por Gibson en su biografía de Dalí. Por el tono vengativo de la contestación y sobre todo por el alineamiento con el bando franquista y la ideología falangista que rezuman, no hicieron sino ahondar la brecha definitiva entre los dos amigos (Herrera, 2007, p.148-149).

Podemos suponer que Moreno Villa estaría más cerca del pensamiento de Buñuel que del de Dalí, a tenor de la época en que escribe su autobiografía, su experiencia en el exilio y, aunque laxas, sus inclinaciones ideológicas.

Un caso bien diferente es el de Lorca, por el que Moreno Villa siempre expresó una gran admiración y cercanía.

Federico era un alma musical de nacimiento, de raíz, de herencia milenaria. La llevaba en la sangre, como Juan Brevas, Chacón o la gran *Argentina*. Daba la impresión de que manaba música, de que todo era música en su persona. Aquí radicaba su poder, su secreto fascinador. Despedía música y, donde él caía o entraba, caía o entraba el arrebato alegre y levitante de la música (Moreno, 2006, p.81).

3.11.-Segunda vez la manta a la cabeza

El capítulo undécimo trata íntegramente de su relación con Jacinta³⁶, una joven norteamericana que conoció en 1926, y que había ido a estudiar a los cursos para extranjeros que organizaba el Centro de Estudios Históricos. Fue un episodio de amor mucho más intenso que el de Felisa, la criada de Cuenca de años atrás. Con Jacinta, a diferencia de Felisa, le unía una inquietud intelectual, aunque parece que ella no tenía las ideas muy claras: “Pude ver que aquella chica era instruida, pero estaba llena de cosas confusas dignas de ser aclaradas” (Moreno, 2006, 90). Por lo demás, poco en común tenían, si exceptuamos la pasión amorosa inicial, una pasión más propia del carácter impulsivo de Jacinta, pero no tanto del más templado de Moreno Villa: “Yo quedé embobado” (Moreno, 2006, 90); “Yo vivía fuera de mí” (Moreno, 2006, p.91).

Esto nos lleva a dos aspectos interesantes que para nuestro análisis ofrece esta parte de su obra, a saber, la impertérrita creencia de Moreno Villa en una suerte de causalidad indefinida de signos constantes, y el contraste entre dos caracteres que se entrelazan paradójicamente, pero con fuerza inusitada, y que provienen de dos mundos diferentes. Pero antes de abordar estos temas se hace necesario resumir la historia de amor en sí. Moreno Villa conoció a Jacinta en el piso de su amigo Alberto Jiménez Fraud. Era una muchacha rica, de origen judío y de familia influyente. Durante su estancia en Madrid estuvo protegida por los miembros de la embajada norteamericana y por otros contactos de su adinerada familia. José Moreno Villa y Jacinta sufrieron lo que se suele llamar

³⁶ Este es el nombre ficticio de Florence, como se llamaba la muchacha en la realidad, de la que no conocemos su nombre completo. En este trabajo siempre nos referiremos a ella como Jacinta, su referente poético, que es el único nombre que emplea Moreno Villa en su *Vida en claro*.

un flechazo. No sabemos qué edad tendría ella, pero debía ser bastante más joven, puesto que el poeta rozaba ya los cuarenta años. En muy poco tiempo, de noviembre a finales de diciembre o principios de enero, decidieron casarse. Pero los padres de Jacinta insistieron en que les hicieran una visita antes de la ceremonia, lo que encubría un ardid para abortar el enlace. Se encaminaron a Nueva York el mismo día que nuestro autor cumplía los cuarenta años, es decir, el dieciséis de febrero de 1927. Ya en los EE.UU., la presión de la familia de Jacinta creó tales problemas en la pareja que decidieron separarse provisionalmente, tiempo que resultó ser definitivo.

Un aspecto fundamental de esa relación de amor de nuestro poeta, desde que conoce a la joven hasta que regresa de Nueva York, fue su desorden y continua contingencia. El propio relato deslavazado de este capítulo de su vida da cuenta de ese aspecto sustancial en su relación. Pero ese desconcierto tendrá para Moreno Villa orígenes evidentes, aunque entonces más oscuros, y que se explican por las respectivas personalidades de los amantes y sus relativos ambientes propios. La intuición entonces de que aquellas fuerzas opuestas podían influir negativamente en sus propósitos amorosos da como resultado premoniciones finalmente cumplidas.

En aquellos años 26 y 27, en una época de gran actividad intelectual y artística en la vida de Moreno Villa, incluso de estabilidad económica y vital, su consustancial gusto por la soledad paradójicamente le originaba dudas existenciales.

Pero la sabrosa soledad tiene también sus espinas. De cuando en cuando me acometían unas terribles angustias. Bajaba la tensión de mi espíritu y encontraba que todo carecía de sentido (2006, p.90).

Precisamente, en una de esas crisis espirituales fue cuando conoció a Jacinta. Es decir, se enamoró de ella en uno de esos momentos en los que Moreno Villa no veía sentido a su vida y, cual personaje fruto del *existencialismo*³⁷, se dejó arrastrar por una pasión que venía a cubrir su incertidumbre vital. Hay que decir, de paso, que este estado de ánimo es propio de clases sociales acomodadas en sociedades liberales, ya que clases sociales inferiores no podían

³⁷ Esta actitud no puede dejar de recordarnos a los personajes de novelas o *novelas* de su época, como el unamuniano Augusto Pérez de *Niebla* (1914), arrebatado de una pasión que suplía su incertidumbre vital y le dotaba de una identidad postiza; el azoriniano Antonio Azorín en *La voluntad* (1902); o el barojiano Fernando Ossorio en *Camino de perfección* (1902).

permitirse el lujo, en su *lucha por la vida*³⁸, de meditar sobre tales cuestiones existencialistas. Recordemos también la gran conflictividad socio-política de aquella época, que en absoluto se refleja en la autobiografía de nuestro autor, mucho más centrada en lo íntimo y personal que en lo social.

Si, por una parte, la soledad conduce a la duda existencial, y está a caer en las redes del amor pasional, por otra parte, las “musas” parecían allanar el camino de su amor desde un punto de vista práctico. Las “musas” de Moreno Villa le habían llevado unos diez años antes a lograr un puesto entre la intelectualidad española, como hemos visto, y le habían proporcionado un medio cómodo de vivir, como él quería. Ahora, de nuevo, le apadrinaban con la dirección de la Revista de la Sociedad de Arquitectos, lo que le reportaba unos ingresos suficientes para casarse. El presunto idealismo de Moreno Villa no es incompatible con una visión práctica y materialista de la vida. Es fácil comprobarlo cuando explicita perfectamente sus ingresos en aquellos momentos, cuando se disponía a compaginar su puesto como bibliotecario en la Facultad de Farmacia con la dirección de la Revista de Arquitectura: “Con aquel nuevo ingreso ganaba ya mil pesetas mensuales, más las colaboraciones esporádicas en *El Sol*” (Moreno, 2006, p.91).

Pero al mismo tiempo, sobre todo tras el influjo de los padres de Jacinta para que la pareja les fuera a ver a Nueva York, Moreno Villa intuye dificultades: “Yo comenzaba a sentir cierto disgusto, un vago malestar” (Moreno, 2006, p.92). Su carácter introvertido se manifiesta en el reparo que experimenta ante la idea de ir a un país cuya lengua desconoce:

Jacinta me animaba diciendo que todos estaban deseosos de conocerme y que de seguro iba a causar sensación en su mundo. Yo le respondía que no sabiendo el idioma toda persona pierde personalidad y hasta hace el ridículo. Ella contestaba que a mi edad no se hace el ridículo (Moreno, 2006, p.92).

Esas intuiciones se irán viendo corroboradas por una serie de signos que se dan desde los comienzos del viaje a Nueva York, muy pronto en compañía del hermano y cuñada de Jacinta, y las “perplejidades o dudas” de ésta tras conversar con ellos (Moreno, 2006, p.93). Tras su llegada a Nueva York, todo va encaminándose hacia la ruptura final, desde las actitudes de los padres de Jacinta, con su negativa frontal al matrimonio, hasta la actitud de la propia

³⁸ Por utilizar el significativo nombre de la trilogía de novelas de Pío de Baroja que incluye *La busca* (1904), *Mala hierba* (1904) y *Aurora roja* (1905).

joven, que al reencontrarse con su mundo evidencia cada vez más su distancia con el del poeta. Como apuntábamos arriba, aquí habría que distinguir dos dimensiones referidas a los dos amantes, que indefectiblemente se interrelacionan: la dimensión psicológica y la social.

Jacinta es descrita breve pero esencialmente. En el aspecto físico, se nos dice que es una muchacha “bien formada y vestida”, con rasgos judaicos y un pequeño fibroma, elementos estos últimos que la avergüenzan y la obsesionan respectivamente. El carácter, por otro lado, es voluble, inestable y frívolo, lo que contrasta con el de Moreno Villa. Esto se vincula, además, al origen de cada cual (Estados Unidos y España) y a la posición social (y hasta cierto punto también racial) de cada uno, lo que suma aún más diferencias. Como ejemplo de ambos aspectos, ofrecemos estos dos breves fragmentos, uno de antes de ir a Nueva York y otro estando ya allí:

—Es ridículo —añadió Jacinta. —Aquí en Europa se escandalizan de que una joven vaya a los cabaretes. No así en los Estados Unidos (Moreno, 2006, p.92).

Tuvimos banquetes en sitios de lujo y palcos en teatros. Me llevaban a casas amigas, extraordinariamente bien puestas. Se diría que pretendían deslumbrarme (Moreno, 2006, p.93).

Al tiempo, la característica superficialidad y frivolidad de Jacinta se hace patente en sus cambios de actitud y estado de ánimo, aspecto que Moreno Villa hace extensivo a familiares, conocidos y amigos de su amada. Esto ahonda aún más la insalvable diferencia que ya el poeta empezaba a asumir.

Ahora veo claramente lo perturbado que andaba yo con todo lo que me estaba sucediendo. Eran tantas las variaciones de criterio de aquellas gentes, que ni podía retener el orden de los acontecimientos (Moreno, 2006, p.94).

La caracterización del padre de Jacinta es obviamente negativa. No sabemos en realidad por qué se opone al matrimonio, cuáles eran los supuestos problemas: “Yo no supe nunca de qué orden eran. No fueron explícitos conmigo jamás” (Moreno, 2006, p.93). En un momento dado, su amigo Federico de Onís³⁹, profesor por entonces de la Universidad de Columbia, intercedió por él en una reunión con la familia de Jacinta. El padre sólo logró justificar vagamente su

³⁹ Filólogo salmantino (1885-1966), discípulo de Unamuno y Ortega y Gasset, que dio clases en la Universidad de Columbia de 1916 a 1954.

posición con la leyenda negra antiespañola, en su versión antisemítica⁴⁰, y con “la dificultad de entenderse unas razas con otras” (Moreno, 2006, p.96), pero no modificó un ápice su oposición. El mercantilismo propio de aquella familia se aprecia en las referencias no explícitas a saldar la situación con un pago por daños y perjuicios y santas pascuas, solución inconcebible para un español de principios como José Moreno Villa.

En definitiva, eran muy profundas las diferencias entre los amantes, no sólo por sus respectivos orígenes, familias y valores, que de por sí se hacían insalvables, sino también por los antagónicos caracteres e intereses vitales, que permanecieron ocultos durante un tiempo gracias al amor pasional que les unió. Un amor que, en el caso de Moreno Villa, fue franco y sincero. Buena muestra de ello es su poemario *Jacinta la pelirroja*⁴¹, cuyo original *tono deportivo*, ligero y despreocupado, tiene mucho que ver con estas palabras de su autobiografía:

Todos andábamos como locos, yo, por haberme liado la manta a la cabeza, que es quedarme sin la facultad de ver, y ellos por la intrepidez de Jacinta y la imposibilidad de quedar bien conmigo inventando aquellos métodos tortuosos. Pero todos queríamos guardar una compostura de buen jugador (Moreno, 2006, p.95).

Otra muestra de ese acento de deportividad, en la poesía y en el amor, se explicita en su poema “No se hicieron para ti los caballos”, que termina con estos significativos versos (Moreno, 2000, p.92):

Y luego, Jacinta, luego,
como sanos deportistas, riámonos del descubrimiento.
Seremos más fuertes
al medir nuestras debilidades.

3.12.-Soliloquio en el mar

“Florence ha sido un terremoto en su vida de ordenado y sistemático solterón” (Siles, 2018, p.45), pero tras la tempestad llega la calma, y con ella la reflexión. ¿Y qué lugar mejor para iniciarla que el barco que le llevaba de regreso a España? Las condiciones eran óptimas, mar en calma, sol y la tan

⁴⁰ Aspecto de la leyenda de origen decimonónico: “Pero ahora, en el siglo XIX, los españoles, tras ser más semitas que nadie para Paulo Jovio, Lutero o Voltaire, se transforman en la materialización misma del antisemitismo” (Roca, 2019, p.432).

⁴¹ Obra publicada en un suplemento de la revista *Litoral*, en Málaga en 1929, que es una suerte de crónica poética, cínica y lírica, de su aventura amorosa.

apetecible soledad para nuestro autor. En este ambiente, cruzando el Atlántico durante unos diez días, Moreno Villa “pensaba en Nueva York y España” (2006, p.97), los dos polos entre los que se había debatido su alma en los últimos meses.

Esa reflexión le lleva a concluir que su aventura amorosa marcó un antes y un después en su vida: “Esta experiencia hace época en mi vida, abriendo una brecha” (Moreno, 2006, p.98). Supuso, desde un punto de vista vital, el final de la juventud, y desde un punto de vista estético, “el triunfo sobre el romanticismo” (Moreno, 2006, p.97). Es fácil comprobar ese triunfo antirromántico en su *Jacinta la pelirroja*, que publicaría dos años después, que supone un “poner buena cara al mal tiempo, que se corresponde con lo de ser «good sport», jugador noble” (Moreno, 2006, p.97), actitud muy significativamente materializada a través de sendas expresiones, una española y otra norteamericana.

Sin embargo, la derrota del romanticismo es más una derrota estética que psicológica: “¿Ha sido pura sensualidad este amor? Creo que sí. Pero, ¿qué es un amor sin sensualidad? Conveniencia, puro cálculo” (Moreno, 2006, p.99). En su reflexión sobre el amor no cae en la tentación de echar la culpa sólo a Jacinta, puesto que reconoce que, a pesar de ser “disciplinado y buen administrador” de su tiempo, “siempre me he enamorado de locas, tontas y brutas” (Moreno, 2006, 99), con lo que reafirma lo irracional o imprevisible de aquellos amores.

Sus cavilaciones le llevan al recuerdo de los dos polos antes apuntados de Nueva York y España. De la primera sobresalen Jacinta y su padre. La primera es tratada por su memoria con mucha mayor consideración que el segundo. Al fin y al cabo, todavía la sentía “muy cerca, muy querida o deseada” (Moreno, 2006, p.100). Se da una contraposición entre las coincidencias que se dan entre ambos amantes, intrascendentes o fútiles (algunos gustos en el arte, los muebles, el vestir...), y las diferencias, mucho más de fondo. Jacinta era de una volubilidad, lujo y capricho que hubieran chocado constantemente con la vida que Moreno Villa llevaba en España, hasta el punto de que el propio poeta admite que “pudiera aburrirse en España, sin sus medios económicos y sin sus amistades”. Otro tanto podríamos decir de nuestro poeta si hubiese tenido que vivir en Nueva York, aunque en su posterior vida de exiliado en América las circunstancias hicieran de la necesidad virtud. Con todo esto, la conclusión en cuanto al futuro que aguardaba a la pareja y al matrimonio, de no haberse

frustrado, es categórica y encierra un notable racionalismo: “He hecho bien, he hecho bien en arrancarme de ella. ¡Qué desastre, si no!” (Moreno, 2006, p.99).

¿Quién era yo en aquel otro país extraño y rodeado de gentes que se ríen de las costumbres europeas por demasiado rancias, gentes que toman por tonto al que obra con caballerosidad o hidalguía? (Moreno, 2006, p.97).

Del padre de Jacinta (representante de una élite financiera, y a la vez de toda su familia y amistades) sí que guarda Moreno Villa un cierto rencor, oponiendo dos tipos de valores morales: el de Wall-Street y el de la honestidad, esta última gestada en el mundo del poeta, en el ámbito hispano.

Una gran satisfacción me inundaba cuando comparaba mi conducta con la de ellos. Ya se acordarán de mí. Tal vez les quede algún resquemor en el alma. Quizá, andando el tiempo, verá aquel señor de Wall-Street, que le venció en el terreno de la honestidad humana un hombre sin otros caudales que los sentimientos de honor, respeto, lealtad y justicia amasados por largas generaciones (Moreno, 2006, p.97).

Otras de sus reflexiones dentro del barco giran en torno a su futuro próximo, ya sin Jacinta, otra vez solo. Se pueden resumir en tres aspectos: vuelta a su actividad anterior, lo que pensarían sus amigos al verle llegar soltero, y el ambiente intelectual que le aguardaba.

El primero entronca con el trabajo que lleva a cabo dentro del barco, escribiendo una serie de artículos, con lo que reiniciaba ya su actividad previa. Su preocupación por lo que pudieran decir amigos y conocidos al verle llegar no era baladí, ya que no faltó quien se refiriera a sus *Pruebas de Nueva York* (1927)⁴² como al “diario de un poeta recién soltero” (Díez, 2001, p.131), en irónica analogía con el libro de poemas de Juan Ramón Jiménez publicado unos diez años antes⁴³. Su respuesta ante este tipo de cuchufletas fue la actitud y tono de ironía, humor y distanciamiento con los que escribió *Jacinta la pelirroja*, versión poetizada y antirromántica de su reciente episodio amoroso. Por último, en cuanto al ambiente intelectual en Madrid, Moreno Villa hace una extraordinaria enumeración de figuras hispanas insignes en diferentes campos de las ciencias y las letras españolas, con un brevísimo, contundente y sugestivo comentario de su actividad:

⁴² Libro en prosa de José Moreno Villa, fruto de sus impresiones de Nueva York y Estados Unidos durante su estancia en 1927.

⁴³ Nos referimos a *Diario de un poeta recién casado* (1916).

¡Qué maravilla! Durante veinte años he sentido este ritmo emuladorio, y he dicho: Así vale la pena vivir. Un centenar de personas de primer orden trabajando con la ilusión máxima, a alta presión. ¿Qué más puede pedir un país? (Moreno, 2006, p.101).

Bellas palabras, a las que, sin embargo, Moreno Villa enfrenta el contrapunto de un viajante de comercio con el que se vio obligado a hablar en el tren que le llevaba de Vigo a Madrid. Frente a la España de la sabiduría, la España de la ignorancia pretenciosa, de quien “sin haber estado en Nueva York, me refutaba lo que yo había visto” (Moreno, 2006, p.101). No podemos dejar de comentar, sin embargo, la violenta paradoja a la que nos abocan las optimistas palabras de Moreno Villa en referencia a sus contemporáneos. El hecho es que todo ese estudio, sabiduría y trabajo de la élite intelectual española no fue suficiente, acaso ni siquiera útil, para aminorar el proceso de enrarecimiento social en España, o frenar la conflagración fratricida que supuso la Guerra Civil española sólo nueve años después.

4.-Conclusiones

El autor escribe su autobiografía de una forma bien estructurada, con un *estilo claro y ameno*, de frases cortas y dualismos conceptuales, a través de un esquema ordenado de capítulos temáticos y cronológicos. Nos da la impresión de que el estilo es fiel reflejo de la personalidad de su autor: orden, sencillez y medianía. Ese estilo, a su vez, es un buen marco para lo que podemos llamar un *aurea mediocritas* de ideas, sin gran profundidad, pero expresadas con soltura y precisión, sin estridencias ni violencia alguna, dando rienda suelta a una leve subjetividad que no embota la razón sino más bien todo lo contrario.

Esta claridad de forma y fondo, sin meticulosas introspecciones ni alambicados ornamentos, se corresponde perfectamente, a nuestro entender, con su propia vida. Moreno Villa siempre supo mantenerse en una posición cómoda de intelectual, sin destacar demasiado, bajo la comfortable sombra de la Residencia de Estudiantes, que le surtía de todo lo necesario para dar cumplimiento a su vocación. Formalización literaria de ese punto medio, en vida y obra, es su reiterada utilización de contrarios, su insistente ordenación bipolar de conceptos y referentes, sin inclinarse decididamente por ningún extremo. Esta misma idea la expresa Moreno Villa al definir su poética (2007, p.207):

El fenómeno poético es un estado de gracia. No sé cómo poder dibujarlo con la pluma. Yo sé que me deslizo totalmente de lo circundante y que penetro en una zona luminosa y sorda, donde la situación de mi ánimo o

la intención inicial que traía al penetrar en ella va cuajando o expresándose gracias a la baraja de posibilidades, recuerdos, asociaciones de la fantasía. En aquella zona mandan mucho los contrarios; la luz y la sombra, la ironía y la gravedad, la fe y la incredulidad, la pena y la alegría. Son los que dan claro oscuro.

Sin llegar a romper esa *medianía* que parece acompañarle siempre, encontramos de tanto en tanto una fina vena de *rebeldía*, que podemos percibir en momentos puntuales de su trayectoria vital: en su juventud (percibido por su madre casi con orgullo) (Moreno, 2006, p.13), en su expulsión del colegio de El Palo, en sus correrías con su primo Antonio Duarte, en su espíritu solitario, en su decisión de no adaptarse al futuro que la familia le había marcado, en sus amores con Felisa... Ese rasgo subversivo en su carácter le llevará a abandonar la carrera de Química para dedicarse por entero al arte y la literatura. Pero, ¿qué joven no es un poco rebelde a cierta edad? Más tarde, ya no tan joven, cuando el poeta contaba con cuarenta años, otra suerte de rebeldía, esta vez contra él mismo, lo apartó de su natural sosiego. Y es que su aventura amorosa con Jacinta le llevó a liarse una “segunda vez la manta a la cabeza”, como reza el título de uno de los capítulos (Moreno, 2002, p.90). En esta ocasión a Nueva York, por amor; la primera había sido a Friburgo, por obligación.

Así pues, en el periodo de tiempo que hemos estudiado, partiendo de su autobiografía, hay dos momentos clave que marcan sendas brechas en su devenir, que sobresalen sobre un voluntario acatamiento de su porvenir: cuando decide su propia vocación, en contra del deseo de su familia (rebeldía exitosa), y cuando decide casarse con una joven norteamericana, en contra de su valorado bienestar (rebeldía fracasada). Ambas experiencias, a la postre, serán positivas para nuestro autor. De la primera obtendrá un modo de vida muy acorde con su personalidad e inquietudes intelectuales, y del segundo logrará una experiencia que dará origen a una de las obras poéticas más originales de la época: *Jacinta la pelirroja*, publicada dos años después de su regreso de América.

Una nota recurrente de su *personalidad introvertida* se canaliza a través de la búsqueda simbólica del *cuarto*, de su cuarto de trabajo, como refugio personal, retiro o apacible aislamiento, ya estuviera éste en Málaga, en Friburgo o en México. Se trata de hallar un lugar íntimo donde poder recogerse del mundo y de la sociedad, de la que gustaba (Romero, 2004, p.16), pero de la que se procuraba mantener a cierta distancia dado su carácter retraído (Moreno, 2006, p.204).

¿Qué alentaba en mí durante el viaje de Washington a México? ¿Buscar, como otras veces, el cuarto donde poner unos libros, un caballete, una mesa de escribir y una butaca donde ir atrapando del aire y del humo de mi cigarrillo eterno las sustancias y los esqueletos de mis libros y pinturas? (Moreno, 2006, p.176).

Otra nota significativa del carácter de nuestro autor es un furtivo sentimiento de *orgullo profesional y artístico*, de un talento quizá no del todo correspondido. En este sentido, y aun a riesgo de hacer más psicología que crítica literaria, nos atreveríamos a decir que los trazos de modestia que se leen de cuando en cuando en su obra dejan vislumbrar cierta decepción. Moreno Villa era consciente de que no entraría en el canon literario de una u otra generación de escritores, a pesar de que convivió y trabajó con los miembros de todas ellas, especialmente con las del 14 y del 27, con las que tanto tuvo que ver. *Modestia y orgullo*, en ese sentido, tendrían un mismo origen. De alguna forma, podemos colegir que se consideraba precursor de algunas formas poéticas relacionadas con el folclore andaluz, por ejemplo, en la poesía de Lorca y Alberti, o como introductor en España de parte de la cultura alemana del momento. También la novedad que supuso su *Jacinta la pelirroja*, en el momento de su publicación en 1929, le producía una honda satisfacción como poeta innovador.

Y el hombre desengañado no clama al cielo ni se suicida; reacciona como el deportista que pierde el juego, sonriendo, aunque por dentro vaya la procesión. De una reacción tal salió mi *Jacinta la pelirroja*, libro de amor sin antecedente en la literatura española, libro que puede molestar a los catalogadores de poetas. Si alguien mañana lo estudia y lo compara con la que se producía entonces, tendrá que reconocer su originalidad (Moreno, 2010, p.230).

La *búsqueda de razones en el pasado* que expliquen su forma de ser y proceder, con lo que conlleva de permanencia esencial de características más allá del tiempo y lo contingente, nos parece análoga al intento de encontrar razones históricas o raciales a los males de España desde los regeneracionistas. Esas *huellas*, como razones o causas ocultas y determinantes, son la razón de ser de *Vida en claro*. Por otra parte, la identificación de muchos rasgos propios con la influencia del *campo*, desde “la lentitud para observar” (“Fe en mis observaciones”) a la “conformidad con el misterio” (“duda y renuncia intelectual ante una porción de oscuridades”) (Moreno, 2006, p.29-30), se nos antoja una herencia del culto a

la naturaleza del krausismo⁴⁴, pensamiento que tuvo mucho éxito en España desde los tiempos de la Primera República.

Hasta aquí la *dimensión psico-biológica* de Moreno Villa en su *Vida en claro*, sin duda a la que otorga mayor importancia la obra.

En cuanto a su *dimensión socio-estatal*, la poca atención que concede a las *sociedades políticas* y a *la sociedad*, aparte de algunas referencias generales a lo individual y lo humano, es sintomático de un cierto desinterés por la realidad política y su análisis. Y es que nuestro autor, más allá de una brevísima y diluida denuncia de decadencias e injusticias (Moreno, 2006, p.77), no se ocupa de ofrecernos con claridad su particular concepción político-social. Cuando escribe sobre Eugenio D'Ors, podemos observar con bastante precisión que ese tipo de análisis, referencias o compromisos no formaban parte de su intención literaria:

Pasemos también por alto sus equivocaciones políticas. Recordemos nada más lo bueno suyo, que es bastante. ¿Es que después de lo acontecido en España se puede decir "pasemos por alto" ?, me arguye la conciencia. Con esa frase sólo quiero decir que apartemos ahora toda consideración que no sea de orden literario. Mañana la historia literaria no se ocupará de su conducta; no cae dentro de su jurisdicción. Es la otra Historia, la general, la que sopesa el valor y el acierto o desacierto de los hombres públicos (Moreno, 2006, p.67).

Es poco lo que en esta obra de Moreno Villa apreciamos sobre el giro social que la poesía de los años treinta del siglo XX dio a través, sobre todo, del surrealismo, con los componentes desintegradores del ambiente social y político de la Segunda República Española y el consecuente estallido de la Guerra Civil. A lo sumo, se limita a dar una interpretación metafísica del exilio: "No vinimos acá, nos trajeron las ondas" (Moreno, 2006, p.176).

Moreno Villa se centra fundamentalmente en *aspectos subjetivos y psicológicos* de su vida y de las personas y acontecimientos que le rodearon, evitando implicaciones políticas y sociales de cierto compromiso positivo o efectivo. Esto a pesar de que, como sabemos, se mantuvo fiel al régimen republicano al estallar la Guerra Civil. En cualquier caso, y como demuestra su autobiografía y la totalidad de su obra, no era un hombre para la lucha; es más, la repudiaba

⁴⁴ En el "catálogo de deberes de la ética krausista" (Calvo, 1978, 61), el punto número dos dice así: "Debes conocer, amar y santificar la naturaleza, el espíritu, la humanidad sobre todo individuo natural, espiritual y humano" (Krause y Sanz del Río, 2002, 109).

(Moreno, 2006, p.40-41). No en vano la obra es una autobiografía, y no unas memorias o una historia.

Así pues, es de destacar un evidente apoliticismo en su obra. Moreno Villa no perteneció a la Generación del 98, aunque entre sus amigos podemos muy bien incluir a Baroja y Azorín (Moreno, 2006, 62). A la Generación del 14 le acerca su gusto por el estudio y la ciencia, su “disposición humanista” (Romojaro, 2004, p.20), pero no sus reflexiones sobre España. Su primera poesía hay que incluirla en el Modernismo, que desembocaría, como en otros de sus contemporáneos, en una poesía pura de corte juanramoniano. Después pasaría a una estética más cercana a los nuevos vanguardismos que se iban imponiendo en los años veinte, de los que en parte fue precursor. Así pues, las corrientes literarias que abrazó en el curso de su producción literaria eran en su mayor parte apolíticas, en el sentido de que lo político no era por lo general el asunto principal. Además, la política había sido materia de géneros como el ensayo, la novela y el periodismo, más que de la lírica. Sólo durante la Guerra Civil española, o sus prolegómenos, encontramos una actitud de implicación política en Moreno Villa, cuando en los momentos trágicos del enfrentamiento armado entre españoles se alineó claramente con el bando republicano, prestando ayuda al gobierno en calidad de funcionario e intelectual, e incluso contribuyendo con “poemas de la guerra” (Villalba, 1989).

Moreno Villa prefirió siempre un terreno más íntimo y personal para su creación, como “hombre de acción” puramente intelectual (Moreno, 2006, 70). Ese es el José Moreno Villa que se refleja principalmente en su autobiografía *Vida en claro*, con la cual pretendió hallar explicaciones con las que hacer más clara su vida, parafraseando el título, y, de paso, también la de todos aquellos que le rodearon.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aranda-Torres, C. (2001). “El duende: una aportación de Lorca a la estética contemporánea”; en: Moral-Aguilera, R., López-Amate, R., Escobedo Rodríguez, A. (eds.). *Almería hacia el 2005: Lengua, Historia, Arte, Economía y Turismo. Actas del XXXV Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (Almería, 24-29 de julio de 2000)*. (pp.101-112). Almería: AEPE-Ayuntamiento de Roquetas de Mar.

- Ballesteros, R. & Neira, J. (2000). "Introducción biográfica y crítica"; en: Moreno-Villa, J. (Edit.). *Jacinta la pelirroja*. (pp.7-72). Madrid: Editorial Castalia.
- Calderón, E. (2016). *La memoria de un hombre está en sus besos*. Barcelona: Stella Maris.
- Calvo-Buezas, J.L. (1978). Luces y sombras del krausismo español. *El Basilisco*, 3, 56-64.
- Cernuda, L. (2019). *Estudios sobre poesía española contemporánea*. Sevilla: Editorial Renacimiento.
- Díez de Revenga, F.J. (2001). Jacinta la pelirroja, de José Moreno Villa: entre modernismo y vanguardia. *Monteagudo*, 6, 129-132.
- Herrera-Navarro, J. (2007). Dalí en el legado de Buñuel en la Filmoteca Española. *Revista Latente: Revista de Historia y Estética del Audiovisual*, 5, 143-154.
- Krause, K. C. F. & Sanz del Río, J. (2002). *Ideal de la humanidad para la vida*. Barcelona: Ediciones Folio.
- López-Molina, L. (1991). "Ramón Gómez de la Serna o el autobiografismo totalizador"; en: Depto. de Español. (Edit.). *La autobiografía en lengua española en el siglo veinte*. (pp.95-106). Lausanne: Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos.
- Moreno-Villa, J. (1998). *Poesías completas*. Ciudad de México: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes-Colegio de México.
- Moreno-Villa, J. (2000). *Jacinta la pelirroja*. Madrid: Editorial Castalia.
- Moreno-Villa, J. (2006). *Vida en claro. Autobiografía*. Madrid: Visor Libros.
- Moreno-Villa, J. (2007). "Poética"; en: Diego, G. (Edit.). *Poesía española. Antologías*. (pp.206-208). Madrid: Cátedra.
- Moreno Villa, J. (2010). *Medio mundo y otro medio. Memorias escogidas*. Valencia: Pre-Textos.

- Ribagorda, Á. (2008). *La Residencia de Estudiantes. Pedagogía, cultura y proyecto social. Seminario de Investigación del Departamento de Historia Contemporánea*. Madrid: UCM.
- Pellejero-Martínez, C. (1991). Aproximación al sector vinícola malagueño de finales del siglo XIX a través del Informe redactado por D. Juan Álvarez y Sánchez, ingeniero agrónomo provincial. *Estudios Regionales*, 29, 259-267.
- Pérez de Ayala, J. (1998). "Prólogo"; en: Moreno-Villa, J. (Edit.). *Poesías completas*. (pp.xi-xxx). Ciudad de México: El Colegio de México-Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Pérez de Ayala, J. (2006). "Prólogo"; en: Moreno-Villa, J. (Edit.). *Vida en claro. Autobiografía*. (pp.10-21). Madrid: Visor Libros.
- Roca Barea, M.E. (2019). *Imperiofobia y leyenda negra. Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español*. Madrid: Siruela.
- Romojaro, R. (2004). "Texto y contexto en la obra poética de José Moreno Villa"; en: Romojaro, R. (Edit.). *Lo escrito y lo leído. Ensayos sobre literatura y crítica*. (pp.13-54). Málaga: Anthropos-Centro Cultural de la Generación del 27.
- Schmid-LaPuerta, P. (1991). "Incidencia del autobiografismo en la poesía española de la primera mitad del siglo XX"; en: Depto. de Español. (Edit.). *La autobiografía en lengua española en el siglo veinte*. (pp.183-201). Lausanne: Sociedad Suiza de Estudios Hispánicos.
- Villalva Álvarez, M. (1989). "Siete páginas de José Moreno Villa en *Hora de España: "Poemas de la guerra"*"; en: Cuevas-García, C. (Dir.). *José Moreno Villa en el contexto del 27. Actas del I Congreso de Literatura Española Contemporánea Universidad de Málaga, 10, 11, 12, 13 de noviembre de 1987*. (pp.255-261). Barcelona-Málaga: Anthropos-Universidad de Málaga.
- Viñao, A. (2000). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Revista Teías*, 1, (1), 1-26.

CAPÍTULO VI

La educación de la mujer en Chile: una mirada desde las revistas literarias y anarquistas de inicios de siglo XX⁴⁵

Matías Herrera Zurita

Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Daniela Palominos Aguilar

Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

Marina Alvarado Cornejo

Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

1.-Introducción

Los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, estuvieron marcados por la eclosión y afirmación de la prensa cultural en Chile. Este impulso habría sido propiciado, entre sus principales causas, por la creciente alfabetización en el país, lo cual estimuló la diversificación de públicos lectores. Si hacia mediados del siglo XIX quienes escribían y leían los periódicos correspondían a una acotada élite de la sociedad, a fines de dicha centuria y, con mayor razón, en las primeras décadas del XX, la oferta y la demanda de prensa con contenido novedoso se acrecentó.

Las ciudades de Chile, así como su capital Santiago, y Valparaíso, el puerto principal, experimentaron notorias transformaciones con la llegada del 1900. La modernización y el paulatino incremento de fábricas y servicios en dichos centros urbanos, impulsó las migraciones desde el campo a la ciudad y desde los centros mineros del país (bancos salitreros del norte del país y carboníferos

⁴⁵ Este trabajo es resultado de la tesis de grado titulada “La educación en las Letras de la mujer obrera y anarquista: análisis del discurso educativo de los periódicos La Alborada (1905) y La Palanca (1908)” (2019) de autoría de Matías Herrera y Daniela Palominos, la cual fue desarrollada bajo el marco del proyecto FONDECYT Regular N° 1190517, del cual la Dra. Marina Alvarado es co-investigadora.

del sur). El rápido aumento de población tensionó la estructura habitacional y el abastecimiento de servicios básicos, como el alcantarillado, razón por la cual los márgenes de dichas ciudades comenzaron a poblarse con conventillos o casonas de gran tamaño que albergaban a varias familias a la vez. Este hacinamiento trajo consigo problemas de higiene y salubridad, llegando a suscitarse altas tasas de mortalidad infantil tanto de nacidos como de nonatos, entre otras cosas.

Diferentes sujetos comenzaron a ser ampliamente visibles dentro del novedoso panorama societal: estudiantes, mujeres y obreros/as. Así como los primeros fueron un grupo cada vez más preeminente en el panorama urbano gracias al aumento del número de alumnos/as en las escuelas y las leyes que se aseguraban ampliar la escolaridad; las segundas hicieron lo propio a través de las demandas para obtener el voto en las elecciones municipales y posteriormente en las presidenciales, así como también su creciente presencia pública en las escuelas, en el comercio (tanto como vendedoras como consumidoras) y como obreras. Fue así como al alero de los talleres y nacientes industrias instaladas en Santiago y Valparaíso, se aglutinaron trabajadoras, quienes con el paso del tiempo y la complejización de las tareas laborales, se organizaron en torno a los cuestionamientos que las condiciones laborales del sistema les despertaban. Las iniquidades observadas estaban permeadas por las nuevas ideas que el anarquismo inyectó en las nacientes organizaciones sociales o protosindicales de comienzos del siglo XX en Chile.

Bajo este contexto surgieron las publicaciones que animan el propósito de este trabajo, el cual es analizar tres revistas culturales chilenas de inicios de siglo XX producidas por mujeres y para mujeres, a saber: *La Aurora Feminista* (1904), *La Alborada* (1905), *La Palanca* (1908), distinguiendo el discurso educativo que construyeron, es decir, el tipo de propuesta didáctico-pedagógica que promovieron para las mujeres del mismo sector social. El supuesto de este capítulo, propone que las tres revistas seleccionadas, pese a haber sido revistas anarquistas promotoras de los derechos de las mujeres en el espacio público, mostrarían contradicciones en la propuesta educativa para mujeres obreras que allí se difundía. Esto, debido a que el *habitus* escolar promovido, especialmente en un área tan sensible como las letras (pues es a través de la lengua como los sujetos construyen su subjetividad y surgen en el espacio de lo público como “persona” (Violi)), no habría sido del todo transgresor. Debido a la riqueza y heterogeneidad temática y discursiva de las revistas, el corpus se compone de

discursos programáticos en torno a la educación de las letras para las obreras publicados por los tres periódicos señalados. El marco teórico metodológico del trabajo se basa en la sociología de la cultura de Bourdieu (2011).

Las tres revistas sobre las que versa este trabajo tuvieron sus orígenes en la primera década del siglo XX, en un contexto político y social problemático enmarcado principalmente en asuntos de abuso laboral, discriminación y vulneración de los derechos de los obreros y obreras. En el caso de las mujeres estas problemáticas se intensificaron ya que no solo fueron discriminadas por ser obreras, sino que también por su género. A continuación, abordaremos brevemente cada una de las revistas escogidas para la investigación y expondremos sus principales características.

El primer número de *La Aurora Feminista* (1904) se publicó el 15 de enero de 1904 en Santiago y estuvo a cargo de Eulogia Aravena Zamorano, quien editó otros periódicos como *El Crepúsculo* (1892-1894), *El Patriota* (1893-1901) entre otros. Esta publicación nace a partir de la premisa de defender los derechos de la mujer, particularmente de las mujeres obreras, denunciando la explotación capitalista y las condiciones miserables en las cuales vivían madres junto a sus hijos en los espacios precarios de la ciudad. *La Alborada* (1905-1907), por su parte, publicada en Valparaíso para posteriormente trasladarse a Santiago, fue un periódico de carácter político quincenal, dirigido por Carmela Jeria, tipógrafa obrera y partidaria política que se interesaba por las corrientes anarquistas que promovieron la lucha por cambiar la situación de las mujeres, utilizando a la prensa como su forma de manifestar dicho discurso. Dentro de los objetivos de *La Alborada*, se recalcó su interés por la educación de las obreras e incentivar la organización entre las mismas para velar por sus intereses de forma conjunta y no individual, por lo que en su contenido se podía encontrar artículos informativos, de opinión, poemas y textos literarios. Finalmente, *La Palanca* (1908), también de corte feminista y obrero, circuló en Santiago y su lema era “La Palanca, Publicación Feminista de Emancipación Emancipadora”. Surgió como estrategia de visibilización de la Asociación de Costureras de Santiago.

En el año 1907 se publicó el último número de *La Alborada*, pero parte del equipo encargado siguió trabajando para concretar un año después la publicación de *La Palanca*. Buscando continuar con los ideales de su antecesora, bajo el liderazgo de Esther Valdés de Díaz se publica el primer número el 1 de

mayo de 1908 y contó con un total de 5 números finalizando a mediados de septiembre del mismo año. Se definió como “una publicación feminista de propaganda emancipadora” (Castillo, 32) convirtiéndose en el medio oficial de la Asociación de Costureras de Santiago. En esta publicación, a diferencia de su antecesora, se puede apreciar un mayor interés en la educación de las obreras y podemos encontrar diversos artículos alegóricos sobre temas variados, discursos de mujeres feministas, poesía, “pensamientos” en el cual se plasmaban ideas de algunas autoras de la publicación, publicidad de pequeños artesanos y comerciantes y un apartado que enseñaba a como pronunciar correctamente palabras de uso diario.

2.-Contexto educativo en Chile a inicios del siglo XX

2.1.-La educación a inicios del siglo XX: en camino hacia la alfabetización

La educación es, entre tantos aspectos, un proceso amplio y complejo que requiere de múltiples factores para su implementación en la sociedad. Elementos como la situación familiar, la cantidad de establecimientos educacionales, las normas públicas y las valorizaciones sociales respecto de ella, junto a las necesidades del mercado laboral son solo algunos condicionantes que afectan su rendimiento, en especial si se trata del contexto de inicios del siglo XX en Chile.

La sociedad chilena de la época fue afectada por eventos históricos y demográficos que se relacionaron entre sí. Los conflictos bélicos recientes, tales como la Guerra del Pacífico (1879-1884) y la Guerra Civil (1981), generaron una inestabilidad económica nacional que incentivó el proceso de migración social desde los campos a las ciudades en búsqueda de oportunidades laborales con el fin de solucionar la falta de recursos para sus familias.

Pese a ello, sobrevivir con el salario de campesinos, mineros y obreros no resultó ser una tarea fácil, requiriendo la incorporación de los hijos al mundo laboral de forma obligatoria para los sectores más desprotegidos, creándose con ello un grave problema para la escolarización de los niños y niñas. Respecto al análisis de Sol Serrano, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (eds.) (2018), el plan familiar de la época constaba de integrar al niño al sistema escolar para aprender lo básico sobre la lectura, escritura y matemática, para luego retirarlo en una edad apropiada e insertarlo en el rubro familiar o más

cercano a su espacio, lo cual solía ocurrir desde los 10 a 12 años principalmente (76), provocando con ello que tuvieran una formación incompleta no por falta de motivación, sino por escasez de oportunidad.

Aunque la educación fiscal era gratuita, los padres no tuvieron forma de pagar los gastos de transporte, alimentación y recursos necesarios para insertarse en un establecimiento educacional, generando una brecha social importante, ya que resultaron ser los sectores que contaban con el dinero suficiente los que pudieron costear la educación de sus hijos. Lo anterior provocó que se mantuviera el bajo porcentaje de alfabetización nacional, lo que se constató más tarde en el Sexto Censo General de la República del año 1907 al presentar un 48,4% de población analfabeta, donde “una de cada tres personas sin leer era un niño que debía estar asistiendo a la escuela” (Serrano et. al. 74), afectando esta situación a la inserción laboral.

En un contexto de poca valoración y preocupación por aprender, fueron los Liceos Fiscales los encargados de formar intelectualmente a la sociedad, realizándose una distinción entre el género de los estudiantes y su formación previa. Estos centros educacionales buscaron formar a los estudiantes varones como futuros profesionales y ciudadanos, requiriendo para este efecto cierto nivel de lectura que complicó a las familias de los obreros o poco instruidas poder acceder a ellos, educándose a los miembros de familias con mayor accesibilidad previa al sistema escolar que a aquellos que no pudieron mantener su estadía en los colegios por la necesidad familiar de trabajar y volverse un sostenedor más de sus grupos, lo que perpetuó la mantención de trabajos mejor remunerados para aquellos con mejor preparación, es decir, tanto las familias que se encontraban en una buena situación económica como las que no, se mantenían en el tiempo en dichos sectores sociales mediante el acceso o no acceso a la educación, especialmente la secundaria y universitaria. Esto concuerda con la opinión de Bourdieu (2011), sobre que la escuela “contribuye (insisto en esta palabra) a reproducir la distribución del capital cultural, y, con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (95), es decir, como se construye el *habitus*⁴⁶.

⁴⁶ Comprendemos este concepto según la visión de José Martínez (2017), afirmando que *habitus* es un “conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales” (2).

Los grupos sociales más vulnerables, como forma de autoprotegerse a causa de la falta de seguridad social estatal, iniciaron organizaciones como las mutuales, sociedades y mancomunales durante el movimiento obrero chileno (1900-1910). En este punto, este sector social consideró que el cambio necesario para mejorar sus condiciones laborales, económicas y proyección de vida no se lograría con una reforma económica, sino más bien con un aumento cultural de la propia población, revalorizando la educación como principal factor de cambio a futuro, bajo el lema de Educación, Moral y Bienestar. Las sociedades mutuales impulsaron los procesos de alfabetización, apoyo económico, actividades sociales, siendo su objetivo el “Letrar”⁴⁷ a los obreros en favor del movimiento obrero, todo ello producto de los intereses estatales de la época.

El Estado chileno vio la educación en los liceos fiscales no como una oportunidad para transmitir conocimientos y formar intelectualmente, sino que buscó enseñar modelos de conducta óptimos para el sector laboral, es decir, usar a la escuela como estrategia para mantener el *habitus* deseado por los intereses políticos y económicos, generando un grupo de trabajadores con las competencias básicas para desempeñar su futuro oficio. Sin perjuicio de ello, esta iniciativa se vio truncada por la falta de concordancia entre los intereses familiares y los del propio establecimiento, porque los padres necesitaban que sus hijos abandonaran los establecimientos para sobrellevar los gastos, y sin una proyección laboral producto de su escasa formación, no era una situación que se modificará en los años próximos.

Con el interés de tener una fuerza laboral competente surgieron las escuelas nocturnas para obreros, las cuales tendieron a formar en contenido de escuela primaria, por motivo del bajo nivel con el que entraban, lo que combatió el analfabetismo. También enseñaron algún oficio para facilitar la incorporación al mundo del trabajo, lo cual tuvo elementos positivos, como la entrega de alimentos a los estudiantes, potenciando la asistencia y permanencia, aunque también negativos, como lo fue el hecho de establecer cierta rivalidad entre los jóvenes que aprendían más rápido que los de mayor edad, generando un sentimiento de frustración producto de las estrategias metodológicas inadecuadas que se usaron en dichos establecimientos.

⁴⁷ Entendemos el concepto de Letras desde la visión de Ángel Rama (1998), quien en su texto “La Ciudad Letrada”, define que los letrados son aquellos que saben utilizar el lenguaje como instrumento de expresión e inserción a la vida social “todos los que manejaban la pluma, estaban estrechamente asociados a las funciones del poder” (32).

2.2.-La educación femenina del siglo XX: De la esfera privada hacia la pública

La esfera educativa de inicios del siglo XX fue bastante complicada, aún más para el sector femenino. Con la ley de Instrucción Primaria de 1860 se implementaron los liceos fiscales, los cuales, por primera vez para Chile, aceptaron a estudiantes mujeres, no obstante, no se tenía como objetivo que estas siguieran en la educación superior, sino más bien limitarse a entregarle solo la educación elemental. No fue hasta 1877, con el Decreto Amunátegui, que se autorizó la entrada de la mujer a la universidad, lo que en un principio no tuvo mucho impacto sino hasta décadas posteriores, ya que la educación se centró en capacitar a sus estudiantes para el manejo de labores domésticas y familiares.

El proceso educativo fiscal estuvo influenciado en gran medida por la Iglesia Católica, promoviendo la visión de mujer sometida al marido, protección del hogar y manejo de los niños, brindando una instrucción primaria precaria “lectura, escritura, religión, historia sagrada y de la Iglesia, gramática castellana, aritmética, costura y bordado” (Labarca, 138), lo que se diferenciaba levemente del sector privado, ya que en dichos establecimientos se fue dando paulatinamente el interés de preparar a las mujeres para sus estudios superiores, lo que terminó por mantener la brecha entre la educación de bajos recursos frente al sector adinerado.

Junto con el cuidado del hogar, para el año 1888 con la Escuela de Artes y Oficios para mujeres se empezó a instruir ciertos oficios asociados al sexo femenino, tales como costura, cocinería, planchado, lencería, entre otras profesiones a cargo de los liceos y escuelas taller, junto de la Escuela Normal de Preceptoras. De esta manera, las mujeres que tuvieron la oportunidad de educarse podrían desempeñar trabajos para ayudar a la familia, tomando un papel más importante la educación, que para ese tiempo se encontraba muy infravalorada, en especial para la población que estudiaba en el sector público.

2.3.-La educación femenina en las Letras

La relación existente entre las mujeres y los círculos letrados de la época de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX no fue algo bien recibido por la sociedad. En muchos casos, aunque formara parte de una familia ilustrada, el ser parte de los letrados significó ir en contra de los valores sociales y

costumbres imperantes, vale decir, fue una lucha en contra del *habitus*, desafiando la visión de dependiente, ya sea del padre o el esposo, para instaurarse como una sujeta social reconocida para dar a conocer su opinión sobre temas públicos, lo que se vio ridiculizado en más de una ocasión por el sector masculino.

La escuela no fue la excepción. Como espejo de la sociedad, reflejó esta discrepancia entre lo que las mujeres deberían aprender y qué enseñarles en base a su propia visión tradicional, diferenciándose la enseñanza según el género: para varones, el objetivo era formar ciudadanos y profesionales, en cambio para las mujeres, su rol radicó en la vida privada, es decir, en sus hogares. No fue hasta 1912 que los planes de estudio se igualaron, por lo que las jóvenes egresadas se enfrentaron a una sociedad resistente frente a la idea de integrarlas como intelectuales, desprestigiándolas debido a su sexo. En resumen, a inicios del siglo XX la escuela buscó formar intelectualmente a la mujer que podía acceder a ella, lo que no fue una gran cantidad, pero ello no quita que una de las funciones que resaltó la escuela en dicho periodo haya sido perpetuar el rol de madres intelectuales como figura del hogar, al ser las encargadas de instruir tempranamente a sus hijos, lo que dista de educarlas para su inserción social, lo que fue una crítica constante hacia el sistema escolar.

Conviene señalar que se buscó formar madres instruidas que luego serían retiradas al espacio privado no por una orden legislativa o mandato, sino que por un orden cultural y social, desarrollando una incongruencia en el proceso de enseñanza, ya que formaba a una sujeto instruida, letrada, capaz de generar y debatir opiniones, pero no con derechos ni oportunidades para participar activamente en el espacio público, por ende, esta educación solía ser otorgada sólo a las familias con recursos, mientras que las familias obreras miraban con poco interés formar a sus hijas intelectualmente, producto de las necesidades que requerían satisfacer para subsistir. En vista de ello podemos afirmar que no se relegó a la mujer producto de una falta de capacidad intelectual o que los intereses de ellas no fueron los de una formación completa, sino que el *habitus* imperante manifestó una realidad poco favorable para la finalidad de la educación del sector femenino, desvalorizando la escuela.

3.-La prensa obrera femenina de inicios del siglo XX

3.1.-La prensa como recurso educativo

Para mediados del siglo XIX, la prensa se dedicaba a transmitir noticias y opiniones sobre ellas. Este medio de comunicación conectó al espacio público sobre temas variados, surgiendo cada vez diferentes periódicos que comenzaron a preocuparse sobre cómo entregar la información y cómo abordar lo cotidiano, ayudando a la formación cultural de la población.

Como instrumento de comunicación, la prensa sirvió para mostrar a las demás formas de apreciación, de entender la sociedad, adecuándose al *habitus* de la época. Con el paso del tiempo, producto de las migraciones hacia la ciudad, los periódicos aumentaron su público, debiendo adaptarse a los nuevos intereses emergentes, ya que a inicios del siglo XX la visión de atender solo a la población de cierto grupo social terminaría siendo desechada, considerando así a la reciente clase obrera que se instalaba en la esfera pública. Por ende, los temas de los que trataban los periódicos se diversificaron, contemplándose problemas de la cuestión social⁴⁸, ya sean laborales, de salud o sobre las viviendas. Por ello, muchos tipos de prensa tuvieron que decidir qué postura tomar al respecto, marcando más la ideología a las que se adherían dentro de sus escritos.

Por largo tiempo, los periódicos fueron para muchas personas el medio para saber más acerca de su realidad, sobre su manera de entender y comprender los acontecimientos sociales, transfiriendo así con cada publicación un sistema de valores, tanto culturales como sociales. Ello llevó a dar cuenta de la enorme utilidad que adquirió la prensa como herramienta de aprendizaje. Recordemos que en la primera década del siglo XX existió un alto grado de deserción escolar y poca formación para la mayoría del sector con menos recursos, convirtiéndose la prensa entonces en la forma de conseguir instruir y compartir conocimiento en la esfera pública, es decir, las publicaciones transmitieron el discurso de diversas posturas hacia las masas.

En todo proceso de comunicación la figura del receptor resulta fundamental. Sus conocimientos previos, experiencias y formas de entender lo que acontece a su alrededor toman una gran importancia en el momento de adoptar una postura frente a información nueva. Lo anterior no pasó desapercibido por

⁴⁸ Expresión que hace referencia a la preocupación y rechazo por parte de la sociedad frente a la pobreza y la pésima forma de vida por parte de los obreros y sectores bajos de la economía.

parte de los periodistas. La preocupación de facilitar la comprensión del mensaje, junto con presentarlo de forma más llamativa, permitió la toma de conciencia sobre sus lectores y sus preferencias al momento de redactar una noticia.

Para la prensa, los acontecimientos no fueron noticias por el solo hecho de ocurrir, sino que lo eran tras ser elaborados. Los medios son los que deciden qué destacar del evento, a partir de una serie de redes de intereses políticos, económicos y culturales para los cuales ese acontecimiento se vuelve relevante, y por consiguiente, resulta necesario mostrárselo al público, generando un espacio público favorable para sus objetivos, en la medida que reafirmen el *habitus* conveniente para aquellos sectores letrados que buscaron que su mensaje fuera el que se estableciera dentro de los sectores con menor acceso a otras fuentes de información.

La sociedad chilena se encontraba en una crisis en aquel periodo, ya que producto de las malas condiciones en las que vivían, comenzaron a surgir manifestaciones sociales y diferencias de opiniones respecto a ellas, lo que motivó a los diferentes sectores a utilizar las publicaciones como forma de difundir su propaganda y enseñar los principios de su lucha según la ideología de la cual formaron parte, como fue el caso de la prensa destinada a una función educativa más que comercial “en el proceso de fabricación de las noticias, los medios otorgan un carácter público a ciertos acontecimientos, en una construcción que no es inocente, puesto que supone incluir ciertos temas —desde un enfoque o encuadre particular— y omitir otros” (Califano, 65).

3.2.-Prensa anarquista

El anarquismo en Chile comenzó a gestarse entre los años 1880-1890 gracias a la llegada de obreros europeos que se inspiraron básicamente en las ideas bakunianas[1]. La acción ácrata chilena se enfocó en la educación, la lucha y organización social mediante las huelgas obreras. Esta corriente de ideas comenzó a influir en la Sociedad Tipográfica de Valparaíso y en la Unión de Tipógrafos de Santiago, creando de esta forma el primer periódico ácrata del país *El oprimido* de 1893. La influencia se extendió a las Uniones de protección del trabajo de pintores y albañiles y en 1896 se crea el Centro Social Obrero, donde participaron escritores como Carlos Pezoa Véliz (1879-1908) y Diego

Dublé Urrutia (1877-1967) encargados de la redacción del periódico *El Grito del Pueblo*.

La prensa anarquista se caracterizaba por distribuir publicaciones eventuales, quincenales o semanales de escasa regularidad, ya que no tenían mucho financiamiento debido a su origen popular; los periódicos eran distribuidos entre los mismos obreros, por lo que se entregaban de forma gratuita o por aporte voluntario. Esta prensa se destacaba, según Osvaldo Arias (2009) por ser “esencialmente de propaganda ideológica” (45), ya que se encargaba de atacar a las instituciones del Estado proponiendo prácticas de acción directa [2]y organización, aquí se destacan los periódicos *El Rebelde* (1898), *El Ácrata* (1901), *El siglo XX* (1901), *La Agitación* (1901), *La Luz* (1901), entre otros.

Esta prensa desarrolla la idea de que la clase obrera unida y organizada en torno a sus intereses permitiría la lucha en contra de la clase burguesa [3]y sus aliados. Las huelgas parciales, generales y el boicot son parte de la acción directa que proponían, por lo que el aspecto informativo consistía en dar a conocer las actividades que realizaban los grupos anarquistas, las sociedades obreras, los movimientos anarquistas extranjeros y la conformación de los sindicatos. Los ideales anarquistas que se promovían en estas publicaciones tenían la intención de instruir políticamente a los obreros, con el fin de crear una conciencia de clase que estuviera dispuesta a luchar por sus intereses y la mejoría de su calidad de vida. Las publicaciones de estos periódicos contenían la crítica a la sociedad, artículos de divulgación científica y filosófica, anticlericales y variadas citas de teóricos anarquistas como Mijaíl Bakunin (1814-1876), Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), entre otros. El rol educativo que se adjudica la prensa política, en específico la de origen obrera-anarquista es de suma importancia para el establecimiento de otras publicaciones relevantes dirigidas a las y los sujetos invisibilizados por la sociedad y los entes del poder.

4.-Contexto mujeres y educación y anarquismo

4.1.-Una perspectiva de género

En los inicios de la conformación del sistema educativo en Chile, la educación para la mujer se encontraba relegada e invisibilizada por el estado, excluyéndolas del Instituto Nacional, la universidad y la mayoría de las escuelas primarias. Este espacio estaba apartado hacia la esfera privada, las

instituciones religiosas como el convento de los Sagrados Corazones de Jesús y María en el cual muchas de las asignaturas no eran realizadas por la falta de maestras especializadas en la materia; y algunas pequeñas instituciones de iniciativa personal “que generalmente no duraron más que los años de vida de sus fundadoras” (Labarca, 130).

Los roles de género naturalizados por la sociedad patriarcal y capitalista en el siglo XIX responden a una tradición que asumía que las mujeres debían dedicarse a la protección de la familia y el hogar. A pesar de que se establecieron algunos cambios, en específico en el área de la educación, no fueron del todo satisfactorios, ya que pasaron años hasta que se lograra equiparar una educación igualitaria entre mujeres y varones. Sin embargo, a principios del siglo XX se vislumbran los primeros cambios con la paulatina inserción de las mujeres del “bajo pueblo” al trabajo, donde encontraron diferentes opciones para desarrollar su autonomía económica, social, cultural y política, esta última gracias a la asociación de las mujeres trabajadoras con las “organizaciones sindicales, partidistas o mutualistas que luchaban por una reforma radical del sistema dominante (Salazar, 138).

La división de las clases sociales, al igual que las diferencias de género “se trazan para servir una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales. [...] Operan no solo en la base material de la cultura sino también en el mundo imaginario del artista creativo” (Lamas, El gén. 24). Las diferencias entre lo femenino y lo masculino nacen de la idea primordial de que las hembras se encuentran más cercanas a la “naturaleza reproductora” como “un hecho cultural” (Lamas, 102), mientras que el macho se le asocia a la cultura. Cuando una mujer desea salir del “espacio natural” relacionado socialmente a la maternidad, el cuidado de los hijos y el manejo del hogar se le considera un comportamiento antinatural, mientras que del hombre se espera que desarrolle distintos tipos de roles en la sociedad, ya que es normal salirse de este “espacio natural”.

El género se va conformando a partir del “conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino”, por lo que las mujeres que fundaron y escribieron periódicos salieron de su “estado natural” y ayudaron a construir de forma relevante la condición histórica de las mujeres y su participación en distintos sectores de la sociedad. En este sentido, el lenguaje femenino utilizado en la escritura de

periódicos es “sexuado como los sujetos que lo hablan [...] el lenguaje de mujeres también podría ser esto, el signo de una identificación no realizada, la huella, secreta y oculta de otro sistema de significación, de un sentido lejano que no tiene modo de expresarse” (Violi, 106), por lo que la prensa obrera femenina anarquista responde a las problemáticas de las mujeres desde lo social, político, económico, cultural y desde el género, entendiéndose a estas sujetos como doblemente marginadas por su situación de proletarias, con caracteres biológicos femeninos en una sociedad patriarcal.

4.2.-Liberación, anarquismo y posibilidades

La prensa como espacio autónomo se diversifica hacia un público que generalmente no estaba contemplado en la sociedad, las mujeres obreras. A través del anarquismo, entendido por Igor Goicovic como:

la destrucción definitiva del aparato estatal y de sus órganos de control y represión social podrán garantizar a la humanidad la recuperación de la condición natural de libertad que le fuera arrebatada en el devenir histórico. Los tres pilares fundamentales del sistema de dominación: burguesía, Estado e Iglesia, se convierten, de esta manera, en los principales objetivos de la denuncia y la acción anarquista (1).

La difusión y organización entre las obreras permite que la prensa anarquista adopte un rol educador a través del discurso político que desea instaurar para la emancipación del aparato estatal, el cual consiste en la conciencia de clase, dar a conocer los derechos de los y las trabajadoras, el establecimiento de sindicatos y redes de protección laboral y la huelga como método de presión. En este sentido, este tipo de prensa como medio de expresión política para la mujer trabajadora les brinda una voz visible a sus demandas, visibilizándolas en medio del orden social patriarcal y clasista que las sometía constantemente a un trato desigual. Según Illanes (2017), la preocupación para ellas consistía en “incorporarse a la lucha amplia y universal respecto de su clase, ‘la clase proletaria’” (15), pero adoptando la posición consciente del género, reforzando las ideas y proyectos concretándolos en los periódicos como *La Aurora Feminista*, *La Alborada* y *La Palanca*.

En vista de que el género femenino se encontraba en medio de una problemática basada en la falta de preparación intelectual, los proyectos fueron orientados hacia la instrucción, informando sobre diversos ámbitos de la vida social, política y cultural. La prensa no solo se encarga de enunciar un discurso

político, sino que también construye una red de solidaridad entre las mujeres, ya que se organizan y muestran redes de apoyo y protección centrada en los derechos laborales, la mutua instrucción, la búsqueda de la emancipación económica y la mejora de sus condiciones de vida en general.

La ocupación de la prensa obrera-anarquista como medio de expresión constituye un círculo de resistencia a través de la palabra escrita y la permanencia del discurso a través del tiempo. La difusión educativa en torno a los ideales de la emancipación por medio de recursos como el ensayo argumentativo o la poesía propician el establecimiento de otras publicaciones dirigidas a las y los sujetos invisibilizados de la sociedad, sin duda, la relación entre estos tópicos son relevantes para abrir las posibilidades.

5.-Releyendo la prensa anarquista de mujeres

El lenguaje es neutro en tanto al género⁴⁹. Esta frase ha sido objeto de discusión constante en la lingüística, en especial en el área del análisis del discurso, al considerarlo como un rasgo pertinente y relevante que afecta la construcción del mensaje. A partir de esta idea, han existido numerosos trabajos con diferentes tesis al respecto, no obstante, en este momento se rescatarán las siguientes posturas:

Violi (1991), realiza una distinción sobre la problemática, al afirmar que no existe un lenguaje o un dialecto específico para hombres y otro para mujeres. Lo que sí existen son frases y formas de conversación propias y usadas más frecuentemente en ciertos grupos, en especial si se tratan de personas del mismo sexo (18-19), por lo que afirmar que el lenguaje sufre modificaciones llamativas y significativas por la identidad de género del productor del discurso resultaría ambicioso.

La mujer de inicios del siglo XX se encontró en una situación complicada con respecto a cómo expresarse libremente en el espacio público. Cuando crearon su discurso, no bastó con dominar la norma lingüística de una lengua, sino que, aparte de ello, se debieron implementar estrategias en función del género

⁴⁹ Recordar que, para efecto de esta investigación, se decidió abordar esta temática sobre el género a partir de lo explicado por Lamas (2000), al entenderlo como “el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es “propio” de los hombres (lo masculino) y “propio” de las mujeres (lo femenino).” (Lamas, Diferencias. 2)

propio y del destinatario del mensaje, ¿por qué? Debido a lo que significa ser parte de un género como constructo social.

¿Qué significa ser mujer? ¿Cómo se validan en su vida social? El género femenino, por muchos años, ha sido definido como distinto a lo masculino, ya sea por características radicalmente opuestas o la ausencia de ellas (hombre=fuerte / mujer= débil), y aunque no debería ser diferente al revés, ya que el hombre también necesita de la definición de lo femenino para delimitarse a sí mismo, no es el mismo tipo de relación. Si bien, ambos se necesitan para subsistir (porque los significados nacen a partir de la oposición), en el espacio público, el varón produjo varios significados para sí mismo, en cambio, su contraparte, solo pudieron ser consideradas “productoras de signos, [...] en cuanto que producen significado para el hombre” (Violi, 27).

Es así que las obreras anarquistas de inicio del siglo XX presentaron un proyecto educativo gracias al periódico con intenciones claras: liberar a toda mujer del yugo patriarcal e impulsarlas para su independencia. Por esta finalidad, es que se crearon las revistas como una oportunidad para difundir y concretar dicha iniciativa gracias al poder de los medios de comunicación, pero lo que no lograron terminar de concebir es que al hacerlo del modo en que fue hecho, siguieron manteniendo en su inconsciente las mismas características de las que buscaban distanciarse “La lengua se convierte así en uno de los ámbitos en los que se constituyen los estereotipos de la representación femenina, a su vez reproducidos por la misma mujer” (Violi, 80).

De forma inconsciente, su discurso siguió apoyando algunas creencias clave de su contexto de producción. Elementos como la visión sobre el género, la presión social, el discurso liberador y las características sobre las obreras y su escasa formación educacional corresponden con lo “ya dicho” según la teoría de Foucault (2002), al afirmar que todo discurso se enfrenta a un compilado de elementos previos, y este “no sería solamente una frase ya pronunciada, un texto ya escrito, sino un «jamás dicho», un discurso sin cuerpo, [...] pero al que recubre y hace callar” (Foucault, 2002, p.40).

La lucha se establece como el mecanismo de defensa en contra del *habitus* de las mujeres obreras (doblemente marginalizadas por su estatus social y condición de género), promoviendo la participación activa mediante la instrucción, herramienta necesaria para alcanzar el progreso social:

¡Hermanas! Hermanos empezamos por sembrar la benéfica semilla de la *instrucción*, en el estéril i vasto campo de la ignorancia! A los rayos ardientes de la acción y la perseverancia, pronto jermínará teniendo para el futuro esperanza de ricos i abundantes frutos. Así fortalecido nuestro débil sexo, podremos con seguridad esclamar. ¡Luchar es vivir! (Poblete, *¿Es preciso luchar?*, edición n°1, mayo 1908).

La “acción directa” en este caso se asocia a la lucha por la igualdad de oportunidades en la instrucción; la abolición de la ignorancia es la pieza fundamental para alcanzar la emancipación económica, en este apartado no solo habla de las mujeres, sino que integra al “compañero obrero”, hermano de las injusticias perpetradas por las clases dominantes. En este sentido, se apela a la lucha colectiva, la cual solo será posible si están en igualdad de condiciones en cuanto a los saberes elementales, fortalecer el “sexo débil” luchando.

Sus directoras, a menudo, escribieron en la primera página de cada número un ensayo, generalmente de tipo argumentativo, respecto de la situación de la mujer en la sociedad y su relación con el hombre, su familia, la comunidad y el rol que desempeñó dentro de ella. Referido a lo anterior, ¿Cuál era el propósito por el cual buscaban educar a las mujeres? ¿De qué forma lo intentaban lograr? ¿Se correspondía con los ideales revolucionarios de los anarquistas? Esto se observa con suma nitidez en *La Aurora Feminista* (1904):

Aurora Feminista no ea un gran periódico, pero es su iniciación, naciendo a la vida, como planta rústica sin pre paración, en busca de luz, de aire i savia benefactora. Voluntades nuevas concurrirán, en breve, a construir el edificio de su precioso ideal. Tiene un campo vasto cono cido i benéfico que distinguidas señoras de intelijencia o ilustración cultivarán en su deseo de rejenerar a la mu jer chilena i libertaria de su situación actual denigran te para sn ser moral, haciéndola, si es posible, romper las cadenas de seda couque, agasajando su vanidad, se la ata a un sistema fatal de ocupar su tiempo en derocliar sus eracías i su dinero. (1)

Educar fue sinónimo de liberar⁵⁰. Conforme se fueron publicando los diversos números de *La Alborada*, se mencionaron numerosas campañas sobre el establecimiento de bibliotecas para la población, al igual que la formación de escuelas para obreros. En este sentido, se logró entender que sus argumentos

⁵⁰ Paulo Freire (1921-1997) fue un educador que percibió la importancia de la educación para disminuir el control padecido por la gente gracias al proceso liberador de la lectura, con frases como “Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión.” (Freire, *La Pedagogía*, 23).

para estas acciones no eran otros que volver público el conocimiento, el cual adquirirían principalmente los sectores privados, como las universidades. Si planeaban enfrentarse política y discursivamente en contra de los más beneficiados, quienes gozaron de una buena formación en los mejores colegios nacionales y/o extranjeros, un mínimo de conocimiento era necesario, a la vez que la unión entre los participantes solo podría darse a partir de una información que funcionase como punto en común. No obstante, la participación requerida para el hombre era diferente que la solicitada para la mujer.

El *habitus* dispuesto dejó bien en claro que el lugar de la mujer, mayoritariamente, era en lo privado, vale decir, en el núcleo familiar. A todas las demarcó en una situación de desigualdad en la que solía ser el hombre quien tomaba las decisiones importantes del hogar, y en algunas ocasiones, lo que pasaba también fuera de él. Desde el tipo de trabajo hasta el comportamiento, el género femenino constantemente fue objeto de un fuerte control social en ámbitos de lo considerado “correcto y adecuado” para ellas. Y aunque alguien podría esperar que lo relacionado con el anarquismo, en su discurso de emancipar a la mujer de las trabas que la limitan, trataría de integrarla en nuevos horizontes, no siempre se dieron esos mensajes. Esta discusión se observa en *La Aurora Feminista*, ta vez con mayor nitidez que en las otras publicaciones:

La centralización en Santiago es espantosa; millares de madres i niños comen a diario pan seco, i duermen en el pavimento desnudo, de infectos conventillos. Todo porque el dios Capital no estiende sus beneficios llevan do brazos i renumerando el trabajo sino que espera su incremento de la fortuna en el juego o déla política mal sana que es lo mismo i que hoi impera en Cbile. ¿Cómo es posible que la mujer siga aceptando una vida frivola indiferente a la catástrofe que prepara su derro che, dedicando su intelijencia a la moda i haciendo con él pololeo el divertimiento jeneral? (2)

Los valores culturales sobre la virtud y las buenas costumbres nunca fueron desechados del todo, aunque ello creara una seria contradicción en el discurso. A pesar de numerosas páginas que trataron de atribuirle nuevas características a lo virtuoso para el género, la imagen sexual no desistió en ningún momento. Solo aquellas que poseían la virginidad podían ser consideradas como jóvenes de bien en su “pureza” física más que la mental radicó su principal valor, paradójico por decir lo menos. Con ello dejaron en claro que, por mucho que se

reconocieron como la luz que se supuso guiaría al resto de obreras a superar el yugo social, no lo pusieron en práctica lo suficiente:

La virtud de la mujer es tan sutil para evaporarse como el aroma de las flores [...]Una vez perdida, no se vuelve a recuperar nunca. [...] El libro y la palabra son los instrumentos que la maestra posee para labrar el alma y la consciencia de las niñas, es decir, para vigorizar su virtud. (Figueroa, Misión Suprema, 2).

La presión del grupo familiar respecto de las labores que tenía cada integrante no se hizo esperar. A inicios del siglo XX fueron pocos los establecimientos para la enseñanza obrera, al igual que los trabajadores que asistieron a ellos, complicando más la situación para la mujer, debido al poco desarrollo de la sociedad para incorporar lo femenino en todos los espacios. Por eso se dio un gran conflicto en el proceso de enseñanza de las obreras, ya que ellas mismas no tenían claridad para decidir y/o actuar una vez aprendieran de la literatura y de corrientes ideológicas.

Aunque los centros formaban a sus integrantes, las estudiantes no fueron capaces de aplicarlo en su vida diaria; seguían dependiendo de un sujeto con influencia cultural y social mayor, elemento contradictorio para la revista considerando su origen (ya que su fundadora formó este periódico en un acto de concientización sobre la independencia económica que podía alcanzar la mujer), pero seguía mencionando que las competencias que adquirieran estaban al servicio no de ellas mismas, sino para sus compañeros e hijos, a través de un mensaje poco directo en una relación asimétrica “La amante esposa, cariñosa y humilde, implora mudamente con tiernas miradas un poco de compasión o amor de su indiferente compañero; un poco de libertad e instrucción que le permita desempeñar su papel de madre con más capacidad.” (Jeria, Nuestra sit., 1), o al menos así fue en un inicio.

En cambio, el comienzo de su sucesora en el campo de la prensa fue distinto, resaltando los resultados y la lenta, pero paulatina, mayor participación cultural femenina. La distribución de *La Palanca* inició el 1 de mayo de 1908 hasta septiembre del mismo año, completando así 5 números en total. Esta publicación, que se presenta como “la época segunda de *La Alborada*” y se declara defensora de las vejadas y vapuleadas mujeres, en primera instancia, da a conocer el programa en el cual encontrarán sentido los ideales plasmados, los cuales señalan:

nuestra labor se reducirá por el momento a señalar los males y vicios sociales que minan nuestro ambiente i señalar las ideas tendientes a extirparlas. Difundir el amor por el estudio, despertar el espíritu de asociación i solidaridad, esponer los beneficios que reporta. la instrucción i la asociación. i señalar el valor inapreciable de la unión; será la primera parte de nuestro programa de trabajo (Valdés de Díaz, Nuestro programa, 2).

El punto central del programa es la difusión del “amor por el estudio”, ya que el periódico está adoptando un rol explícitamente educador en favor del público al cual va dirigido (mujeres obreras anarquistas), que históricamente habían sido desplazadas por los entes dominantes y el *habitus* en el cual se encontraban situadas. En efecto, en su primer artículo titulado como “Su Majestad la Mujer”, firmado por L. Bonaparte, se establece un debate en torno a un artículo publicado por la prensa de Buenos Aires, escrito por Harold Neil, donde parodiaba a un “feminóforo” alemán sobre la inferioridad de la mujer en relación al hombre en todos los sentidos, excepto en la sensibilidad y el amor, a lo que se responde:

La mujer es nueva en este orden del saber. Recien empieza a admitírsela en los anfiteatros, en los observatorios; en las aulas de filosofía, en los laboratorios, etc. Se destacaran a su tiempo, [...] Claro está de por lo demas, que en la historia de rivalizar la mujer con el hombre en cuanto a producciones literarias, talento político y ciencia, por la mui sencilla razon de que siempre se la ha educado inferiormente, y puede considerarse un prodigio que, en tales circunstancias, muchas hayan logrado distinguirse y rivalizar con hombres eminentes, superándolos no pocas veces (L. Bonaparte, *Su Majestad la Mujer*, 3).

La toma de postura en este artículo es claramente en favor al mejoramiento de la instrucción femenina, porque se explica que existen estas diferencias debido a que los hombres son educados y preparados desde pequeños para sobresalir en los ámbitos que elijan desarrollarse, mientras que las mujeres alcanzan una precaria instrucción, imponiendo el rol protector de la familia, las buenas costumbres, y la obligación de asistir a la iglesia como prioridad, sin tomar en consideración que al recibir un trato igualitario, podrían alcanzar el nivel de los hombres e incluso sobrepasarlos, pero la falta de oportunidades y la explotación les ha quitado protagonismo a lo largo de la historia.

Lo que sí se puede reconocer dentro de sus motivaciones es que asociaron muy bien la relevancia de la formación para expresar la opinión. Generalmente, los sectores obreros carecían de mecanismos y estrategias para expresar sus ideas,

no porque no las tuvieran, sino que aquellos con los que discutían, como era el caso de sus jefes, normalmente poseían unos criterios más definidos y respaldados. Por ello, ambas revistas repitieron incansablemente que la trabajadora no debía dejar pasar el arduo esfuerzo de sus colegas para un mejor bienestar comunitario “para que así, podamos discernir entre lo verdadero de lo falso y para poder manifestar nuestras ideas y principios en cualquiera parte que nos encontremos, pues siendo instruida la instrucción nos dará derecho para ello” (Jeria, La Sociedad, 1)

Un ejemplo claro ocurre en un relato ficticio sobre el maltrato frecuente que existía por parte de los patrones hacia las trabajadoras. Catalogándolas de sirvientas, no fueron pocas las ocasiones en que les solicitaron realizar tareas ajenas a su cargo, y al negarse, estas experimentaron malos tratos y hasta despidos injustificados. Bajo este contexto, la prensa se volvió un medio eficiente para escribir y solicitar ayuda, al igual que para transmitir el mensaje adecuado para resolver este tipo de incidentes “¡Vaya! Por fin el sexo femenino se ha armado del elemento que más efecto hace ante la opinión pública: el periódico.” (SA K T., Charlas, 4). Sin importar que creencia popular exista sobre el trato con que se les debió entregar a las obreras, por medio de este juego ficticio que realizó la revista, se fueron simulando problemas con finalidad educativa, para evitar que siguieran ocurriendo aprovechamientos cotidianos.

Su proyecto educativo, nacido del difícil contexto en el que se encontraron, de una u otra manera, trató de sentar los cimientos para cambiarlo en años posteriores, al luchar por remover la visión anticuada sobre el valor de las mujeres por medio del conocimiento para auto sustentarse “para estudiar tesoneramente y así independizarnos de las cadenas que nos oprimen; entonces se nos respetaría donde quiera que fuéramos y se daría fin al monopolio de la libertades del hombre.” (Jeria, La Sociedad, 1), sin embargo, este mismo medio de comunicación denunció la falta de participación para lograr un cambio a gran escala como era este. En definitiva, la idea de emancipación que persiguieron no afectó tanto como esperaban en la realidad, debido a su contrariedad con los valores y costumbres establecidos en función del papel que desempeñó la mujer desde siglos atrás.

Una arista central a la hora de estudiar el discurso de la prensa es cómo se consideran a sí mismas las obreras en estos periódicos. La concepción que se tuvo en este periodo era bien definida: la mujer era débil y necesitaba depender de la figura masculina para subsistir. Esta opinión resulta fácilmente criticable

solo por el hecho de la existencia de trabajadoras. La integración al mercado laboral de la mujer ya se vio en Chile en periodos de las guerras de finales del siglo XIX, sin mencionar que los centros de educación secundaria orientados para la enseñanza de oficios ya llevaban décadas enseñando a las jóvenes de la época, sin embargo, esta educación muchas veces se vio interrumpida cuando ya sabían lo básico por motivos ya mencionados, como la situación familiar y la necesidad de obtener un salario para subsistir. Entonces, ¿por qué se seguía viendo a la mujer como el sexo débil? Principalmente, porque fueron ellas mismas quienes mantuvieron el *statu quo*.

Las tres revistas estudiadas reconocieron en su discurso que la población femenina se encontraba oprimida por la sencilla razón de que lo permitían, al limitarse a sufrir sin poseer una motivación intrínseca por cambiar su estado:

Y mientras que la inmensa mayoría de las mujeres de trabajo permanecen llorosas, jimiendo en la triste impotencia de esclavas, se ha levantado airoosamente un grupo para señalar la ruta que deben de seguir sus hermanas de sufrimientos a medida que vayan despertando del sopor que las embarga (Jeria, La Sociedad, 1).

No solo se concentraron en hacerle notar a sus compañeras sobre lo incorrecto de soportar abusos, sino que también comentaron por qué ocurría esto. La principal razón fue que el sistema educacional, junto al sector económico y político no las consideraban como actores sociales o sujetos dignos para ser ciudadanos, privándoles no de un conocimiento, sino más bien de un sentido de pertenencia que se le otorga a cada individuo al cual se le entiende como capaz de generar un impacto en el capital cultural nacional:

La educación de nuestra compañera de explotación i miseria ha sido enormemente descuidada, debido a la indiferencia con que se le ha mirado i al poco aprecio de sus fuerzas para la lucha por la conquista de nuestros derechos. La mujer obrera que en su inmensa mayoría está encadenada a dogmas perversos i absurdos, debe ser libertada de estas superaciones que la hacen doblemente esclava (Muñoz, *Hacia nuestra emancipación*, 4-5).

El posicionamiento del género femenino hacia el espacio público por medio de la prensa obrera femenina anarquista, se dispone a eliminar toda clase de dogmas que impidan el progreso, bajo la visión de que la "razón" es la vía para alcanzar la independencia del pensamiento, en este sentido, la obrera que accede y se preocupa por educarse es liberada de sus cadenas; el sistema educativo como ente reproductor y moldeador de ideas pretende formar mano

de obra barata que no esté al tanto de sus derechos, las mujeres que paulatinamente ingresaban al sector laboral desconocían y normalizaban los tratos injustos, pues no tenían las herramientas para reflexionar ni cuestionar el *habitus* en el cual estaban insertas, por lo que la lucha colectiva, organización y asociación permitieron abrir los espacios y los horizontes a nuevas ideas:

están despertando del sopor en que han permanecido la mayor parte de su vida. El pesado velo de la ignorancia que ante su vista se extendía está próximo a caer hecho jirones, dando paso en su mente a la Razón y la Ciencia. [...] que hoy, aun permanece en la mas espantosa penumbra, debido a los manejos viles de los enemigos de la Luz, de los apóstoles del Oscurantismo reinante en nuestro país. (Jeria, Tras, 1)

El posicionamiento de *La Aurora Feminista* fue tal vez más transgresor aun. Ello se notaba desde los títulos de sus artículos hasta el contenido de los mismos, como ejemplificamos a continuación con el texto titulado “Prostitución”:

Nuestros gobernantes:— porque dicho sea de paso, no sotras las mujeres nos hemos dejado gobernar en absoluto—con un cinismo inmenso han dictado leyes para reprimir o mas bien incrementar la prostitución, afrenta ignominiosa en que se sumerge i embrutece gran parte de mujeres aptas para el trabajo, jóvenes i, jeneralmente, hermosas. El legislador, que tiene al pueblo bajo su dictado, ha sentado como un principio legal, como un derecho, el ejercicio del vicio, del escándalo i basta el crimen, i ha entregado a la explotación de empresarios especiales a la mujer ignorante que, cediendo a la ocasión de vida holgazana i ociosa, se sustrae al trabajo i a nobles deberes que la harían útil a la sociedad, esposa i madre digna. Pero la corrompida sociedad de donde salen los hombres dirigentes, necesita en Santiago de Chile doscientos prostíbulos, miles, de esclavas inscritas en un registro municipal, para servir de elemento de industria e incrementar las entradas municipales. (5)

Bajo esta premisa, se apela al descuido de los organismos que deberían velar por la educación de las obreras, además, se cuestiona la calidad de esta aludiendo a que provocan que la mujer obrera se sienta “doblemente esclava” a través de creencias absurdas e impuestas que no las preparan para las dificultades de la vida laboral; la muerte de la ignorancia será la elevación del pensamiento y la libertad llegará al ser humano una vez que las mujeres sean tratadas en igualdad de condiciones y oportunidades que los compañeros de lucha.

6.-Conclusiones

El trabajo aquí presentado ha puesto de relieve tres publicaciones periódicas que han sido estudiadas desde diferentes aristas, ya sea desde la historia del anarquismo, el feminismo y los movimientos obreros, y la reconstrucción de la prensa chilena. Si bien en sendas investigaciones se ha comentado que la educación fue uno de los ejes que mayor relevancia le dieron los movimientos anarquistas, no había, hasta ahora, trabajos de mayor aliento que miraran este aspecto en lo relativo a la educación de la mujer.

Sobre esto, debemos destacar que las tres publicaciones revisadas promueven un discurso valioso en torno al modo en que las mujeres debían ser educadas bajo el contexto de un espacio social netamente anarquista. Para ello, fue la enseñanza de las Letras la que se mostró mayormente susceptible de transmitir tanto la ideología ácrata como los contenidos que creían clave para vivir dentro de un contexto de constante peligro y desconfianza.

Más allá de las continuidades o diferencias en las que podríamos haber indagado entre las publicaciones estudiadas, es importante rescatar ese sentido de red que desarrollaron. Como si se tratara de un coro, esta prensa arremetió desde un discurso empático con la situación de las mujeres, quienes tenían en sus manos la opción inigualable de “criar” a nuevos ciudadanos en el anarquismo. Se observó, entonces, que, a pesar de la tan pretendida libertad y ruptura promovida por el pensamiento ácrata, las mujeres, antes que todo, seguían siendo madres. Luego, venían sus obligaciones como obreras conscientes y responsables, quienes debían aprender a velar por sus derechos y los de sus compañeras.

Finalmente, este trabajo ha apelado a un rincón de nuestra memoria histórica, tan sensible como lo es contar o re-contar fragmentos de sujetos no siempre celebrados o destacados para los anales de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fuentes Primarias

- Janssens, M. (1908). Instrucción y educación de la Mujer. *La Palanca*. [Santiago, Chile]. set, 5.
- Janssens, M. (1908). Instrucción i educación de la mujer. *La Palanca*. [Santiago, Chile] sep. 54.
- Jeria, C. (1907). "La sociedad periodística La Alborada". *La Alborada*. [Santiago, Chile] 3 Mar. 34.
- Jeria, C. (1905). Nuestra primera palabra". *La Alborada*. [Valparaíso, Chile] 10 Sep. 1.
- Jeria, C. (1907). Nuestra situación". *La Alborada*. [Santiago, Chile] 27 Ene. 29.
- Jeria, C. (1906). Tras el bienestar. *La Alborada*. [Valparaíso, Chile] Segunda quincena de julio.17.
- La Aurora Feminista. (1904). *La Aurora Feminista*. [Santiago, Chile] 15 Ene. 1.
- Rosa (1904). Prostitución. *La Aurora Feminista*. [Santiago, Chile] 15 Ene. 5.

Bibliografía Crítica

- Alvarado, M. (2016). *Revistas Culturales y Literarias Chilenas de 1900 a 1920: Legitimadoras del campo literario nacional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Jiménez, Isabel (comp.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Arias, O. (2009). *La Prensa Obrera en Chile 1900-1930*. Santiago, Chile: Ariadna Ediciones.
- Califano, B. (2015). Los medios de comunicación, las noticias y su influencia sobre el sistema político. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 61-78.

- Castillo, P. (2015). *La Alborada y La Palanca: Prensa Obrera Femenina 1905-1908*. Tesis Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Goicovic, I. (2003). *La propaganda por los hechos en el movimiento anarquista chileno (1890-1910)*. Memoria Chilena.
- Lamas, Marta. (2013). *El género la construcción cultural de la diferencia sexual*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montero, C. (2018). *Y también hicieron periódicos. Cien años de prensa de mujeres en Chile 1850-1950*. Santiago, Chile: Hueders.
- Salazar, G. & Julio Pinto. (2002). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Serrano, Sol, Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago, Chile: Taurus.
- Violi, P. (1991). *El infinito singular*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.

CAPÍTULO VII

Lenguaje de género (inclusivo) en titulaciones e información sobre carreras en cuatro universidades chilenas

Luis Barrera Linares

Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile

1.-Introducción

En el Boletín Oficial del Estado español (BOE, 1995) se publicó una orden ministerial según la cual todo título profesional emitido por instituciones de Educación Superior debía establecer la correspondiente diferencia de sexo, de acuerdo con la condición masculina o femenina de quien lo obtuviera. El Ministerio de Educación y Ciencia había requerido el pronunciamiento de la Real Academia Española (RAE) sobre la “procedencia en el orden gramatical de tal adecuación” (p.9477). Esta última se mostró favorable a dicho proceso denominado de “feminización”, salvo “aquellas denominaciones que por su terminación valen tanto para el masculino como para el femenino” (BOE, 1995, p.9477).

En Hispanoamérica, existen algunas iniciativas particulares respecto de este mismo tema. Hay movimientos diversos cuyos objetivos están dirigidos a ello, no solo en cuanto a los títulos, sino también en lo referente al uso de estrategias de lenguaje inclusivo en el discurso académico (ensayos, tesis, trabajos de asignaturas, exámenes, etc.). Un ejemplo es la Universidad Autónoma del Estado de México (v. Tapia-Arismendi y Romani, 2012). También se conocen casos de universidades argentinas (v. Martínez del Río, 2019). La Universidad de Costa Rica acordó desde 2003 “Incorporar el lenguaje inclusivo de género en los documentos oficiales de la Universidad, así como en producciones de cualquier otra índole que se elaboren en la Institución del lenguaje inclusivo” (Martínez Rocha y Rivera Alfaro, 2019, p.4).

En Chile, la Universidad Diego Portales, autorizó en 2018 el uso de opciones de lenguaje inclusivo en documentos oficiales y trabajos relacionados con la

actividad docente (González, 2018), sin que eso haya implicado, hasta la fecha de redacción de este texto, una adecuación total en las titulaciones y grados. Destaca, además, el decreto N.º 0027663 de la Universidad de Chile, de acuerdo con el cual quedaba establecida legalmente “la variable de género en la denominación de Grados Académicos y Títulos Profesionales” (Universidad de Chile, 2008, p. 225A).⁵¹

Examinar la diferenciación binaria de sexo en los títulos otorgados por cuatro universidades chilenas y el uso de alternativas de lenguaje inclusivo, diferentes al llamado masculino genérico (en adelante MG), en la promoción de carreras a través de la web, han sido los propósitos de la investigación aquí reportada. Se busca constatar en qué posición se ubicarían, implícita o explícitamente, en cuanto a la pertinencia y uso de formas lingüísticas que superen la opción representada en el MG. Esto resulta importante debido a que las instituciones universitarias constituyen centros de irradiación para lo que se denomina alfabetización académica (Carlino, 2008) y educación lingüística (Jiménez Rodrigo, Román Onsalo y Traverso Cortés, 2011). Paralelamente a lo especificado en las titulaciones, nos interesa conocer cómo el uso de formas sustitutivas del MG ha venido permeando o no el discurso con que estas universidades promocionan sus ofertas de pregrado, a través de los respectivos sitios de Internet. La meta es determinar de qué modo la realidad discursiva podría incidir en políticas de exclusión/inclusión y de identidad/equidad de lo femenino, a través de estrategias lingüísticas.

En primer lugar, haremos un acercamiento conceptual al tema y a los supuestos en los que sustentaremos el análisis. Segundo, referiremos la metodología que hemos utilizado para acceder a la muestra que aquí nos interesa. En la tercera parte, ofreceremos un recuento sobre el modo como cada organización establece

⁵¹ Aquí aludimos solamente a universidades del ámbito hispanohablante, pero se sabe que el fenómeno se extiende a otras lenguas; por ejemplo, el inglés, idioma en que la incitación al uso de formas inclusivas sobrepasa a veces el nivel de sugerencia o aceptación de ciertas universidades, para devenir en oferta de medidas punitivas si no se hace uso de estos recursos (v. Thirani Bagri, 2017). Tampoco faltan universidades del Reino Unido que recomienden el uso de formas inclusivas de género (por ejemplo, Leicester, Manchester, Newcastle, entre otras). Del francés se sabe que, aunque el gobierno galo prohíbe desde 2017 la utilización de formas inclusivas distintas al masculino genérico en textos oficiales (v. *Le Monde*, 2017), hay universidades, como la de Neuchatel, que promocionan su uso. También en italiano hay propuestas para el uso de formas lingüísticas inclusivas (Universidad de Trento). Existen otros, pero en alemán podrían mencionarse los casos de las casas de estudio de Kontanz y Viena, instituciones que recomiendan lo mismo.

o no la diferencia de género en los títulos que otorga y hasta dónde hace uso de opciones reemplazantes del MG en la promoción de su oferta académica. Posteriormente, plantaremos una discusión de los resultados encontrados en nuestra indagación y algunas reflexiones inherentes a este tema, más allá de sus implicancias lingüísticas.

2.-Marco conceptual

El lenguaje inclusivo se refiere a expresiones verbales que, independientemente de preceptos gramaticales, diferencian con claridad los referentes masculinos, femeninos y no binarios, sin fundamentarse necesariamente en presunciones que puedan esperarse de parte de quienes las utilizan o las reciben. Si un título universitario indica que su portador o portadora es *abogado, ingeniero, médico o matemático*, es obvia la prevalencia de un género sobre el otro, independientemente de que “El término que designa al valor genérico y a una de las especies es normalmente el masculino”. (RAE, 2020, p.47). Si bien es innegable la existencia, y a veces incluso la necesidad, de uso del MG en español, este no mantiene siempre la misma relación con un término específico que, para el caso particular que nos ocupa, se bifurca en masculino y femenino, como lo ratifica en muchos casos el propio *Diccionario de la lengua española (DLE, en línea, abogado, da; médico; ca, psicólogo, ga; ingeniero, ra; bachiller, ra, etc.)*.

2.1.-El predominio del masculino

Aparte de los planteamientos de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE y ASALE, 2009/2012) y de los argumentos de Bosque (2012) —refrendados posteriormente por algunas academias americanas⁵²—, el *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica* (RAE y ASALE, 2018) recurre en defensa de la validez sistémica del MG; lo mismo se manifiesta en el más

⁵² Son conocidos los pronunciamientos de respaldo divulgados por voceros oficiales de las Academias de la Lengua de Argentina (s.f., <http://www.aal.edu.ar/?q=node/637>) Costa Rica (2012, <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2012/10/03/expertos-de-la-lengua-senalan-desaciertos-del-lenguaje-inclusivo.html>), Chile (2019, <https://www.institutodechile.cl/2019/07/26/sexo-genero-y-gramatica-dialogo-sobre-lenguaje-inclusivo/>), El Salvador (2018, <https://www.diariocolatino.com/el-idioma-espanol-y-el-lenguaje-inclusivo/>), México (2018, <http://www.academia.org.mx/espin/respuestas/item/genero-y-lenguaje>), y República Dominicana, (2012, <https://academia.org.do/2013/04/11/academia-presenta-la-obra-sexismo-linguistico-y-doble-genero-2/>), entre otras. Habría que sumar a esto dos libros importantes relacionados con el tema y con dos academias hispanoamericanas: *Sexo, género y gramática. Ideas sobre el lenguaje inclusivo* (Academia Chilena de la Lengua, 2020, varios autores), *Sexismo lingüístico y doble género. La plaga del lenguaje contemporáneo* (Rosario Candelier, comp., 2012).

reciente informe hecho público por la RAE, relacionado con el contenido de la *Constitución española* y otros temas relativos a lo mismo (v. RAE, 2020).

En el último documento referido, la RAE opta por aceptar la pertinencia de algunas opciones reemplazantes del MG, principalmente al momento de evitar ambigüedades. En lo que puede ser considerada una opción de apertura, justifica, por ejemplo, la creación de femeninos de profesión (*abogado/abogada*), el desdoblamiento ocasional (total o parcial, *nuestros amigos y amigas*), el uso de colectivos o epicenos (*profesorado, personal médico, clientela, etc.*), la elisión del artículo (*información dirigida a ø estudiantes*), sustitución de relativos con artículo (*el que lo vea @ quien lo vea*), eliminación del sujeto (*los alumnos acudirán al aula ↘ se acudirá al aula*) y el reemplazo de pronombres masculinos (*ninguno @ nadie, aquellos @ quienes*). Se alega que estos procedimientos son pertinentes solo en algunos casos, pero en otros no transmitirían literalmente el sentido del elemento sustituido o podrían ofrecer resultados extraños (*colaboraron algunos voluntarios @ *colaboró algún voluntariado*; (v. RAE, 2020, p.54-62).

Hay muchos más ejemplos, pero los referidos son suficientes para darse cuenta de que, si bien se ha insistido en que la lengua española (o su sistema gramatical) no es sexista (Balmaceda Maestu, 2019; Escandell, 2019; García Meseguer, 2001; Grijelmo, 2018, 2019; Hoyos Ragel, 2002; RAE, 2020), sí pudiera haber en ella una tendencia a la masculinización (Castillo y Mayo, 2019; González y Delgado, 2016). Por ejemplo, ante la existencia de un par masculino/femenino (*verbigracia, líder/lideresa, presidente/presidenta, cacique/cacica, teniente/tenienta, gerente/gerenta*), se prefiere precisamente la terminación del masculino cuando se trata de añadir un artículo femenino para establecer la distinción (*la líder, la presidente, la cacique, la teniente, la gerente*). Es el hábito lingüístico el que incita a esta forma de resolver el asunto y no la interpretación de los hablantes (como argumentarían García Meseguer, 2001 y RAE, 2020⁵³). Adicionalmente, otra tendencia del idioma es que, ante la aceptación o surgimiento del par diferencial de ambos géneros, resulta casi “natural” que preceda el masculino (*ingeniero/ingeniera, sociólogo/socióloga, el/la técnico, etc.*), incluso en el caso de tradiciones en las que el femenino ha sido el

⁵³ Para marcar la diferencia entre uno y otro nivel, en RAE (2020) se deslinda entre “sexismo de lengua” (el inherente al sistema) y “sexismo de discurso” (el que se relaciona con el contexto y la interpretación por parte de los usuarios (v. RAE, 2020, p.32-33).

género imperante (*sastre, a; matró, a; enfermero, a; azafato, a; modisto, a; niño, a*).⁵⁴

Adicionalmente, sin que exista una razón técnica suficientemente justificada, no hay entrada del *Diccionario de la lengua española (DLE, en línea)* en la que el femenino preceda un par. Incluso en casos de profesiones mucho más vinculadas a lo femenino, es impensable, hasta ahora, el registro lexicográfico en el orden femenino/masculino (*maestra, tro; enfermera, ro*) en la presentación de cualquier lema que implique la aceptación de ambas opciones. Si el método lexicográfico alberga la necesidad de un orden alfabético orientador del lector, es la forma en *-a* la que debería preceder (Cabeza Pereiro y Rodríguez Barcia, 2018; Martín, 2019).

También podría mencionarse el caso de los significados cuando existe el par con referentes distintos. En una valoración de *asistente/asistenta*, la forma en masculino establece una barrera social indiscutible con el femenino. Por ese motivo, son muchas las damas que prefieren ser *la médico, la psicólogo, la arquitecto, la ingeniero, la biólogo, la crítico*, etc. Impera en todos estos casos lo que Cabeza Pereiro y Rodríguez Barcia (2018, p.147) denominan “claves jerárquicas y de poder”. También esta tendencia resulta limitante, ya que, generalmente, el inicio con el masculino termina relegando el femenino a un segundo plano (Aragón Vargas, 2018, Bengoechea, 2019). Son hechos a veces imperceptibles, pero están allí, como costumbres que, de tanto repetirse, pasaron a formar parte casi “natural” de la competencia idiomática, a veces justificadas por costumbres ancestrales que, según investigaciones recientes, ya podrían comenzar a cambiar (López, Rodríguez y Cabeza, 2020). No ocurren espontáneamente de modo contrario, salvo que hagamos intencionalmente la inversión, en cuyo caso, podrían ser percibidos incluso como “extraños”, fuera de lo rutinario (*¿se convoca a ingenieras e ingenieros a una reunión*).

No hay duda de que lo referido antes se relaciona con hechos de discurso, más que del propio sistema lingüístico. Sin embargo, en tales casos, la costumbre discursiva ha devenido en memoria cultural y, quiérase o no, esta a su vez podría incidir en un acto discriminatorio que relega y excluye, a veces incluso de modo inconsciente o involuntario, pero eso no es suficiente para negar dicha situación. Aunque reconozcamos la inequidad entre lo masculino y lo

⁵⁴ Notable excepción de esta “tendencia natural” lo constituyen algunas fórmulas de cortesía, asociadas a determinados rituales discursivos: *señoras y señores, damas y caballeros*.

femenino, la competencia gramatical y la costumbre nos imponen en ocasiones el uso de determinados giros lingüísticos cuya modificación no depende de nosotros como individuos (ya que son parte de la norma en el sentido coseriano), pero que, igualmente, podemos reconocer como excluyentes. Identificarlos y tenerlos en cuenta, sin prejuicios, ya sería un paso importante para propiciar un cambio cultural y lingüístico que de algún modo inicie el reacomodo de lo que ha sido una herencia ancestral.

3.-Supuestos en los que se sustentó la investigación

Primer supuesto: la palabra es un recurso identitario; con ella nos hacemos ver y vemos, pero no siempre guarda relación con las aspiraciones de todos los grupos sociales. Referir(se) a una profesional en masculino (*médico, psicólogo, ingeniero, licenciado*), o mediante alguna combinación de femenino con masculino (*la médico, la psicólogo, la ingeniero, la licenciado*) contribuye a perpetuar una tradición de androcentrismo que, aun sin ser propósito explícito, la excluye o coloca en un lugar secundario. Independientemente de quien lo haga, se oculta una identidad grupal y, como veremos, ello contribuye a preservar una memoria social en la que rige lo androcéntrico (Márquez, 2013).

Segundo supuesto: el currículo por lo general delimita una concepción del mundo, una cultura con su imaginario y los estereotipos reflejados implícita o explícitamente en él, donde no cabe la noción de neutralidad (Gimeno Sacristán, 2010; Fuentes Vasque, 2016). La universidad y sus dependencias internas devienen en voceras de una cosmovisión y eso se hace presente en sus preferencias lingüístico-comunicacionales. Esto abarca desde la manera de titular a quienes de ella egresan hasta el modo como discursivamente se alude a las personas que participan-actúan en esa comunidad (v. Andreu Abela, 2002; Gallardo Estrada y García Garnica, 2012; Gómez Aguilera, Garita Granados y Quesada Araya, 2018; Jiménez Rodrigo, Román Onsalo y Traverso Cortés, 2011; Martínez Rocha y Rivera Alfaro, 2019; van Dijk, 2011;). Algunas universidades se han sumado a la incorporación de políticas que contribuyen con el enfoque de género (v. Fuentes Vasque, 2016), pero aquí mostraremos que no siempre estas políticas se corresponden con las titulaciones y su discurso escrito institucional.

Tercer supuesto: la existencia de diferentes y muy variados criterios de reemplazo del MG ha devenido en una situación discursiva de convivencia con algunas fórmulas sustitutivas que persiguen un reconocimiento identitario de lo

femenino (Barrera Linares y Sánchez Lara, 2021). Con ello se busca paliar la particularidad de un sistema lingüístico que, independientemente de que la motivación sea estrictamente gramatical, histórica o discursiva, a veces relega lo femenino a un segundo plano.

4.-Metodología

La investigación tuvo carácter descriptivo exploratorio, mediante el análisis cualitativo de textos escritos digitalizados (Andreu Abela, 2002; Duque, 2014; Gürtler y Huber, 2007). Se abordó el estudio de formas lingüísticas en contexto, a partir de un corpus, con la misma orientación de Cuenca (2020). Para ello han sido útiles dos categorías, una relacionada con la titulación; otra, con sintagmas nominales (generales o específicos), alusivos al campo semántico ‘participantes académicos de una comunidad universitaria’ (en adelante, PACU) que, para efectos de este trabajo, incluye docentes, investigadores, ayudantes académicos, egresados/as y estudiantes. En esta segunda categoría, delimitamos dos subcategorías: 1. Sintagmas nominales que aparecen en MG; 2. Sintagmas nominales utilizados como estrategias sustitutivas (en adelante, ES) del MG.⁵⁵

En el caso de sintagmas nominales con valor de MG, aparte de los ejemplos obvios, se tomaron en cuenta para el registro casos como (1) y (2), por cuanto hay indicios (con)textuales que demuestran su funcionamiento con ese significado, pero no otros, como (3) y (4), carentes de dichos indicios, lo que los hace no excluyentes.

- (1) “Es un *profesional* que se caracteriza por su autenticidad...” (Composición Musical, UEL1).
- (2) “Formar *profesionales poseedores* de competencias que le permitan solucionar problemas...” (Oceanografía, UPC2).
- (3) “También podrás formar tu propia empresa, desempeñarte como *profesional independiente*...” (Contador Público y Auditor Externo, UEL2).
- (4) “...sus *docentes* tienen una presencia significativa y de alto compromiso...” (Sociología, UPC1).

Se aludirá a la cuantificación de subcategorías de modo general, solo como referencia, con la finalidad de reforzar la cualificación. Para ese carácter

⁵⁵ Solamente se tomaron en cuenta como subcategorías sintagmas nominales. Por ejemplo, aunque aludan a MG, vocablos como *egresados, graduados y titulados* fueron considerados cuando tenían valor funcional de sustantivos (*los egresados, nuestros graduados, algunos titulados*), y no si su uso era adjetival (*profesionales egresados, estudiantes graduados, intérpretes titulados*).

estrictamente referencial, se cuantificaron algunos datos con el programa AntConc 3.5.8 para Windows (Laurence Anthony, en línea). Una sola aparición ha sido suficiente para precisar si determinada categoría o subcategoría se da.

4.1.-Muestra

De acuerdo con la información del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, en línea), el país cuenta actualmente con 55 universidades autónomas reconocidas oficialmente. Del conjunto, 18 son estatales laicas; hay, además, 31 instituciones privadas; 14 de estas últimas son católicas. Para este estudio, seleccionamos 4 instituciones, de acuerdo con los siguientes criterios: 2 estatales laicas, 2 privadas católicas, todas complejas, que ofrecen títulos de pregrado para más de 50 carreras, en distintas áreas del espectro universitario, y que ocuparon relevantes posiciones en 3 importantes índices o escalafones clasificatorios de las universidades del país en 2020 (1.^o Américaeconomía, 2.^o Quacquarelli Symonds, 3.^o Schimago Institutions Rankings). A efecto de simplificar la nomenclatura, las identificaremos mediante siglas y números: Universidad estatal laica 1 (UEL1), Universidad privada católica 1 (UPC1), Universidad estatal laica 2 (UEL2) y Universidad privada católica 2 (UPC2).

La compilación y recolección de los datos se efectuó en dos etapas: la primera, para localizar la información, entre los meses de octubre a diciembre de 2019 y, la segunda, de ratificación, de marzo a junio de 2020.⁵⁶ La revisión de contenidos implicó las siguientes acciones:

- (1) Describir la lista de grados y títulos otorgados por cada universidad, para constatar si en ellos se establece diferencia de acuerdo con el género-sexo del/la futuro/a beneficiario/a.
- (2) Ubicar en cada página web el uso de las subcategorías más resaltantes relacionadas con el MG o sus ES, alusivas al campo semántico PACU.
- (3) Verificar si el punto de vista asumido en la titulación se corresponde con los usos del MG o ES de este, localizadas en los textos promocionales de las carreras en cada página web (descripción, perfil de egreso, campo laboral, etc.).
- (4) Localizar, analizar y explicar las coincidencias y/o discrepancias encontradas en cuanto al uso del MG o sus correspondientes ES.

⁵⁶ El segundo lapso fue considerado previendo que, de un año académico a otro, pudieran realizarse cambios en algunas páginas web, como en efecto ocurrió con una de las universidades.

- (5) Identificar los recursos (léxicos, morfológicos y sintagmáticos) mediante los cuales se hace uso de ES del MG.
- (6) Comparar los resultados de las cuatro universidades.

5.-Resultados: datos, ejemplos y comentarios

Ofreceremos algunas tablas que resumen los datos encontrados en cada caso. Se interconectará la información acerca de los títulos que ofrece cada institución y la relación entre esto y el contenido informativo acerca de las carreras.

5.1.-Títulos UEL1

En la Tabla 1 puede apreciarse que, con la excepción de *Bachiller*, todos los títulos de la UEL1 establecen la diferenciación, de acuerdo con el sexo de quien egrese. En la mayoría de los casos, se recurre al uso de la barra oblicua para marcar la distinción, siempre con precedencia del masculino (*Ingeniero/a*). A veces se acude al desdoblamiento, también mediante barra oblicua (*Actor/Actriz*) o a la disyunción (*Matrón o Matrona*).

5.1.1.-MG y ES en textos promocionales de carreras (UEL1)

La UEL1 no otorga títulos de *Artista*, *Astrónomola*, *Físicola* ni de *Matemáticola*. Los incluye bajo el rubro de *Licenciatura en...* Sin embargo, en su página web aparecen menciones a los tres primeros: “*El(la) Diseñador(a) Teatral es un(a) artista...*”; “*El camino para ser astrónomo comienza en la FCFM...*”; “*El/La físico/a estudia...*”. *Matemático(a)* aparece como complemento adjunto cuando se alude a la carrera de Ingeniería Civil Matemática: “*El Ingeniero y la Ingeniera Civil Matemático(a)...*”.

Entre las palabras clave que mayor interés revisten para esta investigación, se localizaron 30 subcategorías referentes a profesiones o al medio académico. Haremos diferencia entre la subcategoría ‘generales’ (la que no tiene que ver directamente con títulos) y ‘específicas’ (que refieren directamente a ellos).

Tabla 1

*Títulos otorgados por la UEL1*⁵⁷

Títulos/grados en MG	Títulos/grados diferenciales	Títulos de género
----------------------	------------------------------	-------------------

⁵⁷ Solo los que implicarían oposiciones ‘o/a’, ø/a, con la única excepción de *actor/actriz*. Se catalogan aparte aquellos referidos mediante sustantivos de género común (*periodista, nutricionista, publicista...*).

		común
Bachiller	Abogado/a, Actriz/Actor, Administrador/a Público/a, Antropólogo/a Físico/a, Antropólogo/a Social, Arqueólogo/a, Arquitecto/a, Biólogo/a, Bioquímico/a, Cientista Político/a, Cirujano/a Dentista, Contador/a Auditor/a, Director/a de Coros, Diseñador/a Teatral, Diseñador/a... ⁵⁸ , Educador/a..., Enfermero/a, Fonoaudiólogo/a, Geógrafo/a, Geólogo/a, Ingeniero/a Agrónomo/a, Ingeniero/a..., Ingeniero/a, en..., Ingeniero/a Civil Eléctrico/a, Ingeniero/a Civil Matemático/a, Ingeniero/a Civil Mecánico/a, Ingeniero/a Civil Químico/a, Ingeniero/a..., Kinesiólogo/a, Licenciado/a en..., Matrn o Matrona, Médico/a Cirujano/a, Médico/a Veterinario/a, Profesor/a Especializado/a..., Profesor/a de..., Psicólogo/a, Químico/a Ambiental, Químico/a Farmacéutico/a, Químico/a, Realizador/a en cine y televisión, Sociólogo/a, Tecnólogo/a Médico/a, Trabajador/a Social.	Internacionalista, Intérprete (Danza), Intérprete Musical..., Nutricionista, Periodista, Terapeuta Ocupacional.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2

Usos localizados de subcategorías de MG y ES (web UEL1)

Categorías	Subcategorías	Recursos para ES

⁵⁸ Los puntos suspensivos indican alguna adición al título, no imprescindible para nuestro objetivo. Si procede, se añadirá; por ejemplo, *ingeniero/a civil mecánico/a*. Cuando en la página respectiva no se aluda al título, se considerará el grado o el nombre de la carrera.

Predominio de MG	<p>Generales: <i>alumno(s), estudiante(s)</i>⁶⁰, <i>graduados</i>⁶¹, <i>científico(s), doctor(es), postulante(s).</i></p> <p>Específicas: <i>arqueólogo(s), astrónomo(s), director de coro, periodista(s), cirujano(s) dentista(s), compositor(es), geofísico(s), nutricionista(s), realizador(es) de cine y televisión.</i></p>	<p>Desdoblamiento Paréntesis Barra oblicua Epícenos</p>
Predominio de ES	<p>Generales: ninguna</p> <p>Específicas: <i>contador(a)(s) auditor(a)(s), diseñador(a)(s) teatral(es).</i></p>	
Alternancia MG ES ⁵⁹	<p>Generales: <i>educador(a)(es), egresado(a)(s), profesional(es), titulado(a)(s).</i></p> <p>Específicas: <i>antropólogo(a)(s), geólogo(a)(s), bioquímico(a) físico(a)(s), ingeniero(a)(s), licenciado(a)(s), profesor(a)(s), médico(a)(s), químico(a)(s).</i></p>	

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con los datos de la Tabla 2, se aprecia una relación contrapuesta. Predomina el uso del MG en la subcategoría ‘generales’, en tanto, en la subcategoría ‘específicas’, se percibe más inclinación al recurso de la alternancia entre MG y ES. La hegemonía discursiva del MG se mantiene en varios casos, entre los cuales destaca *alumno(s)*, cuyo uso aparece generalmente precedido por determinante (*el alumno, los alumnos, cada alumno*); por ejemplo, “...las horas que debe dedicarle independientemente *cada alumno*”. (Odontología); “... los *alumnos* cuentan con apoyo...” (Programa Académico de Bachillerato).

Con *estudiante(s)*, ocurre casi lo mismo. Se localizaron apenas 2 casos de alternancia mediante la barra oblicua (“*El/La estudiante* recibe una fuerte formación en ciencias...”, Química y Farmacia); “...en este semestre *los/las*

⁵⁹ Para determinar la alternancia entre ambas opciones, y como mera referencia, se considera que las ocurrencias de cada una estén entre el 50 % y el 60 %. Por ejemplo, en este caso, *antropólogo(a)(s)* y *geólogo(a)(s)* ocurren en una relación 2 (MG) /2 (ES), en tanto *licenciado(a)(s)* lo hace en 14 MG (56 %)/11 ES (44 %). Si alguna alternativa supera el 60 %, frente a otra, se asume que no es alternancia sino predominio de la primera; por ejemplo, la relación de *profesor(a)(es)* es de 18 en MG (69.3 %) y 8 en ES (30.7 %), lo que implica predominio del primero.

⁶⁰ Excluye usos en los que no se requeriría la diferenciación de género; por ejemplo, “...los avances de investigación desarrollados por *estudiantes* de postgrado...” (Licenciatura en Historia). Será igual para casos similares (v.g., *postulantes, profesionales*).

⁶¹ Como se indicó antes, solo se consideraron *egresado, graduado* y *titulado* cuando aparecen con función propia del nombre; por ejemplo, precedidos por determinantes o adjetivos.

estudiantes deberán cursar al menos...”, Odontología). De resto, solo aparece en MG (“...el tiempo de dedicación presencial de los *estudiantes y profesores* está asegurado ...”, Odontología). También es relevante *egresado(a)(s)*, en cuyo caso, aunque se utiliza en MG (*el egresado, los egresados*) resalta el uso de opciones sustitutivas (*El/La egresado/a, egresado(a), los y las egresados(as), El egresado y la egresada*). En dirección contraria están *profesor(a)(es)* y *profesional(es)*, con los que predomina la utilización del MG (*un profesor, como profesor, formar profesores*).

Es evidente que no siempre se marca la diferencia de género en el discurso promocional de las carreras. Algunas veces se acude al MG (“*El antropólogo social y el arqueólogo...*”; otras, aparece alguna ES para distinguir entre uno y otro (“...se trata de *un(a) profesional formado(a)* para conceptualizar..., Diseño). También se aprecia la combinación de ambas modalidades dentro de una misma oración (“*El/la antropólogo/a de la UEL1 es un profesional de las ciencias sociales...*”).

Otro caso notable del conjunto es *ingeniero(a)(s)*. Hay ejemplos con las distintas modalidades. Abajo mostramos algunos.

(1) MG recurrente: “*Este profesional puede ejercer como Ingeniero de Información...*”;

(2) ES en toda la oración, mediante uso de barra oblicua: “*El/La Ingeniero/a Forestal egresado/a... es un/a profesional capaz...*”;

(3) Desdoblamiento combinado con diferenciación a través de paréntesis: “*El ingeniero Civil Eléctrico y la Ingeniera Civil Eléctrica...es un(a) profesional con una sólida formación ...*”;

(4) Diferenciación inicial coincidente con MG dentro de la misma oración (“*El (la) Ingeniero(a) en Biotecnología Molecular es un profesional experto...*”). Además, hay alusión a profesiones específicas que aparecen solamente en MG (v.g., *astrónomo, compositor, periodista*, “...los *astrónomos* estudian la luz ...”; “*El compositor...realiza su quehacer, consciente...*”; “*Los periodistas pueden desempeñarse...*”).

Los distintos ejemplos evidencian el modo como el MG comparte espacio con las ES, dentro del mismo contexto sintagmático y también que, al momento de sustituir, en la web de la UEL1 no se acude a un solo recurso para hacerlo. Las opciones más comunes son desdoblamiento (mediante determinantes o sustantivos), paréntesis y barra oblicua. Hay fragmentos en los que se alternan dos de ellas (“*El perfil de egreso del/de la Arquitecto(a)...* señala que es *un(a)*

profesional..."; la barra alterna con paréntesis); "El egresado y la egresada...estará *habilitado(a)...*"; Geofísica, desdoblamiento con paréntesis). Algunas veces se acude también al epiceno 'persona' ("*Las personas* que cumplan con los criterios...") o a un pronombre relativo ("*Quienes* estudian geología...").

5.2.-Títulos UPC1

Según los datos registrados en la Tabla 3, en las titulaciones de la UPC1 predomina el MG en los títulos, con dos excepciones (*enfermera(o)*, *matrona(ón)*). En este último caso el femenino aparece en primer lugar, atendiendo al orden alfabético. Se aprecian, en general, algunas discordancias. De acuerdo con lo especificado para la carrera de Actuación, se otorga título de *Actor* (en la ventana de Admisión); al contrario, en la página de la Escuela, se hace referencia al título de *Actriz/Actor*, así como al grado de *Licenciada(o) en Actuación* (en ambos casos con precedencia del femenino). Sin embargo, en la descripción de la carrera aparecen "El *Licenciado* en Actuación...es un profesional competente..." y "... lo que redundo en que *los actores y actrices...*". (con desdoblamiento). Ante la pregunta "¿Qué significa ser *actor/actriz?*", la respuesta que ofrece la misma página es en MG ("*Un actor* es un artista especializado ..."). Situaciones similares aparecen en la información ofrecida para Antropología y Arqueología: MG según Admisión (ver Tabla 3) y marca diferencial aportada por las respectivas escuelas (*Antropóloga*, *Arqueóloga*). Otros dos detalles se relacionan con Psicología y Pedagogía en Educación Parvularia. Para la primera, en los grados aparece *Licenciado(a) en Psicología* (Escuela), en contraposición con *Licenciado en Psicología* (Admisión). Respecto de Parvularia, a pesar de que se trata de una carrera fundamentalmente ejercida por mujeres, se otorga título de *Educador de Párvulos*, en MG.

La UPC1 no otorga títulos de *Artista*, *Filósofo*, *Astrónomo*, *Físico*, *Historiador*, *Matemático*. No obstante, salvo para *artista* y *físico*, algunas veces se utilizan estas denominaciones en los asuntos referentes a las respectivas carreras ("*Los filósofos* trabajan...", "...aumentar el número actual de *astrónomos*", "Un *historiador* investiga...", "Un *Matemático* es un científico...").

5.2.1.-MG y ES en textos promocionales de carreras (UPC1)

Entre los términos que mayor interés revisten para esta investigación, se localizaron 46 subcategorías referentes a profesiones o al medio académico (Tabla 4).

En términos globales, cuando se describen las carreras, resalta la tendencia en el uso del MG. Esto es consecuente con la política de las titulaciones. Sin embargo, se localizaron algunos ejemplos de sustitución del MG para la subcategoría ‘específicas’. Por ejemplo, en la página de la Escuela de Psicología, aunque en ocasiones aparece el uso del MG (“...haber obtenido el grado de *licenciado en psicología...*”); otras, se recurre a ‘persona’, para evitarlo (“*La persona* egresada de psicología...”). También se aprecia un recurso similar en la carrera de Medicina, con el uso de un pronombre relativo (“*Quienes* egresan de la carrera de Medicina...”). Esto contrasta con el uso del MG en todas las subcategorías relacionadas con sintagmas nominales de carácter general; es decir, ausencia total de fórmulas de reemplazo del MG. Solo hay hegemonía de la opción diferencial en los casos de *actor(riz)(es)*, *enfermera(o)(s)*, aunque puede apreciarse que en un caso precede el masculino y en el otro el femenino.

Entre los sintagmas específicos, son diversas las referencias sin la mención en femenino (*médica, abogada, profesora, ingeniera, licenciada*, etc.). Los pocos casos en que ello ocurre, se hace de modo sintácticamente extraño, sin que el recurso incida en el adjetivo o determinante precedente (*futuros antropólogos y antropólogas, El Trabajador/a Social, El actor/actriz*).

Aparece también un ejemplo muy particular en el que se usa el MG, aun cuando el referente único es una dama (“A principios de 1998 se creó la Facultad de Comunicaciones, siendo *su primer decano la periodista...*”, Periodismo).⁶² A veces se sustituye el MG mediante la utilización del epiceno ‘persona’ (*La persona* egresada de psicología...; “la formación de *personas...*”; “...problemas específicos de *las personas...*”).

Tabla 3

*Títulos otorgados por la UPC1*⁶³

Títulos en MG	Títulos/grados diferenciales	Títulos de género común
Abogado, Actor, Antropólogo, Arquitecto,	Enfermera(o),	Nutricionista, Publicista,

⁶² Ya en la edición de 1956 del *DLE* se incorpora *decano* con las marcas m. y f. En 1970 aparece una enmienda que da entrada al lema *decano, na*, con una segunda acepción: “persona que con título de tal es nombrada para presidir una corporación o una facultad universitaria, aunque no sea la más antigua”. (RAE (s.f.) NTLLE).

⁶³ La consulta general sobre otorgamiento de títulos por la UPC1 se hizo en la página general “Admisión e información al postulante”. Se acudió también a algunas páginas específicas de las carreras, a fin de contrastar la información.

Bachiller, (Marino), Cientista Cirujano Constructor Director Diseñador, (de)..., Fonoaudiólogo, Geógrafo, Kinesiólogo, en..., Médico Planificador Profesor de Psicólogo, (Farmacéutico), Sociólogo, Social.	Biólogo Bioquímico, Político, Dentista, Civil, Audiovisual, Educador Estadístico, Ingeniero..., Licenciado Cirujano, Urbano, (en)..., Químico Trabajador Social.	Matrona(ón).	Periodista.
---	---	--------------	-------------

Fuente: elaboración propia.

Enfermería aparece con características particulares; es de los pocos casos en que se acude a los paréntesis para establecer la diferencia genérica y, lo más importante, siempre con anteposición del femenino, igual que ocurre con *matrona(on)* (“...el ámbito de acción profesional para *la enfermera(o) y enfermera(o)-matrona(ón)* es muy amplio...”). También se ha percibido un caso de femenino genérico, aunque no con la designación del oficio, sino mediante un predicado nominal (*preparada*) (“...*la Enfermera(o)-Matrona(ón)* está *preparada* para otorgar cuidados...”). A veces se presenta el caso contrario, precedencia del femenino con posterior uso del MG (“*La enfermera(o) es un profesional* con sólida base científica humanista...”).

En suma, la coexistencia del MG y algunas ES también está presente en la promoción de las carreras por parte de la UPC1, aunque en una proporción mínima (ver Tabla 4). En términos generales, esta institución es bastante coherente al asumir mayoritariamente el MG en los textos de la web, la misma política no diferencial mostrada en las titulaciones. En las pocas veces en que se acude a las ES, los recursos son el desdoblamiento, la barra oblicua y, mucho menos, los paréntesis o epicenos.

Tabla 4

Usos localizados de subcategorías de MG y ES (web UPC1)

Categorías	Subcategorías	Recursos para ES
Predominio de MG	<p>Generales: académico(s), alumno(s), científico(s), docente(s), doctor(es), educador(es), egresado(s), estudiante(s), intérprete(s), investigador(es), profesional(es).</p> <p>Específicas: abogado(s), antropólogo(s), arqueólogo(s), arquitecto(s), astrónomo(a)(s), biólogo(s), biólogo (s) marino(s), bioquímico(s), cirujano(s) dentista(s), cientista(s) político(s), compositor(es), constructor(es) civil(es), diseñador(es), estadístico(s), filósofo(a)(s), fonoaudiólogo(s), geógrafo(s), historiador(es), ingeniero(s), kinesiólogo(s), licenciado(s), médico(s), nutricionista(s), odontólogo(s), periodista(s), planificador(es) urbano(s), profesor(es), psicólogo(s), químico(s), sociólogo(s), teólogo(s), trabajador(a)(es) social(es).</p>	<p>Desdoblamiento</p> <p>Barra oblicua</p> <p>Paréntesis</p> <p>Epícenos.</p>
Predominio de ES	<p>Generales: ninguna</p>	
Alternancia MG ES	<p>Específicas: actor(riz)(es), enfermera(o)(s).</p> <p>Generales: ninguna.</p> <p>Específicas: ninguna.</p>	

Fuente: elaboración propia.

5.3.-Títulos UEL2

La política diferencial de género de la UEL2 es bastante sui géneris, distinta en relación con las instituciones anteriores. Ofrece la diferenciación de género en la mayoría de los títulos que otorga (v. Tabla 5). Sin embargo, cuatro de ellos son asignados en MG (ejs., *Bachiller*, *Ingeniero en Climatización*, *Médico Cirujano* y *Tecnólogo en Mantenimiento Industrial*). Además, aunque la diferenciación es completa en la mayoría de los que se componen de más de una palabra (ej., *Ingeniero(a) Civil Biomédico(a)*), en otros siete lo hace de modo incompleto; es decir, establece la distinción solo en el primer componente del sintagma (ejs., *Contador(a) Público y Auditor*, *Ingeniero(a) Físico*).

Adicionalmente, hay otros detalles relevantes. El único desdoblamiento que se da es *matrona o matrón* (con precedencia del femenino en el binomio). *Bachiller en...* se otorga como grado en MG en todos los casos, menos uno, *Bachiller(a) en Tecnología* (Tecnología en Construcciones).

La información de la Tabla 5 es la aportada por la Unidad de Admisión. Sin embargo, este criterio no se mantiene del mismo modo si se intenta localizar la misma información en otras dependencias. En algunos casos, los datos difieren. Algunos títulos referidos con diferenciación de género (Unidad de Admisión, Tabla 5), aparecen en MG en la información aportada por algunas facultades, escuelas o departamentos⁶⁴. Se muestran algunos ejemplos en la Tabla 6.

5.3.1.-MG y ES en textos promocionales de carreras (UEL2)

Se localizaron usos de MG, alternados o no con ES, en un total de 41 sintagmas referentes al campo semántico PACU.

De acuerdo con el registro de la Tabla 7, destaca el predominio en el uso de ES, principalmente, en las subcategorías específicas. Son diversos, pero, en esa orientación, pueden mencionarse *Abogado(a) Ingeniero(a) Civil en...*, *Profesor(a) (es)*, *Enfermero(a)* y *Químico(a)(s) Farmacéutico(a)(s)*. Veamos algunos ejemplos concretos: “*El(la) abogado(a)* de la UEL2 poseerá sólidos conocimientos...”; “...capacita a *este(a) ingeniero(a)* a ejercer en empresas de consultoría...” (Ingeniería Civil en Industria); “...apuntando al desarrollo integral de *profesores y profesoras...*” (Pedagogía en Educación General Básica); “La Escuela de Enfermería contribuye a la sociedad con *enfermeros y enfermeras* integrales...”, “*El(a) profesional Químico(a) Farmacéutico(a)* es capaz de desempeñarse...”. Eso implica que el predominio del MG y su alternancia con ES pasan a un segundo plano.

En cuanto a profesiones que se enuncian con lexías complejas, así como hay casos en que se mantiene la diferenciación en el enunciado completo (*Ingeniero/a Civil Biomédico/a*), se localizaron otros en los que esta solo se indica en el primer componente de la lexía (*Ingeniero/a Estadístico, Entrenador/a Deportivo*).

También aparecen ejemplos en que sí se refleja la diferenciación a través de todo el sintagma (“*El(la) Tecnólogo(a)* en Administración de Personal es *un(a) profesional...*”; “*Estos(as) profesionales* se desempeñan principalmente como: *administrador(a)* de redes... *jefe(a)* de proyectos, *supervisor(a)* de operaciones... *supervisor(a)* de instalaciones...”, Tecnología en Telecomunicaciones).

⁶⁴ Datos contrastados hasta el 30 de junio de 2020.

Tabla 5

Títulos otorgados por la UEL2

Títulos/grados en MG	Títulos/grados diferenciales	Títulos/grados diferenciales incompletos	Títulos de género común
Bachiller en... Ingeniero de Ejecución en Climatización, Médico Cirujano, Tecnólogo en Mantenimiento Industrial.	Abogado(a), Administrador(a) Público(a), Arquitecto(a), Bachiller(a) (grado), Bioquímico(a), Diseñador (a) en Comunicación Visual, Enfermero(a), Ingeniero(a) Civil Biomédico(a), Ingeniero(a) Civil en... ⁶⁵ , Ingeniero(a) Comercial, Ingeniero(a) de Ejecución en..., Kinesiólogo(a), Licenciado(a) en...(grado), Matrona o Matrón, Profesor(a) de Estado en..., Psicólogo(a), Químico(a), Químico(a) Farmacéutico(a), Tecnólogo(a) en..., Traductor(a).	Contador(a) Público y Auditor, Entrenador(a) Deportivo, Ingeniero(a) Civil Mecatrónico, Ingeniero(a) Estadístico, Ingeniero(a) Físico, Ingeniero(a) Matemático, Técnico(a) Universitario en Análisis Químico y Físico.	Analista en Computación Científica, Analista en Políticas y Asuntos Internacionales, Periodista, Publicista, Terapeuta.

Fuente: elaboración propia.

Los recursos utilizados para precisar opciones diferenciales son el desdoblamiento con determinantes o sustantivos (“...las y los estudiantes...”; “...investigadores e investigadoras...” (Lic. en Historia); la barra oblicua (“Serás

⁶⁵ El título de Ingeniero en... se ofrece en 9 menciones; igual que Ingeniero de... (9), Profesor de... (9) y Tecnólogo en... (8).

un/la profesional..." (Ing. Civil en Minas); los paréntesis ("*El(la) profesional de nuestra Universidad...*") (Terapia Ocupacional) y la combinación de recursos diferentes, como coordinación de determinantes + barra oblicua ("*...las y los productoras/es y trabajadores vinculadas/os al sector...*", Ingeniería en Agronegocios). Ocurren a veces extrañas combinaciones difíciles de explicar desde el punto de vista sintáctico, como "*El médico egresado(a) de la UEL2...*", en el que habría discordancia entre el referente principal (en MG, *médico*) y el complemento adjunto, con diferenciación (*egresado(a)*). Otro ejemplo similar a este, pero a la inversa, es "*El(la) Entrenador Deportivo planifica, dirige y evalúa...*", referente en MG, complemento adjunto con ES. A veces, se hace uso del epiceno ("*...centrados en la persona...*") y, más escasamente, de un colectivo ("*...desafíos profesionales del profesorado...*").

Tabla 6

Diferencia entre datos sobre títulos de Unidad de Admisión y otras dependencias de la UEL2. Ejemplos.

Unidad de Admisión (ES)	Facultad, Escuela o Departamento (MG)
Bachiller (a) en Tecnología (Construc.).	Bachiller en Tecnología (Facultad)
Tecnólogo(a) en Construcciones	Tecnólogo en Construcciones (Facultad)
Bioquímico (a)	Bioquímico (Facultad)
Ingeniero(a) de Alimentos	Ingeniero de Alimentos (Departamento)
Ingeniero(a) Físico	Ingeniero Físico (Departamento)
Químico(a) Farmacéutico(a)	Químico Farmacéutico (Facultad)
Profesor(a) de Estado	Profesor de Estado (Departamento)
Psicólogo(a)	Psicólogo (Escuela)

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7

Usos localizados de subcategorías de MG y ES (web UEL2)

Categorías	Subcategorías	Recursos para ES
Predominio de MG	Generales: <i>académico(a)(s), doctor(es).</i> Específicas: <i>Contador(es) público(s) y auditor(s), traductor(es).</i>	Desdoblamiento Paréntesis Desdoblamiento (determinantes + barra oblicua) Epicenos

Predominio de ES	<p>Generales: científico(a)(s), egresado(a)(s), profesional(es).</p> <p>Específicas: abogado(a)(s), administrador(a)(es), arquitecto(a)(s), enfermero(a), químico(a)(s), farmacéutico(a)(s), bioquímico(a), entrenador(a)(es) deportivo(a)(s), ingeniero(a)(s) civil (es) biomédico(a) (s), ingeniero(a) estadístico, licenciado(a)(s), matrona(ón)(s), psicólogo(a)(s), técnico(a)(s) universitario(a)(s), tecnólogo(a)(s), profesor(a)(es).</p>	Colectivos.
Alternancia MG ES	<p>Generales: estudiante(s), investigador(a)(es).</p> <p>Específicas: auditor(a)(es), ingeniero(a)(s) (civil) (en...).</p>	

Fuente: elaboración propia.

Resumiendo, en la información sobre las carreras de la UEL2, se detectan diferencias en el uso del lenguaje de género, tanto en las opciones utilizadas en la titulación de quienes egresan, como en el discurso promocional de las carreras a través de la web. No obstante, en la información de la web el uso de ES supera al del MG, lo que no implica que este último no esté presente en diversos casos.

5.4.-Títulos UPC2

Como se puede ver en la Tabla 8, buena parte de los títulos de la UPC2 se ofrecen con diferencia de género (masculino/femenino), mas no la totalidad. Cuatro de ellos se otorgan en MG (*Bachiller, Estadístico, Ingeniero Acuicultor e Ingeniero Pesquero*). En cuanto a especialistas en determinadas disciplinas, no otorga títulos de *Bióloga/a, Matemática/a, Música/a, Filósofo/a, Físico/a, Historiador/a* ni de *Teólogo/a*, en cuyos casos prefieren denominaciones de *Licenciado/a en..., Profesor/a de...* o *Bachiller en* (solo en MG); pero sí de *Bioquímico/a, Geógrafo/a, Oceanógrafo/a* y *Kinesiólogo/a*. Respecto de los grados, es persistente en el título de *Licenciado/a en...* Para la Licenciatura en Ciencias Religiosas y Estudios Pastorales, no aparecen especificados ni grado ni título. Se enuncia nada más la carrera como tal.

5.4.1.-MG y ES en textos promocionales de carreras de la UPC2

Entre subcategorías generales y específicas, ubicamos 35 (Tabla 9). En cuanto a las referencias generales al MG, la mayor incidencia recae en *alumno(s)*, *párvulo(s)*, *postulante(s)* y *profesional(es)*. He aquí algunos ejemplos concretos: "...aprendizaje en *sus alumnos...*" (Pedagogía en Filosofía); "...bienestar del *párvulo...*" (Educación Parvularia); "Si *el postulante...*" (múltiples carreras); "...*el profesional se desempeña...*" (Ingeniería de Ejecución en Bioprocesos).

No obstante, a excepción de *académico(a)(s)*, es significativo el uso de ES en todas las subcategorías, especialmente en casos como *egresado(a)(s)*, *estudiante(s)*, *graduado(a)(s)* y, de nuevo, *profesional(es)* ("Nuestros/as *egresados/as...*", Geógrafo; "...será *un/a profesional formado/a...*", Contador Auditor; "...*todas y todos los estudiantes...*", Pedagogía en Educación Especial; "...*otros/as profesionales...*", Pedagogía en Matemáticas). Hay que hacer mención particular de 'Bachiller', que aparece con género común ("*El/la bachiller en Ciencias...*". En ningún caso se da la oposición *bachiller/a*.

Tabla 8

Títulos otorgados por la UPC2

Títulos en MG	Títulos/grados diferenciales	Títulos de género común	
Bachiller en Ciencias (grado), Bachiller Canónico en Teología (grado), Estadístico, Ingeniero Acuicultor, Ingeniero Pesquero.	Abogado/a, Bioquímico/a, Auditor/a, Educador/a de..., Ingeniero/a Ingeniero/a Ingeniero/a..., Bioquímico/a, (Civil) Eléctrico/a, Civil Electrónico/a, Constructor/a, Ingeniero/a Civil Mecánico/a, Ingeniero/a Civil Químico/a, (en)... ⁶⁶ , Licenciado/a	Arquitecto/a, Contador/a Diseñador/a, Geógrafo/a, Agrónomo/a, Estadístico/a, Ingeniero/a Civil Ingeniero/a Ingeniero/a Ingeniero/a Ingeniero/a Civil Ingeniero/a Civil Ingeniero/a de Kinesiólogo/a, en...(grado)...	Intérprete Inglés Español, Intérprete Musical, Periodista.

⁶⁶ Incluye 23 ingenierías en diferentes especialidades. Igual con Licenciado... (9 especialidades) y Profesor de... (12).

	Oceanógrafo/a, Profesor/a de..., Psicólogo/a, Químico/a Industrial, Tecnólogo/a Médico/a, Trabajador/a Social, Traductor/a Inglés Español.	
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Respecto de las subcategorías ‘específicas’, hay un predominio notable del uso de ES. No obstante, destacan tres en las que se hacen presentes ambas alternativas, *Licenciado(a)(s)*, *Profesor(a)(es)* e *Ingeniero(a)(s)*, siendo el más resaltante este último. Debemos recordar que dos carreras de ingeniería de esa universidad todavía no hacen la diferencia de género en el título (*Ingeniería en Acuicultura* e *Ingeniería Pesquera*, ver Tabla 8). Dicho criterio se mantiene en las reseñas de ambas. Además, el uso de *ingeniero(s)* como MG también aparece en otras (“El campo de acción del *Ingeniero Civil Bioquímico...*”; “El campo ocupacional actual del *Ingeniero de Ejecución en Bioprocesos...*”; “Las áreas más comunes para un *ingeniero de Minas...*”).

Entre los recursos para hacer uso de las ES, la UPC2 muestra relativa uniformidad en la utilización de la barra (“*El/la Ingeniero/a Civil Bioquímico/a* es un/a *ingeniero/a* de procesos...”; “...formación valórica como la de *los/las estudiantes...*”); otras veces, las menos, acude al desdoblamiento de determinantes (“... desarrollo integral de *las y los estudiantes...*”; “...el aprendizaje de *todos y todas sus estudiantes...*”), de sustantivos (“...*alumnos y alumnas* de educación básica...”) o al uso de algunos epicenos o colectivos, como ‘persona’ y ‘ciudadanía’ (“...para proteger la salud de las *personas...*”; “...formación para una *ciudadanía* responsable...”).

Tabla 9

Usos localizados de subcategorías de MG y ES (web UPC2)

Categorías	Subcategorías	Recursos para ES
Predominio de MG	Generales: <i>académico(s)</i> , <i>postulante(s)</i> . Específicas: <i>Contador(es)</i> <i>Auditor(s)</i> , <i>Estadístico(s)</i> .	Barra Desdoblamiento Epicenos Colectivos
Predominio de	Generales: <i>egresado(a)(s)</i> , <i>especialista(s)</i> , <i>estudiante(s)</i> , <i>graduado(a)(s)</i> , <i>investigador(es)</i> ,	

2019), y, además, empiezan a percibirse socialmente los cambios de rol de la mujer en la sociedad, aquel comienza a compartir el espacio discursivo y a convivir con diversas estrategias alternativas (Barrera Linares y Sánchez Lara, 2021). Estas van desde la oposición léxica (*psicólogo/psicóloga*) y el desdoblamiento de determinantes o de sustantivos, cuando no de ambos (*las y los estudiantes, los ingenieros y las ingenieras, los y las psicólogos y psicólogas*), hasta las posibilidades de intervención morfológica (con inserción de la @, la 'x', el asterisco y la 'e', entre otros, *alumn@s, científicxs, postulant*s, arquitectes*, etc.), pasando por opciones morfosintagmáticas (*las y los técnicos/as*) o de otra naturaleza, como colectivos (*profesorado, alumnado*), epicenos (*personas*), metonimia (*la dirección*), etc.

De allí que permanezca abierta la confrontación sobre el carácter inclusivo, o no, del MG. Se ha incrementado el debate entre lo que sugieren quienes han formalizado reclamos sobre su carácter verdaderamente inclusivo (v. Bengoechea, 2015; López y otros, 2020; Márquez, 2013; Martín, 2019) y algunos argumentos de instituciones que abogan por la unidad sistémica de la lengua; por ejemplo, las academias (v. Academia Chilena de la Lengua, 2020; Bosque, 2012; RAE y ASALE, 2018; RAE, 2020). De parte de estas últimas, se defiende la inexpugnabilidad del sistema lingüístico (Grijelmo, 2019; RAE, 2020) y la muy lenta mutabilidad diacrónica del subsistema morfológico (v. Grijelmo, 2019) o su cristalización (Soto Vergara, 2020). Se alude además a la justificación histórica del MG y a la poca pertinencia o dudosa eficacia y riesgos comunicacionales implícitos en algunas ES (Escandell, 2019, González, 2020, RAE, 2020) Hay, por supuesto, otras instituciones que, sin participar directamente de la discusión, y a veces sin explicitarlo, se suman a uno u otro criterio. Estas últimas entrarían en lo que la RAE (2020:48) refiere como "otras voces autorizadas". A juzgar por lo que aquí hemos analizado, la institución más cercana al criterio academicista es, por ejemplo, la UPC1, al menos en cuanto a su política de titulación. Respecto de esa misma categoría, el resto opta, de manera parcial o general, por la alternativa diferenciadora.

Cada universidad ha venido incorporando en su página web algunas variantes sustitutivas del MG, sin que exista un criterio único para ello, ni siquiera intrainstitucionalmente. La más cercana a la uniformidad es la UPC2. Unas más, otras menos, e independientemente de sus políticas de titulación, las cuatro han incorporado fórmulas alternativas al MG en los textos con los que promocionan sus carreras por Internet.

La situación actual de este proceso implicaría llegar a un consenso social, político, lingüístico y gramatical (Gómez Delgado, s.f.). Si de parte de quienes argumentan a favor del MG se ha reconocido que, en determinados contextos, este adquiere discursivamente implicaciones sexistas, androcéntricas y encubridoras de lo femenino (González, 2020; Meneses, 2020; Mendívil Giro, 2019; RAE, 2020), ¿qué alternativa(s) sería(n) la(s) más conveniente(s) para que la diversidad de usos se equilibre y se adopten los recursos adecuados desde el punto de vista comunicacional?

En el corpus que hemos estudiado, llama la atención la escasa o nula referencia a algunas profesiones, ocupaciones, títulos o grados en femenino (*bachillera*⁶⁷, *matemática*), como sí ocurre con otras, aunque también son escasas (*física, médica, química*). Además, los datos revelan que, más allá de que se acuda a algunas ES, la información de las páginas web no registra alusiones directas y aisladas a voces como *investigadora(s), científica(s), titulada(s), abogada(s), arquitecta(s), entrenadora(s), médica(s), ingeniera(s)*. Si en algunos casos se acude a recursos inclusivos, usualmente se hace a través de sintagmas precedidos siempre por el masculino (*científico(a), titulado/a, del/de la arquitecto(a), el médico(a) cirujano(a), el/la ingeniero/a, etc.*). Ocurre, sí, con otros casos, posiblemente motivados por la prevalencia de las mujeres en algunas profesiones o por la “valoración” colectiva de dichos oficios (*enfermera, profesora, matrona*).

Lo que pudiera explicar la ausencia de algunos sustantivos solo en femenino es el peso social y el prestigio de la tradición masculina en algunas profesiones (Márquez, 2013, Martín, 2019). Como única excepción, hemos detectado una sola vez *Bachiller(a)* (Tecnología en Construcciones, UEL2), en tanto la UPC2 se vale del sintagma *el/la bachiller* (género común). Mendívil Giro (2019) y la RAE (2020) explican este fenómeno de aparente resistencia o bloqueo como un proceso de asimilación, desde un sustantivo unisexo a la diferenciación explícita, como se ve en la Tabla 10.

⁶⁷ Con el femenino *bachillera* hay que considerar diversos aspectos relacionados con los traspies de su significado en la historia de la lengua. Aunque es de vieja data en español (aparece en el diccionario académico desde 1869), históricamente parece marcada por el tono despectivo que mantuvo desde el comienzo: “la mujer que habla mucho, o sin concierto ni oportunidad”. El mayor prestigio ha recaído sobre el masculino *bachiller*, cuya primera aparición lexicográfica es de 1726. Ya en la edición de 1770 se hace referencia a “La persona que ha recibido el primer grado en una de las facultades mayores” (ver NTLLE, en línea).

Tabla 10

Fases de la conversión de un sustantivo masculino a diferencial

Fase1/sustantivo unisexo	Fase 2/ desinencia común	Fase 3 / desinencia diferencial
bachiller matemático físico	el/la bachiller el/la matemático el/ la físico	bachiller/bachillera matemático / matemática físico / física

Fuente: adaptación RAE (2020, p.40), ejemplos tomados del corpus.

Varios términos relacionados con la situación estarían en distintas fases del proceso, pero, en el caso de algunos como *enfermera* y *matrona*, (o *modista* y *azafata*, v. Mendivil Giro, 2019), se obviaría el paso de la fase 2, debido a que el femenino “carece del valor común” (RAE, 2020, p.40), por tratarse de ocupaciones inicialmente desempeñadas principalmente o solo por mujeres. Sin embargo, en relación con nuestros datos, hay casos en que, al menos para las titulaciones, el proceso pareciera no haber funcionado de ese modo; para la UPC1 por ejemplo, *Educadora de Párvulos* sigue siendo referida como *Educador de Párvulos* (vid supra Tabla 3). Además, llama la atención la resistencia general a otorgar título de *bachillera* (v. nota 17).

Hay quienes argumentan que la negativa a feminizar algunos títulos otorgados a damas contribuiría a preservar la existencia de un lenguaje sexista y excluyente (Cabeza Pereiro y Rodríguez Barcia, 2018; López y otros, 2020). También podría argüirse otra motivación, relacionada con el valor social de lo masculino. Por eso, algunas designaciones parecieran estancadas en la segunda fase (*la médico, la bachiller, la físico, la matemático, la psicólogo*, etc.). Quizás esto incida en que algunas instituciones prefieran la opción de todas las titulaciones en MG (la UPC1, por ejemplo), o en que otras, como la UEL2 y la UPC2, lo hagan con la diferenciación genérica en unos casos (*Químico/Química, Ingeniero Agrónomo/ Ingeniera Agrónoma*), pero no en otros (*Médico Cirujano, Ingeniero Pesquero*, respectivamente). La opción más ambigua sería la diferenciación incompleta (*Ingeniero(a) Estadístico, Técnico(a) Universitario, UEL2*), porque oscila entre ambas posibilidades.

Hechos como el último que mencionamos en el párrafo anterior podrían generar disonancia gramatical en el enunciado del diploma (**Ingeniera Estadístico, *Técnica Universitario*), algo similar a lo que ocurriría si intentamos actualizar en masculino o femenino sintagmas como “*La enfermera(o) es un*

profesional..." (UPC1, *La enfermero es un profesional...); "...*nuestras matronas y matrones...*" (UEL2, *Nuestras matrones...); "*El/la Ingeniero/a en Alimentos...es un profesional...*" (UEL1, *La ingeniero en Alimentos es un profesional...); "*El/la profesor/a...titulado/a... es un profesional...*" (UPC2, *La profesora titulada es un profesional...).

Tapia-Arismendi y Romani (2012), reportan algo relacionado con el mismo fenómeno referido antes: inadecuación en la relación encontrada en certificados y otros documentos de la Universidad Autónoma del Estado de México entre los títulos otorgados (todos de acuerdo con el género de quien egresa, *Biólogo, Bióloga*) y "...el nombre del programa educativo cursado, cuando este coincide con el término gramaticalmente masculino del profesional..." (*Biólogo*, v. Tapia-Arismendi y Romani, 2012, p. 80). Además, según las autoras, a veces se establece diferencia de género (*Médico o Médica; Químico o Química*), pero no siempre (*Ingeniero Agrónomo, Químico Farmacéutico, Biólogo y Técnicos Superiores en Turismo o Trabajo Social, Enfermero General*).

Hay que decir que la UPC1 es consecuente en casi toda su titulación en MG, salvo en los casos de *Enfermera(o)* y *Matrona(ón)*, con el añadido de la precedencia del femenino, motivada tal vez por la preponderancia histórica de la mujer en tales profesiones. No obstante, si acudimos a las escuelas, a veces la información de la UPC1 es distinta; en algunas de ellas, la oferta del título es diferencial (*Actriz/Actor, Licenciado(a), Antropólogo(a), Arqueólogo(a)*).

Por su parte, la UPC2 rompe en tres carreras el criterio de uniformidad en su tendencia a titular diferencialmente (*Estadístico, Ingeniero Acuicultor, Ingeniero Pesquero*). A juzgar por los datos de nuestro corpus, la institución más difusa en cuanto a una sola orientación es la UEL2. Aparte de que pareciera carecer de un criterio institucional homogéneo, hay mucha diferencia entre lo indicado por la Unidad de Admisión y lo que se explicita en algunas facultades o departamentos (cf. Tablas 6 y7). Si la hubiera, la intención igualitaria no queda clara.

Posiblemente la negativa de feminización de algunos o todos los grados y/o títulos no dependa solo de decisiones institucionales, sino también de la autonomía de algunas dependencias (facultades, escuelas, departamentos), o de la incidencia comunicacional (subyacente) en las futuras beneficiarias, su actitud frente a la promoción de algunas carreras. Si se asume (subyacentemente) que el título "masculinizado" implica prestigio, poder, convicción o cualquier otro beneficio implícito, establecer la diferencia genérica

en él podría más bien derivar en una percepción negativa de parte de las mujeres que intenten estudiar en algunas carreras específicas (*Medicina, Arquitectura, Ingeniería, Psicología*). Otra motivación de esto podría ser, por ejemplo, la mejor valoración en el mundo laboral de un título en masculino (Escandell, 2019). Además, y aunque no sea evidente, podría relacionarse con el programa institucional de *marketing*. De acuerdo con una tradición en la que ha reinado el masculino, la institución corre el riesgo de que la “venta” de su marca con algunos títulos en femenino aleje a potenciales interesadas. De esa manera, a partir de motivaciones externas, la política incluyente pasa a segundo nivel.

A todo lo dicho antes se agrega el hecho de que algunas ES no siempre funcionan igual en la lengua escrita que en la oralidad (Guerrero, 2019). Aunque en verdad tienen un matiz de “ultralsexismo” (Márquez, 2013, p. 139), expresiones como Las y los psicólogas/os egresadas/os de esta carrera estarán habilitadas/os para ejercer como asesoras y asesores podrían ser leídas sin mayores inconvenientes, más allá de alguna perturbación relativa a los hábitos y a un más demandante proceso de atención, si se quiere, superables con cierto esfuerzo, pero es obvio que no puede decirse lo mismo de su pertinencia en la oralidad. Por otra parte, no son pocas las veces que se perciben equivocaciones en quienes intentan utilizarlas (González, 2020) y cierta disonancia cognitiva en quien las debe procesar. “Incorrecciones, anacolutos y discordancias” los llama Escandell (2019, p. 11). Es probable que esto haya incidido en que, proporcionalmente, el uso y la aceptación de ES siga siendo menor que el del MG en dos universidades (UEL1 y UPC1, vid supra Tabla 10), situación similar a la reportada por Becker, (2019), al referirse al uso general de ES en España.

Posiblemente, existan casos en los que bastaría aludir a ambos referentes solo al inicio; en tal situación habrá que aceptar la convivencia de las ES con el MG; es decir, haciendo la doble referencia una sola vez, al inicio (Las y los ingenieras/os egresados de esta carrera estarán habilitados para diferentes funciones). Como también señala Márquez (2013, p. 138), no se trata de eliminar el uso del MG, sino de evitar su utilización abusiva, excesiva. Aparte de esta posibilidad, hay otras opciones de ES que pudieran combinarse con el MG.

Todo lo expresado en este trabajo podría incluso ser objeto de ampliación, debido a que, aun en situaciones de igualdad en las que se deje clara la diferencia de género en el título o en las referencias (totales o parciales) a

quienes participan en la comunidad académica, sigue quedando por fuera la posibilidad de considerar otras opciones no binarias (v. López, 2019; López y otros, 2020). Sería esta otra tarea pendiente de resolución, si realmente se quiere ampliar la apuesta por la igualdad y evitar la marginación de algún grupo.

7.-Conclusiones

En la investigación aquí reportada, se han estudiado y analizado los sitios web de cuatro universidades chilenas, dos estatales públicas (UEL1 y UEL2) y dos católicas privadas (UPC1 y UPC2). Los hallazgos y las reflexiones se basan en la información encontrada hasta la fecha final de recolección de datos (junio de 2020). Hemos circunscrito el análisis de contenidos a la relación entre lenguaje inclusivo de género y el modo como cada una de ellas utiliza o no este recurso en las titulaciones que ofrece, para demostrar que la inclinación discursiva hacia el MG podría derivar en tácitas políticas institucionales excluyentes de lo femenino, no necesariamente intencionales. Con esa misma orientación, también se han relacionado las políticas para titular con el uso que hacen de estrategias sustitutivas o del masculino genérico en la parte promocional de las carreras (descripción, perfil de egreso, campo laboral, etc.). Se sintetizan abajo las conclusiones y reflexiones generadas después del análisis.

Sea total o parcialmente, las dos universidades estatales (UEL1 y UEL2) y una privada (UPC2) ofrecen a sus egresados/as títulos en los que se hace distinción de género (*Abogado/a, Administrador/a Público/a*). Las dos últimas se salen de dicha política diferencial en tres casos (*Bachiller, Ingeniero de Ejecución en Climatización, Médico Cirujano, Tecnólogo en Mantenimiento Industrial, la UEL2; Bachiller, Estadístico, Ingeniero Acuicultor, Ingeniero Pesquero, la UPC2*). La UEL2 aparece como la más inestable respecto de esto. Oferta algunos en los que marca la diferencia (*Kinesiólogo/a*), en otros lo hace de modo incompleto (*Ingeniera/a Físico*) y, en los menos, solo en MG (*Ingeniero de Ejecución en Climatización*). Además, los datos de la Unidad de Admisión de dicha universidad no siempre coinciden con los de algunas de sus facultades y departamentos.

La UPC1 es coherente en sus titulaciones en MG, salvo los casos de *Enfermera(o y Matrona(ón))*, y también en que a veces la marca diferencial para determinados títulos no es igual si se busca el mismo dato en algunas escuelas. En tales casos, la intención identitaria hacia las mujeres se vuelve confusa, por cuanto alternas formas excluyentes con otras inclusivas. Ello genera dudas acerca de si

realmente se trata de una estrategia institucional o de la intención de quienes tienen a su cargo la coordinación y/o redacción de los textos de la web.

Ninguna de las cuatro universidades se abstiene del uso de formas sustitutivas del MG en los textos promocionales de carreras; la que menos lo hace es la UPC1. Eso la muestra como más conservadora en cuanto a este aspecto y, además, como la que ofrece un criterio general más uniforme en el uso del MG, directa o indirectamente alineada con la posición de la RAE (2020).

Las estrategias grafemáticas y sintácticas más utilizadas por las cuatro instituciones para marcar la diferenciación de género son el desdoblamiento (con determinantes o sustantivos: *las y los profesionales, todas y todos los estudiantes, los profesores y profesoras*), la barra oblicua (*nuestros/las ingenieros/las civiles*), y los paréntesis (*El(la) psicólogo(a)*). En menor medida, a veces se acude a otros recursos léxicos, con epicenos o colectivos (*la(s) persona(s), la ciudadanía, el profesorado*).⁶⁸

Las diferencias encontradas en la información acerca de las carreras están lejos de mostrar un mismo patrón para la sustitución del MG y su alternancia discursiva con otras posibilidades, ni siquiera dentro de una misma institución. Tal discrepancia no es necesariamente atribuible a desaciertos, errores o inconsistencias en la redacción. Se explica por cuanto, como señalan Barrera Linares y Sánchez Lara (2021), en ello están conviviendo dos corrientes discursivas. Una instaurada en la competencia gramatical y otra que, en pro de la visibilidad de la mujer en el discurso, busca suplir el encubrimiento a veces implícito en la regla del MG. Esto no es propio nada más de los textos administrativos universitarios; se trata de una situación general, en todos los niveles de la sociedad actual.

Las instituciones educativas podrían propiciar desde su seno iniciativas para el uso de ES que a futuro subsanen el problema de que cada cual haga lo suyo, sin conectarse con otras. No será una tarea fácil, porque cada universidad tiene su propia dinámica. Quizá el paso inicial sea que, si está entre sus políticas asumir la inclusión discursiva y acogerse, a través del lenguaje de género, a una orientación identitaria de quienes participan en su comunidad, lo haga mediante un sistema normado, coherente y orgánico, con una guía que paute

⁶⁸ En relación con el uso de epicenos, llama la atención que la página de la UPC2 se acuda varias veces a la lexía tautológica ‘persona humana’ (“realización de la *persona humana*”).

cuáles son las ES más efectivas y menos conflictivas desde el punto de vista comunicacional, y sin que ello implique sacrificar el uso del MG.

Al considerar que las universidades son propulsoras de modelamiento social, político y cultural, que pueden igualmente ser guías de los usos lingüísticos y que sus propuestas curriculares implican determinadas cosmovisiones, habrá que esperar que esta situación se equilibre, se decante el proceso y se llegue a unos patrones homogéneos, similares en todas las comunidades académicas. Esto implica que desde la academia no debería seguir asumiéndose que la discusión del lenguaje inclusivo es un problema externo que no nos concierne. Como se ha visto, la convivencia del MG y las ES es un hecho patente e inevitable.

Lo expresado arriba tiene que ver además con un asunto referente a la identidad, la equidad, la inclusión y la memoria cultural. Si bien es cierto que se trata de un asunto más discursivo que de sistema lingüístico, no debe olvidarse que, quiérase o no, la realidad lingüística puede contribuir con la exclusión y, si excluye, invisibiliza, oculta. Nos ubicamos en una u otra orientación, de acuerdo con la vía que elijamos. Como organización social de alta relevancia en las sociedades actuales, la universidad es un faro que crea patrones a seguir y con ello preserva “verdades” o contribuye a revelar lo inadecuado que pueda existir detrás de ellas. Sus orientaciones políticas, ideológicas y lingüísticas contribuyen a preservar la memoria cultural y a mantener un establishment o, en caso contrario, actuar a contracorriente de ciertas inequidades e intentar equiparar el tratamiento identitario hacia todos sus grupos sociales. La necesidad de acudir a formas lingüísticas incluyentes ya no es un asunto exclusivo de determinados movimientos u organizaciones políticas; atañe a toda la sociedad y, desde la academia, es necesario ubicarse en un punto que, en cuanto al lenguaje, tome en cuenta y estudie esto de modo abierto, desprejuiciado.

Si causa ambigüedad o implica interpretaciones erradas en algunos contextos, el MG puede ser sustituido por alternativas que no perjudiquen la comunicación ni causen repeticiones innecesarias. También hay que dejar claro que una norma gramatical no debería ser responsable de algunos desajustes discursivos.

No se trata de aspirar a la erradicación total del llamado masculino genérico, porque se sabe que no será sencillo intervenir un sistema lingüístico arraigado

en la competencia gramatical de más 591 millones de usuarios nativos (7.5 % de la población mundial, v. Instituto Cervantes, 2021) y que, adicionalmente, algunas veces el uso de aquel es necesario y muy pertinente (Luis y Lucía son profesores, v. Escandell, 2019)⁶⁹. Sin embargo, hay alternativas de reemplazo que muy bien pueden convivir con dicha opción, sin perjuicio comunicacional (v. Guerrero, 2019; Márquez, 2013; Martín, 2019). Se sabe que, más allá del inventario léxico, el sistema de la lengua no puede modificarse de un día para otro, ni de acuerdo con el arbitrio de un grupo de hablantes. No obstante, tampoco debe considerársele una estructura atávica, infranqueable ni fosilizada. Tampoco puede olvidarse que el MG no solo sirve para aludir a personas; puede señalar referentes inanimados.

Posiblemente, la convivencia del MG con algunas ES implique la necesidad de un proceso de alfabetización que, desde la escuela, enseñe que hay maneras de atenuar las inequidades discursivas, muchas de ellas implícitas en el MG; un mecanismo de concientización que, sin perjuicio de la eficacia comunicativa, muestre lo que a veces este no deja percibir de manera nítida y despierte interés en cada hablante por una actuación lingüística que contribuya con la instauración de una nueva memoria social y una identidad grupal verdadera y nítidamente inclusivas. También para ello habrá de considerarse qué recursos sustitutivos son eficaces en la escritura y/o en la oralidad. Habría que buscar un equilibrio entre el principio de la economía y el de la eficacia.

Un asunto final para considerar en futuras investigaciones e indagatorias es que, suponiendo que todas las universidades y otras organizaciones lleguen en algún momento a establecer la diferencia genérica en sus títulos y en su discurso institucional, podría surgir un nuevo requerimiento relacionado con la dicotomía masculino/femenino. Debido a la existencia de opciones no binarias, este binomio habrá de ser ampliado o reajustado. Ello significaría valerse de otros recursos que, para el caso de las personas, incluya todas las variantes. Sin olvidar la existencia de otras posibles inequidades también inherentes al lenguaje; por ejemplo, aquellas referentes a otros sistemas comunicativos también humanos, como las lenguas de señas o el sistema braille, para no mencionar las relacionadas con otras discapacidades físicas.

⁶⁹ “Anularlo en el uso implicaría borrar una casilla de enorme utilidad en el sistema de la lengua”. (RAE, 2020: 56).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Chilena de la Lengua (2020). *Sexo, género y gramática. Ideas sobre el lenguaje inclusivo*. Santiago, Chile: Catalonia.
- Américaeconomía* (s.f.). <https://mba.americaeconomia.com/>
- Andreu Abela, J. (2002). *Las técnicas del análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces. Recuperado el 03 de abril de 2021 de:
<http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>.
- Aragón Vargas, L. F. (2018). A favor de un lenguaje inclusivo no exhaustivo. *Pensar en movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, 16 (2), 1-3.
- Balmaseda Maestu, E. (2019). En torno a un uso no discriminatorio del género gramatical en español. *ROCZNIKI HUMANISTYCZNE*, LXVII (5), 55-77.
- Barrera Linares, L. & Sánchez Lara, R. (2021). Masculino inclusivo en español y opciones para sustituirlo en las Bases Curriculares (7.º básico a 2.º medio) del Ministerio de Educación de Chile. *Boletín de Filología*, 3, 123-141.
- Bengoechea, M. (2015). *Lengua y género*. Madrid: Síntesis
- Bengoechea, Me. (2019). "Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo"; en: VV.AA. *El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades*. Seminario. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con Clásicas y Modernas, Madrid, España. Recuperado de <http://www.cepc.gob.es/actividades/agenda/2019/01/04/seminario-el-lenguaje-inclusivo-un-debate-en-torno-a-su-obligaci%C3%B3n-necesidad-y-posibilidades->
- Becker, L. (2019). Glotopolítica del sexismo: ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company Company contra el lenguaje inclusivo de género. *Theory Now. Journal of Literature, Critique, and Thought*, 2 (2), 1-22.
- BOE. (1995). *Boletín Oficial del Estado*, 74, 9477-9478. Recuperado el 14 de marzo de 2021 de: [https://www.boe.es/eli/es/o/1995/03/22/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1995/03/22/(1))
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Boletín de Información Lingüística de la Real Academia Española*, (1), 1-18.

- Cabeza Pereiro, M.C. & Rodríguez Barcia, S. (2018). "Lenguaje excluyente y género"; en: Díaz Ferro, M., Vaamonde, G., Varela Suárez, A., Cabeza, M.C., García-Miguel, J.M. & Ramallo Fernández, F. (Edits.) *Actas. XIII Congreso Internacional Lingüística Xeral* (pp.147-153). Vigo: Universidad de Vigo.
- Carlino, P. (2008). "Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?"; en: Narváez Cardona, E. & Castillo Cadena, S. (Comps.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp.155-190). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (s.f.). <http://www.uestatales.cl/cue/>
- Cuenca, M. J. (2020). El lenguaje no sexista: más allá del debate. *Discurso y Sociedad*, 14 (2), 227-263.
- Duque, Eladio (2014). Análisis de contenido mediante análisis de palabras clave: La representación de los participantes en los discursos de Esperanza Aguirre. *Mediaciones Sociales* (13), 39-73.
- Escandell-Vidal, Victoria (2019). En torno al género inclusivo. [Prepublicación]. *DesigualdadES*, 2 [2020]. Recuperado el 05 de febrero de 2021 de: <https://www.researchgate.net/publication/336591975>
- Fuentes Vasque, L.Y. (2016). ¿Por qué se requieren políticas de equidad de género en la educación superior? *Nómadas*, (44), 65-83.
- Gallardo Estrada, M. Á. & García Garnica, A. (2012). "Instituciones, Sujetos y Lenguaje. Hacia un proceso social interactivo"; en: Guerrero Olivera, M., Guerrero Sánchez, P. & Mindek, D. (Coords.). *Las ciencias sociales ante problemas y sucesos actuales: lo local y lo regional en el contexto global* (pp. 145-156). Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- García Meseguer, Á. (2001). ¿Es sexista la lengua española? *Panace@*, 2, (3), 20-34.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43.
- Gómez Aguilera, J., Garita Granados, K. & Quesada Araya, J. (2018). "Construcción del análisis de contenido para el medio digital "Hoy en el TEC" desde la perspectiva editorial y multimedial"; en: Chaves-Montero,

- A., Rodríguez Rossel, M. e Salcines Talledo, I. (Edts.). *Investigación multimedia: el análisis de contenido en la era digital* (pp.85-100). San José: Egregius ediciones.
- Gómez Delgado, J. M. (s.f.). El lenguaje inclusivo como herramienta de reflexión crítica. [Prepublicación]. Recuperado el 23 de marzo de 2021 de: <https://granada.academia.edu/JG%C3%B3mezDelgado>.
- González, V. (2018). Estimadxs conpañeres: UDP acepta uso de lenguaje inclusivo tras toma feminista. *Bibiochile.cl*. Recuperado 25 de abril de 2021 de: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2018/06/14/lenguaje-inclusivo-udp-acepta-uso-de-x-y-e-para-evitar-masculino-y-femenino.shtml>
- González, C. (2020). "Género gramatical y sexismo lingüístico"; en: VV.AA. *Academia Chilena de la Lengua, Género, sexo y gramática* (pp.29-40). Santiago: Catalonia.
- González M., M.C. & Delgado de Smith, Y. (2016). Lenguaje no sexista. Una apuesta por la visibilización de las mujeres. *Comunidad y Salud*, 14 (2), 86-95.
- Grijelmo, Á. (2018). No es sexista la lengua, sino su uso. *Semanario Universidad* (Costa Rica). Recuperado el 17 de marzo de 2021 de: <https://semanariouniversidad.com/suplementos/no-es-sexista-la-lengua-sino-su-uso/>.
- Grijelmo, A. (2019). *Propuesta de acuerdo sobre el lenguaje inclusivo*. Madrid: Taurus.
- Guerrero, S. (2019). "Alternativas al masculino genérico"; en: VV.AA. *El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades*. Seminario. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con Clásicas y Modernas, Madrid, España. Recuperado el 01 de febrero de 2021 de: <http://www.cepc.gob.es/docs/default-source/agenda2018/resumen-de-las-intervenciones.pdf?sfvrsn=0>
- Gürtler, L. & Huber, G. (2007). Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa. *Liberabit*, (13), 13, 37-52. Recuperado el 24 de febrero de: <http://revistaliberabit.com/es/portfolio-item/revista-liberabit-vol-13/>

- Hoyos Ragel, M. C. (2002). Sexo, género y usos lingüísticos. *Publicaciones* (32), 13-28. Recuperado el 02 de marzo de 2021 de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2322/2483>
- Instituto Cervantes. (2020). *El español: una lengua viva. Informe 2020*. Recuperado el 13 de marzo de 2021 de: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/informes_ic/p01.htm#np6
- Jiménez Rodrigo, M. L., Román Onsalo, M. & Traverso Cortés, J. (2011). Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2), 174-183.
- Laurence Anthony's Website (s.f.)
<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>
- López, Á. (2019). Tú, yo, elle y el lenguaje no binario. *La linterna del traductor. La revista multilingüe de ASETRAD*. Recuperado el 12 de marzo de 2021 de: <http://www.lalinternadeltraductor.org/n19/traducir-lenguaje-no-binario.html>
- López, A., Rodríguez Barcia, S. & Cabeza Pereiro, M. C. (2020). Visibilizar o interpretar: respuesta al Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas. *Anuario de Glotopolítica*. Recuperado el 17 de abril de 2021 de: <https://glotopolitica.com/2020/06/22/visibilizar-o-interpretar-respuesta-al-informe-de-la-real-academia-espanola-sobre-el-lenguaje-inclusivo-y-cuestiones-conexas-2020/>
- Márquez, M. (2013). *Género gramatical y discurso sexista*. Madrid: Síntesis.
- Márquez Guerrero, M. (2016). Bases epistemológicas del debate sobre sexismo lingüístico. *Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura*, 192, (778), 1-15.
- Martín, M. (2019). *Ni por favor ni por favora. Cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note demasiado*. Madrid: Catarata.
- Martínez del Río, F. (2019). Infografía: en qué universidades está admitido el lenguaje inclusivo. Página web Unidiversidad. Recuperado el 30 de marzo de 2021 de: <http://www.unidiversidad.com.ar/infografia-en-que-universidades-esta-admitido-el-lenguaje-inclusivo>

- Martínez Rocha, E. & Rivera Alfaro, S. (2019). Políticas lingüísticas de uso del lenguaje inclusivo de género y las revistas científicas de la Universidad de Costa Rica (UCR). *E-Ciencias de la Información*, (9), 3-28.
- MBA y Educación Ejecutiva (Américaeconomía) (s.f.). <https://mba.americaeconomia.com/>
- Mendivil Giro, J. L. (2019). El masculino inclusivo en español. [Prepublicación] *Revista española de Lingüística*, por publicarse. Recuperado el 23 de abril de 2021 de: <https://www.researchgate.net/publication/336746704>.
- Meneses, A. (2020). "Lenguaje para todes"; en: VV.AA. Academia Chilena de la Lengua, *Género, sexo y gramática* (pp.17-26). Santiago: Catalonia.
- Mineduc (s.f.). <https://www.mineduc.cl/>
- Quacquarelli Symonds (s.f.). <https://cursando.cl/universidades/mejores-universidades-de-chile/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2012). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. (2ª ed.) Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. [en línea, 23.ª ed.]. Disponible en <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2018). *Libro de estilo de la lengua española. Según la norma panhispánica*. Madrid: Espasa Libros S. L.
- Real Academia Española (2020). *Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Recuperado el 07 de marzo de 2021 de: <https://www.rae.es/noticias/resumen-de-la-intervencion-del-director-de-la-rae-en-la-rueda-de-prensa-celebrada-el-dia-20>
- Real Academia Española (s.f., en línea). NTLLE. <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>
- Rosario Candelier, B. (Comp., 2012). *Sexismo lingüístico y doble género. La plaga del lenguaje contemporáneo*. Santo Domingo: Academia Dominicana de la Lengua.

- Schimago Institutions Rankings (s.f.)
<https://www.scimagoir.com/rankings.php?country=CHL§or=Higher%20educ>.
- Soto Vergara, G. (2020). Género gramatical, sexo y género social. En Academia Chilena de la Lengua, *Género, sexo y gramática* (pp.43-56). Santiago: Catalonia.
- Tapia-Arismendi, M. & y Romani, P. (2012). Lengua y género en documentos académicos. *Convergencia*, 19 (59), 69-86.
- Thirani Bagri, N. (2017). Universities are telling students to use “gender-neutral” language or be penalized. *Quartz*. Recuperado el 17 de abril de 2021 de: <https://qz.com/948612/universities-are-telling-students-to-use-gender-neutral-language-or-be-penalized/>
- Universidad de Chile. (2008). Decreto Universitario N°0027663 de 5 de noviembre de 2008. Incorpora variable de género en grados académicos y títulos profesionales de la Universidad de Chile. Recuperado el 25 de enero de 2021 de: <http://www.docoficial.UCh.cl/categoria.php?ID=474a000758c82a7ad8539e790f5df5a8&IdCat=2&IdSubCat=-1&sListar=OK>. Recuperado el 5 de diciembre de 2019.
- Université de Nechatel (s.f.) Langage en tous genres.
<https://www.unine.ch/epicene/home/unine.html>
- Universidad de Trento (s.f.). Linguaggio rispettoso delle differenze. Recuperado el 23 de diciembre de 2020 de: <https://www.unitn.it/ateneo/55739/linguaggio-rispettoso-delle-differenze>
- Universidad Diego Portales (s.f.). <https://www.udp.cl/>
- Van Dijk, T. A. (2011). *Sociedad y discurso. Cómo influyen los contextos sociales en el texto y la conversación*. Barcelona, España: GEDISA.

CAPÍTULO VIII

Historia del arte, cultura digital y educación. Del discurso al recurso (y vuelta)⁷⁰

Jesús Ángel Sánchez Rivera
Universidad Complutense de Madrid, España

La belleza acontece donde las cosas están vueltas unas a otras y entablan relaciones. La belleza *narra*. Al igual que la verdad, es un acontecimiento *narrativo* (...). El “internet de las cosas”, que las conecta mutuamente, no es narrativo. La comunicación como intercambio de informaciones no *narra* nada. Se limita a *contar*. (...) Hoy, la adición desplaza a la narración. Las relaciones narrativas dejan paso a conexiones informativas. (Han, 2018 a, pp. 102-103).

1.-Historia del Arte y cultura digital: ¿hacia la disolución del discurso?

Es un hecho irrefutable que, cada vez más, la llamada cultura digital viene estrechando sus vínculos con las diversas disciplinas que integran el conjunto de las Humanidades y las Ciencias Sociales, entre ellas la Historia del Arte. En el tiempo de la *hiperculturalidad* (Han, 2018b), el conocimiento científico y la cultura de masas tienden a relacionarse e, incluso, a hibridarse, en una suerte de *mélange* hiperconectada a través de los nuevos medios digitales. Asimismo, es incuestionable que la actual digitalización ha permitido importantes avances en el estudio, la investigación, la conservación y la divulgación de todo lo que concierne a los fenómenos artísticos, y, del mismo modo, ha influido decisivamente en la enseñanza/aprendizaje de la referida disciplina.

⁷⁰ Proyecto I + D + i competitivo denominado “Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles” (ref. PID2020-115288RB-I00), del Ministerio de Ciencia e Innovación.

Por otro lado, resulta insoslayable el extraordinario protagonismo de la imagen en nuestra época. Las sociedades actuales, *hiperglobalizadas* e *hipermediatizadas*, se caracterizan por lo que se ha dado en llamar “giro icónico” (*ikonische wende*) – según G. Boehm-. Algo antes, Mitchell emplearía la fórmula “giro pictorial” (*pictorial turn*) –deudora del “giro lingüístico” de R. Rorty-, defendiendo que no es un fenómeno exclusivo del presente, si bien en cada contexto histórico ha emergido de una manera particular. Para este autor, “la imagen (y no sólo las imágenes visuales sino también las metáforas verbales) se ha convertido en un tema de especial urgencia en nuestro tiempo” (Mitchell, 2019, p.25). De este modo

las teorías de las imágenes y de la cultura visual se han hecho cargo, en décadas recientes, de un conjunto de problemas mucho más general, yendo de las preocupaciones específicas de la historia del arte a un «campo expandido» que incluye la psicología y la neurociencia, la epistemología, la ética, la estética y las teorías de los medios y de la política, hacia lo que únicamente puede describirse como «metafísica de la imagen» (Mitchell, 2019, p.26).

La conectividad, la movilidad, la instantaneidad y la superabundancia de las imágenes que ha permitido la digitalización están generando, a su vez, importantes transformaciones en nuestros modos de percibir e interpretar aquellas. Los nuevos medios ofrecen una fluencia continua de imágenes que desfilan ante nuestros ojos como visiones espectrales que, en muchas ocasiones, son consumidas y desechadas de forma compulsiva. En este sentido, la importancia otorgada al recurso (digital, virtual) parece que tiende a oscurecer o a eliminar la atención prestada al discurso –enunciado o subyacente- asociado a aquéllas, al menos en un amplio sector de quienes *consumen* imágenes dentro de la referida cultura visual. Los discursos tienden a abreviarse, a simplificarse, dirigidos a públicos/consumidores cada vez más segmentados en virtud del *Big Data*. La imagen proporciona un recurso muy oportuno para su consumo directo y rápido, aun cuando su carga connotativa pudiera ser, potencialmente, más profunda. Según explica Martínez-Luna (2019), “las imágenes digitales se encuentran entrelazadas con la confluencia entre economía y producción de subjetividad que caracteriza a las sociedades capitalistas contemporáneas” (p.14).

Y este no parece un fenómeno exclusivo de la llamada cultura visual. En la llamada cultura letrada sucede algo similar. Como bien apunta López-Andrada (2020), “Las prácticas letradas contemporáneas se inscriben en el consumo

acelerado y mediatizado que se ha desplazado del papel a la pantalla” (p.16). Además, según se ha explicado, se observa una primacía de la imagen sobre el texto, al menos en la *praxis* perceptiva cotidiana; por ejemplo, cada vez más, en las Redes Sociales el texto tiende a ser percibido –y presentado- como un complemento de la imagen (fig. 1).

Si nos centramos en las llamadas *artes visuales*, podría afirmarse que las que tradicionalmente han disfrutado de mayor fortuna también han alcanzado cierto protagonismo en el universo digital: Arquitectura, Escultura y Pintura. Además de sus valores estéticos, las obras artísticas –especialmente las que configuran el canon discursivo de la Historia del Arte- proporcionan un vínculo con el pasado sumamente atractivo, pues suelen ser más o menos reconocibles por el gran público; su dimensión patrimonial abre el terreno de la construcción identitaria y posibilita la crítica cultural. Pero, al mismo tiempo, se produce la paradoja de que la imagen digital se halla “menos comprometida con la remisión al pasado como huella que con la apertura de un presente de posibilidades y simultaneidades interconectadas en tiempo real”; esta digitalización de las imágenes debilita “su función representativa en favor de la potenciación de la performativa” (Martínez-Luna, 2019, p.14-15).

Por otro lado, se ha de recordar que la relación entre la imagen y la palabra es uno de los aspectos centrales de la Historia del Arte. Afecta a su esencia, a su propia epistemología. Desde el ámbito de la filosofía muchos se han ocupado de este rocoso asunto, siendo las corrientes surgidas en el siglo XX (estructuralismo, semiología; postestructuralismo) las últimas oleadas que se han batido fuertemente en él.

Dentro de los llamados Estudios Visuales –campo que desborda los límites de la Historia del Arte tradicional-, una de las corrientes actuales aboga por una nueva consideración del objeto visual (ontología), subrayando su condición física y los medios que emplean. Entre los teóricos que se adscriben a este movimiento, ahora nos interesa recordar las reflexiones de W. J. T. Mitchell en un ensayo cuyo título original resulta muy esclarecedor: *What do pictures want? The lives and loves of images*. Este autor defiende que

La visión es tan importante como el lenguaje a la hora de mediar las relaciones sociales y no es reducible al lenguaje, al “signo” o al discurso. Las imágenes quieren derechos igualitarios con el lenguaje, no ser convertidas en lenguaje. No quieren ni ser niveladas en una “historia de las imágenes” ni ser elevadas a una “historia del arte”, sino ser vistas

como individuos complejos ocupando múltiples posiciones e identidades de sujeto (Mitchell, 2017, p.74)

Abundando en esta idea, Moxey (2015, p.132) afirma que “aunque la labor de traducción es fundamental –ante el imperativo de encontrar una lógica a lo que vemos-, a menudo no hace justicia al potencial infinito de la experiencia visual”. De este modo, “al dotar de significado a las imágenes mediante el lenguaje, éste restringe necesariamente su potencial para crear otros significados”. En la misma línea, entre los intelectuales franceses destaca la voz de Didi-Huberman, quien concibe una Historia del Arte fenomenológica en la que las obras actúan como agentes en quienes las contemplan.

Sin embargo, para el asunto abordado en estas páginas, es conveniente conocer la reflexión de Mitchell, pues viene a interesarse también por las conexiones que establecen imágenes y palabras:

No estoy diciendo que una imagen es sólo un texto o viceversa. Hay profundas y fundamentales diferencias entre las artes visuales y las verbales. Pero también hay zonas ineludibles de transacción entre ellas, especialmente cuando se convierten en cuestiones como “la vida de la imagen” o el “deseo de la imagen” (Mitchell, 2017, p.81).

De hecho, Mitchell (2009) postula que no existen medios puramente visuales, sino que los medios son mixtos, nacidos de una hibridación perceptiva múltiple. Siguiendo con este planteamiento, el autor recurre al concepto de *imagentexto* para hallar “el punto de convergencia de la semiótica –teoría de los signos- y la estética –teoría de los sentidos-” (Mitchell, 2019, p.53).

Al preguntarse sobre la ontología de la imagen, disciplinas como la Historia del Arte se hallan ante la paradójica labor de abordar su objeto de estudio mediante el lenguaje. Aunque esta estudie las obras artísticas pretéritas, frecuentemente reducidas a imágenes, sus discursos se construyen a través de la palabra (escrita u oral). Señala Martínez-Luna (2019) que

es el discurso sobre las imágenes articulado desde la historia del arte tradicional el que quizás mejor muestra que, para su articulación positiva, las imágenes deben fungir como ilustraciones y confirmaciones de los argumentos que se ponen en juego (p.30-31).

El ensayo *Devant l'image* de Didi-Huberman, publicado originalmente en 1990, venía a cuestionar los fines últimos de la Historia del Arte, disciplina conformada y dirigida hacia un proyecto de conocimiento, “más que como un

tema de disputas académicas”. La tarea del historiador –y, en cierto modo, del docente- sería “mirar lo que queda (visible) convocando lo que ha desaparecido (...) escrutando las huellas visuales de esta desaparición, lo que llamamos de otra manera (...): sus síntomas” (Didi-Huberman, 2010, p.69). Es en ese punto donde interviene el lenguaje verbal, como una manera de registrar e interpretar esa sintomatología, elaborando un diagnóstico⁷¹ –léase *discurso*- con el que hacer comprensible lo visible y lo invisible de la obra artística.

Cabe plantearse si, en lo que respecta a la Historia del Arte y, sobre todo, a su dimensión educativa, nos hallamos sumidos en una progresiva disolución de los discursos frente a la poderosa hipnosis ejercida por los recursos (flujo continuo de imágenes en medios digitales). Y, en caso afirmativo, qué se podría hacer para revertir esta tendencia en aras de un proyecto de conocimiento en el que la Educación adquiriera un papel fundamental.



Fig. 1. Captura de pantalla de M[ART]A @Borrominesca en Twitter, con un tuit sobre la catedral de Zamora. Tomado de:
<https://twitter.com/Borrominesca/status/1199245805351251968>

⁷¹ Aunque Didi-Huberman emplea el término *síntoma* fuera de cualquier connotación clínica, hemos querido prolongar su imagen, con cierta ironía, usando otros términos (*sintomatología*, *diagnóstico*) del mismo campo semántico.

2.-La educación, último propósito para una Historia del Arte crítica y transformadora

Docentes y discentes participan de una cultura digital que parece expandirse en progresión geométrica, y cuyas derivas solo podemos vislumbrar. En un mundo hiperconectado, la hipercultura ha venido a erigirse como una faceta más de lo que se ha dado en llamar *Capitalismo cognitivo*. En este universo *on-line*, multitud de plataformas, webs, blogs, Redes Sociales, apps... componen una trama multiforme de canales en expansión cargados de contenidos. Como venimos apuntando, en el tiempo de la “Modernidad líquida” (Z. Bauman), parece como si los discursos de la Historia del Arte tendieran a diluirse en el flujo continuo de imágenes que ofrecen, *ad infinitum*, los dispositivos electrónicos digitales.

A nuestro modo de ver, no se trata de tomar partido por uno de los dos grupos que definiera U. Eco (2011b) como *apocalípticos* o *integrados*. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) o, si se prefiere, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) proporcionan recursos de gran valor, y su uso en el ámbito educativo resulta ya ineludible. Se trata de aprender a conjugar las inmensas posibilidades que brindan estas tecnologías con un uso responsable, reflexivo y crítico de las mismas. Y, en el horizonte, aspirar a una educación de ciudadanos más libres y comprometidos. Recordemos las palabras proféticas de Eco (2011b), cuando afirmaba que “se ha establecido en la historia contemporánea una civilización *mass media*, de la cual se discutirán los sistemas de valores y respecto a la cual se elaborarán nuevos modelos éticopedagógicos” (p.59). En la era del *Capitalismo cognitivo*, es probable que se tenga que recurrir a nuevos modelos colaborativos de la llamada *educomunicación digital*, para lograr una educación realmente emancipadora y transformadora (Hergueta y Marfil, 2018).

La competencia digital que se exige en la actualidad a docentes y estudiantes es ya un aspecto incuestionable para cualquier actividad formativa. Sin embargo, no debería primarse –como a veces sucede en la práctica- en detrimento de otros aspectos sumamente importantes que proporciona el estudio de las Ciencias Sociales y Humanas. Los fundamentos disciplinares de cada una de las materias debieran guiar el enfoque didáctico planteado, aun cuando los recursos tecnológicos coadyuven a los fines educativos de las mismas. En este

sentido, suscribimos las recientes palabras de López-Andrada (2020), a propósito del asunto que nos afecta:

El desarrollo de una pedagogía de la multialfabetización orientada a que los docentes e investigadores incluyan y valoren la enseñanza de imágenes y textos visuales en los programas educativos será fundamental en los contextos formativos contemporáneos (p.22).

Consideramos que en la educación se hace necesaria una renovación del ideal ilustrado, y “el cultivo y cultura de la palabra” constituyen un elemento nuclear de los fines educativos, tal y como defiende Lledó (2017, p.139-157). Del mismo modo, creemos que es urgente educar con mayor determinación en una cultura de las imágenes asentada en principios de aquel ideal. A nuestro entender, el papel de la Historia del Arte en este punto, el de la convergencia de la imagen (artística) y la palabra, resulta capital. Palabras e imágenes conviven y se entrelazan, conformando hilos, tejiendo discursos. De esta convivencia en la casa del Arte, los docentes han de extraer las aportaciones y valores educativos propios de la disciplina, tanto los que tradicionalmente han encontrado mayor fortuna en las aulas (enseñanza de conceptos espacio-temporales, por su naturaleza, o de valores estéticos), como otros de mayor actualidad (las obras artísticas consideradas objetos privilegiados del patrimonio cultural o recursos para la educación ciudadana) e, incluso, los menos explorados desde la didáctica de las Ciencias Sociales (desarrollo de la creatividad).

Para la etapa de Primaria y Secundaria del sistema educativo español, por ejemplo, la Historia del Arte se halla integrada en el área de Ciencias Sociales, aun cuando tenga presencia también –como resulta lógico– en el área de Humanidades. De este modo, los planteamientos didácticos de la materia, como sucede con la Geografía o la Historia, especialmente se han dirigido en las últimas décadas al logro de lo que algunos autores han denominado “pensamiento social” (Pagès, 1998; Santisteban, 2011); lo que otros entienden, de una forma más enfática y participativa, como la educación para una ciudadanía crítica (*critical citizenship*), siguiendo las líneas trazadas por G. Debord y por P. Freire (Ross, 2013), y continuadas por H. A. Giroux. Pero esta es, a nuestro juicio, solo una de las facetas principales que ofrece la Historia del Arte. Abundando en esta idea, consideramos que los valores educativos de la referida disciplina podrían sustentarse, fundamentalmente, sobre cinco pilares:

- Historia. En tanto que disciplina de carácter histórico, a través de ella se pueden enseñar conceptos temporales –también espaciales-, tales como las nociones de cambio y permanencia o sincronía y diacronía, así como conceptos como la multicausalidad, la identidad y alteridad, etc.
- Estética. La teoría y filosofía del Arte a través de la Historia, la belleza y otras cuestiones ligadas a ella, como el gusto, es otra dimensión esencial. Asimismo, la observación analítica y crítica de los aspectos formales y no formales de las obras artísticas.
- Creatividad. Esta facultad humana, a la que están asociadas diversas capacidades cognitivas (percepción, memoria, razonamiento o atención), se puede potenciar a través su conocimiento. El estudio de los procesos creativos, el paso de las ideas a los objetos finales, proporciona modelos sumamente interesantes para la enseñanza.
- Patrimonio. La dimensión patrimonial de las obras artísticas revela su valor como legado o herencia a través del tiempo, fruto de la selección y decantación cultural. Contribuye a la conformación de las identidades individuales y colectivas, siendo una puerta de acceso a su conocimiento.
- Ciudadanía. El Arte también sirve para estudiar las relaciones entre el individuo y la sociedad a lo largo del tiempo. Es indudable el papel transformador que algunas obras artísticas han desempeñado o pueden desempeñar en un momento dado, y, en este punto, nuestra materia se vincula a la llamada *Educación para la ciudadanía*.

“El mundo occidental está colmado de medios pero desertizado de fines” (Verdú, 2003, p.81). Esta cita viene a condensar, de manera lúcida, la sensación que a veces nos asalta tras una navegación errática por el mare mágnim de la cultura digital. Un universo que parece colmarlo todo a través de hipnóticos simulacros que nos fascinan desde las pantallas. Pero, frente a este triunfo del *Capitalismo cognitivo*, insistimos en una idea: el fin último de la enseñanza de la Historia del Arte, y de cualquier otra materia del conocimiento, debiera de ser la educación plena, *enkyklos paideía*, entendida, sobre todo, como una crítica permanente al lenguaje. En relación con las imágenes, el “lenguaje que somos” se presenta como ese “espejo móvil” esencial para ser *captador* y *asimilador* de las mismas, estimulando y enriqueciendo las experiencias visuales que el Arte ofrece (Lledó, 2017, p.139-157; Lledó, 2019, p.69-78).

3.-Didáctica digital de la Historia del Arte en tiempos de crisis: problemas y oportunidades

La actual situación sobrevenida por la crisis de la COVID-19 ha acelerado y ha extendido la inmersión en la llamada *cibercultura* a escala planetaria. Ahora, más que nunca, “El mundo es una especie de «hipertexto *windowing*»”. Las ventanas son accesos al universo hipertextual. La experiencia del mundo se basa en el “*paso a través de la ventana*” (Han, 2018b, p.67). Este nuevo modo de acercarse al arte, al patrimonio artístico, ha afectado radicalmente a la percepción del sujeto-espectador y del público, como ya intuyera Benjamin (2017).

Lo bello natural se contrapone a lo *bello digital*. En lo bello digital, la negatividad de lo distinto se ha eliminado por completo. Por eso es totalmente pulido y liso. (...) Su signo es la complacencia sin negatividad” (Han, 2018a, p.41).

La desfactización y desmaterialización de las obras artísticas por medio de sus remedos digitales han llevado, irremisiblemente, a la pérdida de su aura.

Este fenómeno contemporáneo ha puesto de relieve, una vez más, las numerosas problemáticas que afectan a la propia naturaleza de las imágenes (artísticas), a su percepción, a sus funciones y a los usos que de ellas hacemos, aspectos que, en consecuencia, también afectan a la proyección didáctica de la Historia del Arte. Por otra parte, no hay que olvidar los conceptos de *inclusión* y *personalización*, insoslayables en la educación patrimonial del presente y del futuro (Sánchez-Rivera, 2017). En este punto, se ha de tener en cuenta la brecha que puede existir para quienes encuentren problemas de acceso a la cultura digital.

Sin embargo, una parte de la ingente cantidad de productos generada por y en la cibercultura resulta susceptible de ser empleada como un repositorio de recursos potencialmente educativos en lo que se refiere al patrimonio histórico-artístico, además de convertirse, ineludiblemente, en un objeto de estudio en sí mismo. Sin un afán totalizador, se han seleccionado ciertas noticias aparecidas en la prensa digital española y algunos recursos que han circulado en las Redes Sociales durante este último año de pandemia, en especial durante los primeros 40 días de confinamiento; entendemos que son exponentes representativos de la presencia y recepción del patrimonio histórico-artístico dentro de la llamada

cultura digital, productos del “éxtasis de la comunicación” (Baudrillard *et al.*, 2008) en un contexto determinado por el temor y la incertidumbre. Un análisis somero nos llevará a una serie de consideraciones, reflexiones y apuntes sobre los potenciales usos (y abusos) de estos medios y recursos digitales en la Didáctica de la Historia del Arte y en la Educación patrimonial, especialmente referidos a España (Sánchez-Rivera, 2020b).

3.1.-Identidades en red y enredos de la realidad

Las obras artísticas del pasado mantienen una relación particular con los procesos de construcción identitaria, especialmente en su dimensión como patrimonio cultural reconocido –y reconocible– por el gran público. Sin duda, se puede afirmar que el patrimonio histórico-artístico contribuye a conformar el imaginario de nuestras identidades, tanto individuales como colectivas. Como ya se ha explicado, el protagonismo de las artes visuales es incuestionable, en especial en lo que concierne a su dimensión patrimonial. Y en el universo digital se crea una trama virtualmente infinita de *identidades hiperconectadas*.

Sin embargo, tras el brillo eléctrico de las pantallas, las imágenes artísticas muchas veces quedan reducidas a meras imágenes-productos, cuyo vertiginoso consumo de usar y olvidar, sometido a la lógica del *Capitalismo cognitivo*, anula aquellos valores intrínsecos más nobles de su naturaleza patrimonial. La repercusión de este fenómeno en el ámbito de la Historia del Arte y de su didáctica, como en otras áreas del conocimiento, resulta insoslayable.

El confinamiento en España coincidió con el recuerdo del incendio, el 15 de abril de 2019, de la catedral de Notre Dame de París, auténtico icono patrimonial de los franceses; pero también, en el sentido más tradicional e institucionalizado del término, icono de la cultura occidental (y, en este punto, cabría una reflexión acerca del concepto de identidad y de alteridad). Las noticias se redactaron al calor de la actualidad, señalando que su reconstrucción habría de esperar a causa de la crisis derivada de la pandemia⁷². Es uno más de los bienes histórico-artísticos que sufrirán sus consecuencias.

Por otra parte, numerosos responsables y profesionales del ámbito de la cultura han manifestado su preocupación ante la crisis a la que se verá abocado este

⁷² Por ejemplo, *El País* (15 de abril de 2020). Recuperado de: <https://elpais.com/cultura/2020-04-14/notre-dame-puede-esperar-a-ser-curada.html>

sector, así como su descontento con la gestión del Gobierno español⁷³. A los museos, instituciones patrimoniales por excelencia, se unen los diversos conjuntos monumentales, urbanos o las diversas manifestaciones de nuestro patrimonio inmaterial que pueden ver peligrar su supervivencia. Por citar un ejemplo, la Alhambra, declarada Patrimonio de la Humanidad en 1984 y uno de los conjuntos monumentales más visitados de nuestro país (2.766.887 visitantes en 2018), ha visto muy mermada la afluencia de turistas, y las previsiones para la economía local no son nada halagüeñas. Ante la situación, la Consejería de Cultura y Patrimonio histórico de la Junta de Andalucía lanzó una campaña en redes, invitando a los usuarios a compartir fotos o vídeos en los diferentes monumentos y sitios andaluces, coincidiendo con la conmemoración del Día Internacional de los Monumentos y Sitios, el 18 de abril⁷⁴.

La investigación, conservación y divulgación de los diversos bienes patrimoniales (materiales o inmateriales) se están viendo muy afectadas, y, con ello, la economía de miles de personas cuyos trabajos dependen, directa o indirectamente, de aquellos.

3.2. Miradas poéticas a través del patrimonio

Con la pandemia han proliferado las fotografías y vídeos de ciudades desiertas, especialmente de sus espacios más reconocibles y admirados: los centros históricos. Fotógrafos profesionales y operadores de drones han tenido la oportunidad de captar imágenes sorprendentes –y quizá irrepetibles–, ofreciendo puntos de vista insólitos. Grandes espacios monumentales europeos, como París⁷⁵, Roma⁷⁶ o Venecia⁷⁷, tuvieron por unas semanas un sueño extraño

⁷³ El Ministerio de Cultura y Deporte lanzó tempranamente una campaña para fomentar el uso de los recursos culturales existentes en Internet (#La CulturaEnTuCasa), aunque la iniciativa, no muy desarrollada, resultó insuficiente ante la magnitud de la crisis generada por la pandemia. Web oficial del Ministerio de Cultura y Deporte de España (18 de marzo de 2020). Recuperado de: <https://www.culturaydeporte.gob.es/actualidad/2020/03/laculturaencasa.html>

⁷⁴ *Hashtag* lanzado en Twitter por la Junta de Andalucía (#MonumentosYSitiosAND) (18 de abril de 2020). Recuperado de: https://twitter.com/hashtag/MonumentosYSitiosAND?src=hashtag_click&f=live

⁷⁵ Air Style-Airbuzz (7 y 11 de abril 2020). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zI_rymP9Ovg

⁷⁶ Dirty Seagulls (21-25 de abril de 2020). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=oPnRtM4r3ug>. A confrontar con Invidio (7-15 de abril 2020). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pTHIXUzVGu8>

⁷⁷ Andrea Rizzo (21 de marzo de 2020). Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=yg3hPU_t9vw. A confrontar con Gimkofilm (23 de abril de 2020). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=N74LCRWncQE>

y efímero; su patrimonio urbano y monumental parecía metamorfosearse en una de esas representaciones urbanas ideales con larga tradición en la pintura – desde las vistas del Renacimiento a las obras madrileñas de Antonio López-, actualizadas contemporáneamente a través de la fotografía y el cine. Nos han permitido contemplarlos con una mirada renovada, en ocasiones proyectando visiones poéticas de estos *lugares de memoria* o *palimpsestos de la historia*, que resultan claves en la conformación de nuestras identidades. Asimismo, a través de aquéllas se ha puesto de manifiesto el papel del arte en la construcción de nuestra mirada, algo que ya apuntase Panofsky (2018), en su estudio sobre la perspectiva.

Aproximaciones diversas al patrimonio artístico, quizá más subjetivas y con un discurso concreto, fueron realizadas por escritores, intelectuales y profesionales del ámbito de la cultura. El reportaje ideado por el periodista Carlos del Amor para Televisión Española, “Como personajes de un cuadro de Hopper”, contó con una amplia difusión en Redes Sociales, como Twitter o WhatsApp⁷⁸. Planteaba una mirada reflexiva de la situación de confinamiento a través de la obra de Edward Hopper, incluyendo fragmentos grabados de la recreación de *Sol de la mañana* (1952; Columbus Museum of Art, Columbus, Ohio) realizada, como un *tableau vivant*, por el fotógrafo Ed Lachman para el Museo Thyssen-Bornemisza (Madrid) en 2012. Las pinturas del artista norteamericano destilan una inquietante soledad, el aislamiento de su creador se proyecta en ellas y, a su vez, se apelan a nuestros sentimientos más profundos como espectadores; durante el encierro, y en el tiempo que habrá de venir, acaso estas obras adquieran una nueva dimensión, más urgente y reveladora.

Se podría recordar también el proyecto de David Bokeh “El ARTE en tiempos de pandemia”, basado en la intervención digital de obras de arte eliminando a sus personajes de la escena⁷⁹. Hay que advertir que, en el ámbito español, esta iniciativa ya había sido explorada años atrás por el fotógrafo José Manuel Ballester, Premio Nacional de Fotografía 2010, quien había despojado de sus personajes el tríptico de *El Jardín de las Delicias* o *Las meninas* (1490-1500 y 1656, respectivamente; Museo Nacional del Prado), entre otras pinturas. El éxito de estas imágenes retocadas digitalmente durante el confinamiento nos habla de la

⁷⁸ Carlos del Amor para el Telediario de TVE (18 de marzo de 2020). Recuperado de: https://twitter.com/cdelamor_/status/1240390551511457795

⁷⁹ David Bokeh (16 de febrero de 2021). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5YE0EnQls6M&feature=youtu.be>. En Twitter: @davidbokeh. En la web personal: <https://davidbokeh.com/pandemiarte>

sensación de extrañamiento que vivimos durante este tiempo, y de nuestros modos de proyectarla en los entornos digitales⁸⁰.

Las interpretaciones o versiones actuales de grandes obras artísticas del pasado, consagradas como referentes de nuestro patrimonio, retocadas o recreadas digitalmente, resultan muy sintomáticas de ciertas miradas que, desde la contemporaneidad, pretendemos mantener sobre estas creaciones mitificadas. En este sentido, muchas de estas versiones, multiplicadas y aplaudidas en los medios digitales, son buena muestra de la banalización de aquellas obras, aflorando en ocasiones un gusto *kitsch*; la exploración de nuestra imagen a través del cuerpo, a veces impregnada de un narcisismo característico, es uno de los aspectos que las sociedades contemporáneas proyectan en aquéllas (fig. 2). Creemos que estas derivas de la cultura digital, que bien pudieran provocar prejuicios refractarios, suponen una oportunidad para indagar en el papel de las imágenes, de sus creadores y del sujeto-espectador, observándolas y analizándolas con un sentido crítico.

⁸⁰ Noticia de *Europa Press* (23 de marzo de 2020). Recuperado de: <https://www.europapress.es/desconecta/lifestyle/noticia-meninas-velazquez-personajes-otras-obras-arte-hacen-cuarentena-desaparecen-cuadros-20200323133356.html>



Fig. 2. El *David* de Miguel Ángel, 1504 (Galleria dell'Accademia, Florencia), e imagen retocada digitalmente de la obra. Tomado de: <https://www.pinterest.es/pin/322781498270126495/>

3.3.-Imágenes espectrales

En el otro extremo de la presencia mediática de obras artísticas estaría el uso de ciertas imágenes con un sentido lúdico, humorístico o de entretenimiento. Los *memes* que utilizan obras reconocibles del patrimonio artístico han proliferado hasta la saciedad: la *Creación de Adán* de la Capilla Sixtina con guantes o gel desinfectante, la *Gioconda* con mascarilla, rodeada de rollos de papel higiénico o en su transformación a lo largo de las semanas de confinamiento... (fig. 3). Está en la naturaleza de estas unidades mínimas de comunicación cultural el expandirse, mediante su reenvío masivo, de forma repetitiva y acrítica, *viralizarse* en términos actuales. No son más que productos de esa cultura digital, que ya estaban muy presentes, con derivaciones más o menos

afortunadas (por ejemplo, el Hematocrítico de Arte). El fenómeno ha contagiado también al arte urbano –el virus lo ha colonizado todo en la era de la hipercomunicación-, multiplicándose los murales pintados con alusiones a la epidemia⁸¹. Del mismo modo, han abundado recopilaciones de imágenes artísticas a propósito de esta coyuntura: besos y abrazos célebres en las representaciones pictóricas o escultóricas –en ausencia de los reales- o escenas de la peste y otras enfermedades contagiosas a lo largo de la Historia del Arte, por ejemplo.

Otra forma de entretenimiento casero, en este caso más participativo, han sido diversas iniciativas para representar, a modo de *tableau vivant* inmortalizado en las redes, obras artísticas (pinturas, esculturas, estampas...). El ingenio de algunas de ellas, haciendo uso de los enseres domésticos, es muy notable. Al parecer, la primera iniciativa tuvo lugar en Holanda desde la cuenta de Instagram de Anneloes Officier (#tussenkunsquarentine)⁸², como un reto más de los que tanto éxito mediático han alcanzado; convertido en un reto viral –en plena crisis viral-, se habría reproducido por prestigiosas instituciones del mundo del arte, como el J. Paul Getty Museum de Los Ángeles (#GettyMuseumChallenge), particulares (@covidclassics, @quedARTE.en.casa) e incluso en el ámbito escolar, fenómeno que viene a demostrar, una vez más, la permeabilidad natural de las Redes Sociales en el campo educativo.

Una derivada más tecnológica aún, pero de nula creatividad o interactividad para los participantes, es el *software* desarrollado por un artista de inteligencia artificial llamado Ai Gahaku, quien dio a conocer su *app* durante la pandemia⁸³; en la portada de su página web promete –con un burdo ardid comercial- que “*generates a masterpiece from your photo*”⁸⁴. No obstante, hay que recordar algunos precedentes, como Art Selfie de Google –para buscar parecidos con retratos pictóricos- o FaceApp –similar al caso aludido-, que ya eran populares un año o dos antes.

⁸¹ *Europapress* (6 de abril de 2020). Recuperado de: <https://www.europapress.es/desconecta/curiosity/noticia-arte-callejero-refleja-impacto-nuevo-coronavirus-ciudades-todo-mundo-20200406124501.html>

⁸² *Hashtag* lanzado en Instagram por Anneloes Officier (#tussenkunsquarentine) (12 de marzo de 2020). Recuperado de: https://www.instagram.com/p/B965NDyA_xj/?utm_source=ig_embed

⁸³ *ABC* (8 de abril de 2020). Recuperado de: https://www.abc.es/cultura/arte/abci-convierte-cara-retrato-renacentista-gracias-inteligencia-artificial-202004081254_noticia.html

⁸⁴ Web de Ai Gahaku (8 de abril de 2020). Recuperado de: <https://ai-art.tokyo/en/#/>



Fig. 3. Meme realizado en marzo de 2020, durante la pandemia de la COVID-19, sobre una pintura de Bartolomé Esteban Murillo, *Muchachas en la ventana –Las gallegas–*, c. 1655-1660 (National Gallery of Art, Washington). Tomado de: <https://www.pinterest.es/pin/864409722220564684/>

3.4.-Educación reglada: *curriculum* y praxis docente

La presencia de la Historia del Arte en la educación reglada obligatoria viene siendo objeto de reflexión desde hace décadas, como ocurre con otras disciplinas de Humanidades y de Ciencias Sociales. En España, la Historia del Arte tiene escasa presencia en los diferentes currículos de la educación obligatoria, y más aún en la praxis docente, quedando ensombrecida por la Geografía y la Historia. Esto es especialmente llamativo en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria. Para el caso del Bachillerato español, del que nos hemos ocupado recientemente, se plantea una renovación curricular que nunca llega (Sánchez-Rivera, en prensa).

Por ejemplo, en el Bachillerato (2º curso de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales), la asignatura de Historia del Arte es de carácter optativo, y es la única ocasión en que aparece así, de manera independiente, en la educación obligatoria. Ofrece temarios extensísimos, inabarcables en la práctica, en una hipertrofia de contenidos que favorece planteamientos discursivos y metodológicos tradicionales; los docentes se esfuerzan por completar las programaciones en un tiempo escaso, reduciendo muchas veces las explicaciones y tareas a la mera repetición memorística de contextos histórico-artísticos y a la clasificación encorsetada de obras. En este punto, acaso la inmediatez y velocidad en el uso de las imágenes digitales, que prevalecen sobre un cuidado reposado del lenguaje, pueda empeorar los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Las asignaturas de Fundamentos del Arte I y Fundamentos del Arte II (1º y 2º de Bachillerato de Artes, respectivamente), presentan un mayor desarrollo temático, aunque una distribución más atinada, en dos cursos. *A priori*, ello permite una mayor profundización en la materia y una mejor asimilación de sus contenidos y competencias. Su enfoque es más práctico y, quizá, mejor conectado con otras asignaturas de la etapa (Cultura audiovisual I y Cultura audiovisual II), dada la modalidad en que se incardina. No obstante, la problemática cotidiana a la hora de acometer su enseñanza y aprendizaje muestra obstáculos similares: la relación conflictiva entre imagen y palabra (problemas perceptivos, subjetividad interpretativa, brecha cultural, obsesión taxonómica, problemas lingüísticos), la relación entre el Arte y la cultura digital (saturación icónica, desfactización y desmaterialización de las obras, banalización y consumo irreflexivo), etc.

Precisamente, en plena pandemia, el Gobierno de España promulgó una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE). Aún está por ver cómo cristalizan curricularmente todas estas cuestiones en ella, aunque no parece que se vayan a introducir cambios de entidad para la materia que nos ocupa.

3.5.-Educación no reglada: museos y otros contextos

Los museos de arte, esas instituciones sacralizadas de la cultura, custodios y generadores del patrimonio vernáculo y universal, en las últimas décadas se han movido entre la tradición de su propio legado histórico –en especial los más vetustos- y la vertiginosa renovación que ha traído la llamada sociedad del conocimiento. “Sobre las ruinas del museo”, que diría D. Crimp (Baudrillard *et al.*, 2008, p.75-91), se están construyendo nuevos espacios, físicos y virtuales, discursivos y mediáticos.

Ante su cierre temporal y el descenso en el número de visitantes a causa de la crisis sanitaria, buena parte de los museos han organizado numerosas iniciativas para dar a conocer y profundizar en sus colecciones, o difundir las exposiciones temporales aplazadas o anuladas, incrementando las actividades *online* en Redes Sociales y otros canales digitales (fig. 4). Vídeos explicativos de ciertas piezas, visitas virtuales en *streaming*, *podcasts* radiofónicos, programas de divulgación, MOOCs, materiales didácticos para niños y jóvenes, concursos, etc., han engrosado sus medios digitales, ya de por sí bien nutridos en la última década. En el panorama español, por ejemplo, el Museo Nacional del Prado ha participado diariamente en Twitter desde el 12 de marzo con el *hashtag* #Prado Contigo⁸⁵, entre otras iniciativas. Siguiendo esta corriente, el museo Thyssen Bornemisza dio un paso más allá en su presencia en Redes Sociales, incorporándose a Tik Tok en octubre de 2020⁸⁶. No obstante, también hay que reseñar la inactividad o el déficit de proyección en canales digitales de otras instituciones museísticas; acaso por ser de menor entidad o contar con menos recursos, su escasa relevancia mediática evidencia una situación anterior a la pandemia. Sin duda, esta carencia afecta negativamente a su capacidad como *agentes patrimonializadores*, quedando sus obras eclipsadas por otras con mayor brillo mediático.

Los directores de los principales museos españoles han expresado sus preocupaciones (cómo se organizará la reapertura, cuáles serán los nuevos modelos de gestión para su pervivencia); también han hablado de la función de estas instituciones (el arte como espejo identitario de la sociedad, su papel

⁸⁵ Museo Nacional del Prado en Twitter, #Prado Contigo. Recuperado de: https://twitter.com/hashtag/PradoContigo?src=hashtag_click

⁸⁶ Diario 20 Minutos (29 de octubre de 2020). Recuperado de: <https://www.20minutos.es/noticia/4436064/0/el-museo-thyssen-bornemisza-da-un-paso-mas-en-las-redes-sociales-y-se-estrena-en-tiktok/>

educador, su importancia económica). Todos mencionan el protagonismo que la tecnología ha cobrado al servicio de la difusión de sus colecciones y de su propia imagen institucional⁸⁷. Pero el regreso al encuentro físico con las obras que atesoran será –está siendo– decisivo para su devenir futuro. A propósito de este asunto, resulta recomendable el artículo de opinión “Volver al Prado”, de la profesora E. de Diego, en el que se reivindica el valor patrimonial de los museos, frente al valor meramente turístico o mediático⁸⁸.

Resulta sintomático, dentro de esta corriente, la organización en el ámbito español del I Congreso de Museos y Estrategias Digitales (CIMED), que tendrá lugar en Valencia entre el 25 y el 26 de marzo de 2021⁸⁹. Según pone de relieve el texto de presentación del evento, en la última década hemos asistido a un desarrollo creciente del uso de las TIC en el contexto museístico. La aceleración a la que se ha visto sometido el proceso ha puesto en evidencia que existen importantes carencias técnicas, formativas y de inserción en la digitalización del sector cultural. (...)

Se hace urgente reaccionar, idear y diseñar planes a corto, medio y largo plazo, que permitan afrontar un futuro incierto con ciertas garantías de funcionamiento y eficacia, puesto que, en el contexto actual, las estrategias digitales van a ser clave para la propia supervivencia de las instituciones y para que mantengan su relevancia.

Aunque no pertenezca *stricto sensu* al ámbito institucional que venimos comentando, también mencionaremos la aparición del Covid Art Museum (CAM)⁹⁰, fenómeno específico que aúna el concepto de museo virtual colaborativo con las creaciones realizadas durante la pandemia –más o menos afortunadas, más o menos banales. Su presencia permite, de nuevo, interesantes reflexiones acerca del poder de las imágenes y su uso en las Redes Sociales del universo digital.

La incorporación de numerosos proyectos y recursos de la educación no reglada a la educación reglada de todas las etapas se presenta como un campo

⁸⁷ *Ars Magazine* (21 de abril de 2020). Recuperado de: <https://arsmagazine.com/los-retos-de-los-museos-en-el-siglo-xxi-segun-sus-directores/>

⁸⁸ De Diego, E. (17 de abril de 2020). Volver al Prado. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/cultura/2020-04-17/volver-al-prado.html>

⁸⁹ Web oficial del I CIMED (19/01/2021). Recuperado de: <https://remed.webs.upv.es/congreso/#presentacion>

⁹⁰ The Covid Art Museum (iniciativa de los publicistas Irene Llorca, Emma Calvo y José Guerrero). Recuperado de: <https://www.instagram.com/covidartmuseum/?hl=es>

extraordinariamente abonado. Así, infinidad de recursos o herramientas digitales empleados, en origen, con otros fines o en otros contextos educativos pueden resultar muy útiles para nuestra materia (Cambil y Romero, 2016, p. 274-275). Cabe citar, por su expansión actual, el ejemplo de las Redes Sociales. Como fenómeno relativamente reciente en el ámbito español, ahora se empieza a hablar de *influencers* de la Historia del Arte⁹¹. Prueba de su éxito es que algunos, incluso, han dado el salto a la televisión, y, así, Miguel Ángel Cajigal-El Barroquista (@elbarroquista en Twitter, también presente en You Tube e Instagram) o Sara Rubayo-La Gata Verde (@salarubayo en Twitter, también en You Tube e Instagram) participan como colaboradores de “El condensador de fluzo”, programa de La 2 de RTVE que comenzó a emitirse el 7 de enero del presente año⁹².

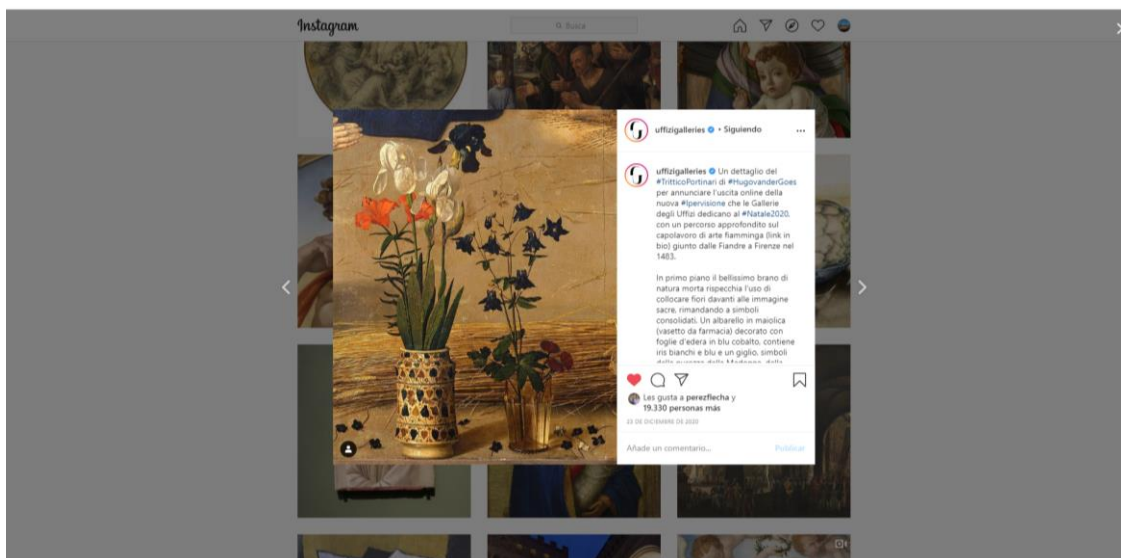


Fig. 4. Cuenta de Instagram de las Gallerie degli Uffizi, con un detalle del *Tríptico Portinari*, c. 1475, de Hugo van der Goes y breve comentario de la obra. Tomado de: <https://www.instagram.com/p/CJIwoc-LRkr/>

3.6.-Regreso al discurso, oportunidad para el diálogo

Creemos que la actual coyuntura ofrece una ocasión propicia para reflexionar, redefinir y conceptualizar nuevas estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia del Arte y de su dimensión patrimonial, y, sobre todo, la inserción de dichas estrategias en los nuevos modelos ético-pedagógicos surgidos en una

⁹¹ Casualmente, “influir” o “influencia” son términos recurrentes, y de los que se suele abusar, en esta disciplina.

⁹² Web oficial de RTVE (2 de febrero de 2021). Recuperado de: <https://www.rtve.es/rtve/20201223/2-enciende-condensador-fluzo-7-enero/2061000.shtml>

civilización de *mass media* (Eco, 2011b, p.59). “La actividad lúdica de descubrir significados a las cosas, más que el ejercicio fácil de una filología del pasado, implica una invención (no redescubrimiento) de nuevos códigos” (Eco, 2011 a, p. 354).

La crisis puede propiciar un avance en la educación patrimonial de las obras artísticas a través de la tecnología, siguiendo la corriente que en la última década ha irrumpido en el ámbito español. En el tiempo de la *hiperculturalidad*, es necesario volver sobre el concepto de educación patrimonial, que parece destinado a una suerte de *hiperdisciplinarietà* que la convierta en espacio común de las Ciencias Sociales y las Humanidades. De acuerdo con Fontal (2008), consideramos que el patrimonio “hace referencia no a bienes concretos, sino a las relaciones de pertenencia, propiedad e identidad que se generan entre determinados bienes y personas” (p.79). Así, como defiende esta investigadora, nos decantamos por la perspectiva humanista y el enfoque relacional en la educación patrimonial (Fontal, 2013).

Una de las claves para la enseñanza de las obras artísticas ha de ser, a nuestro juicio, conjugar la imagen y la palabra a través de una mirada crítica. En este sentido, consideramos plenamente vigentes las ideas conclusivas de U. Eco en *Apocalípticos e integrados* (Eco, 2011 b, p.400-401), y así lo venimos defendiendo en algunos trabajos (Sánchez-Rivera, en prensa). En la misma línea, Lledó (2017) afirma que:

En el mundo de la visualidad, en la inundación de las imágenes, es más necesario que nunca el cuidado del lenguaje, el cuidado de la interpretación; de lo que hacemos con ese lenguaje para que pueda ser captador y asimilador de imágenes que lo enriquezcan y lo estimulen y para que, sobre todo, pueda rechazar ese dominio de esperpentos que nos acosa (p.157).

A propósito de este asunto, también resultan esclarecedoras las reflexiones de Hermsen (2019):

Quien se propone describir o representar algo visualmente, choca de forma inevitable con los límites del lenguaje y la imagen, las herramientas de las que dispone para «captar» las cosas que, por definición, son mudables e inaprehensibles. Y esa constatación también alimenta la melancolía, porque tomamos conciencias de que nunca podremos asir el carácter único y específico del mar que se extiende ante nosotros (...).

Los escritores y artistas exploran los límites entre lo decible y lo indecible. Pero, para poder escribir, tienen que someterse

necesariamente a la ordenación simbólica del lenguaje. Dicho de otra forma, aunque lo indecible constituye el motivo para hablar, en el momento en que empezamos a hablar entramos en el terreno de lo decible. El acto de escribir o de crear siempre tendrá lugar en el campo de tensión existente entre lo decible y lo indecible, lo presente y lo ausente, lo posible o lo imposible, de modo que lo que se ha expresado o representado siempre podrá ampliarse o enriquecerse con «aquello» que falta por expresar o representar (p.61-62).

Por otra parte, el acercamiento a las imágenes urbanas durante la crisis sanitaria –y su contraste con la situación habitual- supone una oportunidad para reflexionar sobre fenómenos como la masificación turística, los procesos de *gentrificación* o la relación entre personas y espacios patrimonializados. Tal vez sea el tiempo de repensar la vida de ciudades como Venecia, paradigma de la ciudad histórica, porque, “*se Venezia muore* –advierte Settis (2014)-, *morrà l’idea stessa di città, la forma della città come aperto e vario spazio di vita sociale, come creazione di civiltà, come impegno e promessa di democrazia*” (p.154). Al terminar la crisis, las ciudades se enfrentarán a nuevos desafíos –y a viejos problemas-, y el concepto de *ciudades educadoras* –que no adoctrinadoras- parece que debiera adquirir mayor protagonismo en el ámbito educativo. Asimismo, desde un plano más introspectivo –reverso indisoluble de la dimensión social de la ciudad-, la experiencia de la soledad desde el aislamiento hiperconectado de la cultura digital resulta propicia para el conocimiento personal y de los otros; las imágenes de los centros históricos desiertos, con sus *celebrities* monumentales despojadas del público *in situ*, refuerzan esa idea, convertidas en metáforas posmodernas. Como expresa Laing (2017) en su obra sobre Nueva York, “Estamos juntos en esta acumulación de cicatrices, en este mundo de objetos, en este refugio físico y temporal que con frecuencia se parece al infierno. Lo importante es la bondad; lo importante es la solidaridad.” (p.248).

La identificación personal con las obras artísticas, bien a través de la contemplación reflexiva o de la imaginación narrativa, bien por medio de actividades más dinámicas y manipulativas como el *role playing*, parece una estrategia eficaz para motivar al público en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Además, se podría ligar con los procesos creativos de artistas contemporáneos, como Bill Viola o Robert Wilson –quien durante la cuarentena abrió al público una sala virtual con sus “vídeo retratos” -, que utilizan referentes iconográficos y estéticos del pasado (célebres pinturas de Caravaggio, David, Ingres, Hopper...), resignificándolos a través del vídeo-arte.

El acceso a millones de obras artísticas en formato digital permite, por otro lado, crear una suerte de *Museo Imaginario* personal o compartido, individual o colectivo, trasunto contemporáneo del ensayo que elaborase, con otros medios, A. Malraux entre 1935 y 1965. Retomando la idea del intelectual francés, podría concebirse un Museo Imaginario –en realidad, múltiples museos- como una interrogación, en el que “el fluir de las imágenes y de (la) mirada sobre ellas hecha texto” facilite una relectura –múltiples relecturas- del pasado artístico (Malraux, 2017, p.7-16). Frente a estos museos puramente subjetivos, existentes solo en nuestros dispositivos electrónicos digitales, están los espacios físicos y las obras que albergan, cada vez con mayor proyección en la cibercultura. Y cada vez más, estas instituciones están sometidas a la opinión ciudadana –también al mercado turístico-, replanteándose discursos más o menos tradicionales y montajes expositivos más o menos obsoletos. En una línea más crítica y comprometida, se concibe el museo como “un espacio no solo para la convocatoria social, sino también para la generación de nuevos modos de habitar políticamente el mundo, de propiciar relaciones solidarias capaces de mantener con dignidad nuestras vidas” (Sola-Pizarro, 2019, p.7).

Todos estos recursos digitales, qué duda cabe, posibilitan abordar diferentes cuestiones artísticas con gran libertad desde la educación formal y no formal, siempre que existan propuestas coherentes y bien articuladas, cimentadas en el pensamiento reflexivo y crítico (fig. 5). En oposición al consumo compulsivo, bulímico, de imágenes, abogamos por una degustación pausada que nos permita ir conformando una mirada crítica y profunda en relación con las artes visuales.

El retorno actualizado a discursos coherentes, reflexivos y críticos en torno a la Historia del Arte –frente al enfoque hipertrófico en los recursos digitales-, ofrece una oportunidad para el encuentro entre las imágenes y las palabras. Una oportunidad, en definitiva, para un enfoque dialogístico más pausado, rico y profundo.

· Historia de Madrid en 10 objetos ·

Fábula de Aracne
(1651/1655)



Diego Rodríguez de Silva y Velázquez: Fábula de Aracne, 1651/1655. © Museo Nacional del Prado, Madrid.

La fábula procede del libro VI de las *Metamorfosis* de Ovidio, del que Velázquez poseía al morir una edición en italiano y otra en romance. Aracne, joven lidia, habilísima tejedora y muy admirada, se enojaba cuando le decían que su maestra había sido Palas Atenea, respondiendo que desearía contender con ella. La diosa le oyó y, transformada en vieja, se presentó ante ella y le aconsejó pedir perdón, pero no hubo forma. Entonces, la diosa, ya sin su disfraz, aceptó el reto y tejió la disputa de Atenea y Poseidón por el Ática y en las esquinas los castigos de quienes desafiaron a los dioses. Aracne, sin embargo, representó aventuras eróticas deshonorosas de los dioses, entre ellas el rapto de Europa por Zeus bajo la apariencia de un toro, y que Velázquez representó, reproduciendo la pintura de Tiziano en el Alcázar y copiada por Rubens en Madrid en 1628. Palas, indignada con el comportamiento y la burla de los dioses que había hecho la joven, la golpeó con la lanzadera y ella, desesperada, se ahorcó. Atenea, apiadándose de ella, la transformó en araña para que siguiera tejiendo, castigo ejemplar para quienes osaran despreciar a los dioses.



La denominación de "Las Hilanderas", como también se la conoce, difundida por Ponz en su *Viaje por España*, se debe a Mengs en 1776, y el identificar erróneamente el escenario con la fábrica de tapices de Santa Isabel de Madrid –que dejó de existir h. 1612–, a Madrazo en el catálogo del Museo en 1872 (hasta su edición de 1945). La obra, con las medidas originales antes de los añadidos posteriores, fue tasada en 1664 por el pintor Pedro de Villafraña entre las pinturas más valiosas del acudado montero de cámara don Pedro de Arce, que no la tenía aún en 1657; se pensó entonces que era una de las obras finales de Velázquez (1599-1660), sorprendente porque éste pintaba entonces sólo para el rey. Tenían ambos una relación muy estrecha y de confianza con don Fernando Ruiz de Contreras, marqués de la Lapilla desde 1654 y secretario del rey, que pudo ser el anterior propietario del cuadro: el pintor, porque desde su viaje a Italia (1649-1651) recibía las órdenes del rey a través de él, y Arce, descendiente de plateros, porque le asesoraba y prestaba dinero en la compra de joyas y pudo cobrar las deudas aceptando el cuadro como pago. Ambos querían ser designados caballeros de Santiago, para lo que debían demostrar que ni ellos ni sus antepasados habían trabajado con sus manos para vivir. La fábula de Aracne se relaciona con una importantísima obra *Noticia general para la estimación de las artes* (Madrid 1600) pues era arquetipo de uno de los argumentos más usados en la defensa de la liberalidad de las artes del dibujo –y por tanto de la pintura y la tapicería– en que se ejercita el entendimiento y no la mecánica y son dignas de hombres libres, pero además, la escena del primer plano significaría el elogio de la dignidad de la labor de hilado, que conserva la virtud de las mujeres y evita su ociosidad, tal como se defiende en ese libro.

María Teresa Cruz Yábar



semana ciencia e innovación



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID



Proyecto de Innovación Docente-UCM
CITEs (Ciudades: Tiempo + Espacio)

Fig. 5. Breve comentario de la Dra. M^a. Teresa Cruz Yábar sobre *La fábula de Aracne*, 1651-1655, de Diego Velázquez (Museo Nacional del Prado), perteneciente al Proyecto de Innovación Docente de la Universidad Complutense de Madrid denominado «CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio)». Educación patrimonial para Madrid: diseño e implementación de itinerarios didácticos en torno a su cultura urbana; realizado para la "XX Semana de la Ciencia y la Innovación" de la Comunidad de Madrid (2-15 de noviembre de 2020). Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bj9tbPBL470>

4.-Conclusiones

Desde la incertidumbre del presente, parece que la pandemia potenciará nuevas formas de relación social, aunque no sabemos aún en qué medida o durante cuánto tiempo. Sin duda, esta coyuntura también tendrá –tiene ya– un impacto en el ámbito cultural y en su dimensión educativa. En lo que nos concierne ahora, llegará el momento de recopilar, analizar e interpretar la ingente cantidad de datos generados sobre nuestras formas de acercarnos al Arte, al patrimonio artístico, a través de la cultura digital durante las semanas de la crisis, observando tendencias, reflexionando y diseñando posibles iniciativas educativas. Pero, por encima del *Big Data* en el tiempo del *capitalismo cognitivo*, creemos que se ha de perseguir el conocimiento –en su sentido más noble–, y su búsqueda a través de la educación. En el tiempo de la *posverdad*, se hace necesario trascender el mare magnum de la información para hallar el saber, la

verdad. Frente a la “racionalización tecnocrática” propia de la Posmodernidad defendemos una “razón emancipadora” (Lyon, 2009, p.86-87), que no será la del pasado, sino una renovada, acaso esa “nueva ilustración radical” propugnada por Garcés (2017). En este sentido, hallamos el engarce de este planteamiento filosófico con el enfoque humanista para la educación patrimonial, que probablemente tenga que acudir a modelos colaborativos en la llamada *edukomunicación digital* (Hergueta y Marfil, 2018).

El flujo simultáneo de múltiples corrientes se percibe en esta hiperculturalidad. La banalización, el entretenimiento pueril, la irreflexión o el consumismo se hibridan, en una *mélange* digital hiperconectada, con la colaboración, la solidaridad, la experimentación o la versatilidad. Son múltiples las reflexiones y conceptualizaciones sobre la potencialidad educativa en torno a lo artístico que todas estas corrientes arrastran, fluyendo en ese inconmensurable océano que denominamos cultura digital. Según hemos defendido en otras ocasiones, los educadores debíamos enseñar a navegar, incluso contracorriente, en sus aguas procelosas (Sánchez-Rivera, 2013). Desde la “resistencia íntima” que tal vez hemos ejercido durante el confinamiento en nuestros hogares quizá se pueda establecer un punto de partida para volver a tejer la trama de relaciones con el prójimo, con el mundo (Esquirol, 2017). Y, en esta tarea, el Arte puede facilitar que tracemos esas cotidianas singladuras, esos hilos que nos unen al mundo y al prójimo, para navegar con menos miedo y más libertad.

Consideramos que los planteamientos didácticos que se hagan para la enseñanza de la Historia del Arte debieran recuperar la importancia del discurso escrito y oral. Creemos muy oportuno reivindicar el análisis pausado, reflexivo y crítico ante la contemplación de las obras de arte, en especial cuando dicha contemplación esté mediatizada por los canales digitales contemporáneos, que, en cierto modo, favorecen la inmediatez, la irreflexión y la superficialidad. En una suerte de *efecto boomerang*, se hace necesario el regresar urgentemente a la narración, al discurso bien hilado en torno a estas creaciones artísticas, aprovechando todas las oportunidades que nos brindan las nuevas tecnologías (TIC y TAC), en un retorno modernizado de los fundamentos didácticos que sustenten la teoría y la práctica de aquella materia. Sólo de esta manera se podrá alcanzar el noble propósito de una educación libre, emancipadora y transformadora a través del rico legado del Arte en la Historia, que nos ofrecen las experiencias visuales –aunque sean mediatizadas– y que las palabras nos revelan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baudrillard, J. *et al.* (2008). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Benjamin, W. (2017). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Madrid: Casimiro.
- Cambil, M.E. & Romero, G. (2016). "Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales"; en: Licerias-Ruiz, A. & Romero-Sánchez, G. (Coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp.271-295). Madrid: Pirámide.
- Eco, U. (2011a). *La estructura ausente*. Barcelona: Debolsillo.
- Eco, U. (2011b). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Debolsillo.
- Esquirol, J. M. (2017). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Barcelona: Acantilado.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2008). "La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio"; en: Mateos, S. (Coord.). *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 53-109). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- Han, B.-C. (2018 a). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2018 b). *Hiperculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Hergueta, E. & Marfil, R. (2018). "Transiciones educomunicativas. Sobre Capitalismo Cognitivo y educación líquida"; en: Aparici, E., Escaño, C. & García, D. (Coords.). *La otra educación. Pedagogías críticas para el siglo XXI* (pp. 93-111). Madrid: UNED.
- Hermesen, J. J. (2019). *La melancolía en tiempos de incertidumbre*. Madrid: Siruela.
- Laing, O. (2017). *La ciudad solitaria. Aventuras en el arte de estar solo*. Madrid: Capitán Swing.
- Lledó, E. (2017). *Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades*. Madrid: Taurus.
- Lledó, E. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Madrid: Taurus.
- López-Andrada, C. (2020). "Introducción. Escenas de lectura y escritura. Subversión del objeto de estudio de las culturas letradas"; en: López-Andrada, C. (Comp.). *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia* (pp. 14-35). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

- Lyon, D. (2009). *Posmodernidad. Segunda edición*. Madrid: Alianza.
- Malraux, A. (2017). *El Museo Imaginario*. Madrid: Cátedra.
- Martínez-Luna, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Vitoria: Sans Soleil Ediciones.
- Mitchell, W. J. T. (2009). *Teoría de la imagen*. Madrid: Akal.
- Mitchell, W. J. T. (2017). *¿Qué quieren las imágenes? Una crítica de la cultura visual*. Bilbao: Sans Soleil.
- Mitchell, W. J. T. (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Madrid: Akal.
- Pagès, J. (1998). "La formación del pensamiento social"; en: Benejam, P. & Pagès, J. (Eds.). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp.152-164). Barcelona: ICE/Horsori.
- Panofsky, E. (2018). *La perspectiva como «forma simbólica»*. Madrid: Austral.
- Ross, W. E. (2013). "Spectacle, Critical Pedagogy, and Critical Social Studies Education"; en: Díaz, J.J., Santisteban, A. & Cascajero, Á. (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp.19-43). Alcalá de Henares: AUPDCS/Universidad de Alcalá.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2013). "Seguir la corriente o navegar sobre las olas: una reflexión acerca del patrimonio histórico-artístico, los *mass media* y su valor didáctico"; en: Díaz, J.J., Santisteban, A. & Cascajero, Á. (Eds.). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 687-700). Alcalá de Henares: AUPDCS/Universidad de Alcalá.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2017). "Claves para un estimable vínculo en Educación: patrimonio e inclusión"; en: El Homrani, M., Peñafiel, F. & Hernández, A. (Coords.). *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social* (pp.161-166). Granada: Comares.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2020a). "La enseñanza de la Historia del Arte en Educación Secundaria. Problemas y reflexiones en torno a su dimensión lingüística"; en: Prats, J., Sáez-Rosenkranz, I. & Barriga-Ubed, E. (Eds.). *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación* (pp.575-594). Albacete: Uno Editorial.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (2020b). "Educación patrimonial en tiempos de crisis: arte y cultura digital"; en: Aznar-Martínez, I., Cáceres-Reche, M.P., Alonso-García, S. & Moreno-Guerrero, A.J. (Coords.). *Sociedad 5.0 ante la pandemia: Investigación e innovación educativa* (pp.309-323). Barcelona: Octaedro.
- Sánchez-Rivera, J. Á. (en prensa). "Repensar la Historia del Arte en el Bachillerato español: problemática actual y propuestas curriculares"; en:

- VV.AA. *Manifestaciones del Humanismo en el siglo XXI*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Santisteban, A. (2011). "La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar"; en: Pagès, J. & Santisteban, A. (Coords.). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria* (pp.85-104). Madrid: Síntesis.
- Sola-Pizarro, B. (Ed.). (2019). *Exponer o exponerse. La educación en museos como producción cultural crítica*. Madrid: Catarata.
- Verdú, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

Sobre los autores

Enrique Ortiz Aguirre. Pertenece al Cuerpo de Catedráticos en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura (Educación Secundaria y Bachillerato), es Doctor de Lengua española y sus Literaturas por la Universidad Complutense de Madrid, en España (con la calificación de *Sobresaliente cum laude* por unanimidad), ha obtenido el D.E.A. en Literatura hispanoamericana y es Profesor Asociado en la misma Universidad (Facultad de Educación), donde imparte asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, además de ser funcionario de carrera y jefe de Departamento en un IES de la Comunidad de Madrid. Ha participado y organizado Congresos y Seminarios Internacionales en distintas Universidades y Entidades Culturales (UAM, UCM, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad de Extremadura, Universidad de Sevilla, Universidad de Salamanca, Universidad de Córdoba, Universitat de Lleida, Universidad de Zaragoza, Universidad de Valladolid, Universidad de Granada, Universidad de Almería, Universidad de Valencia, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Universidade do Minho, Universidade de Lisboa, Universidad de San Buenaventura- Cali, Ciudad de la Cultura de Santiago de Compostela, Asociación Cervantina, Museo del Prado, Biblioteca Regional de Madrid, CSIC, Casa de José de Zorrilla) y ha publicado ediciones críticas, artículos (sobre Juan Ramón Jiménez, Darío, Manuel Reina, Cervantes o Federico García Lorca y la Literatura comparada) y monografías (Literatura hispanoamericana, Literatura Universal y comparada, Lengua española). Su ámbito de investigación se enmarca en la Literatura finisecular española, en la Literatura comparada, en las relaciones entre Literatura y erotismo, entre Literatura y Cine, y en la Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de la escritura. Participa en Grupos de Investigación universitarios (Didactext) y es socio de la Asociación de Profesores de Español Francisco de Quevedo (forma parte de la Junta Directiva, es el Vicepresidente de la Asociación, y del consejo editorial de su revista: *Letra 15*), de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada (SELGYC), y es miembro activo de REDIPE. Ha obtenido el Premio del Museo del Prado en el Programa del Cine y su dimensión educativa con su Propuesta Didáctica, y el I Premio del Trabajo Fin de Máster, al mejor director académico, organizado por el Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados de Madrid; además, ha sido Comisario de Exposición de escritores tanto en la Biblioteca Regional de Madrid (Subdirección General del Libro) como en la Casa Cultural Rafael Morales (Biblioteca José Hierro y Ayuntamiento de Talavera de la Reina).

Concepción López-Andrada. Investigadora en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Educación Lectora “Emilia Ferreiro”, dependiente del CELEI. Coordina el proyecto editorial “Encrucijadas lectoras”. Investigadora vinculada a varios proyectos de investigación en el ámbito de las tecnologías educativa, docente de asignaturas en el grado de

educación infantil, primaria y educación social (UEX) y profesora de educación secundaria en la especialidad lengua y literatura. Forma parte del grupo de investigación *Health, Economy, Motricity and Education* (HEME) de la Universidad de Extremadura (UEX).

José Manuel Marchena Giménez. Licenciado y Doctor en Historia por la Universidad Complutense de Madrid, trabaja como profesor de Historia, Geografía e Historia del Arte en enseñanza secundaria y bachillerato desde 1998. En el año 2006 aprobó la oposición de acceso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria y ha trabajado desde entonces en varios centros públicos. En la actualidad es Jefe del Departamento de Geografía e Historia en el IES Infanta Elena de Galapagar y coordinador de los *Trabajos de Investigación* en el mismo centro, así como profesor asociado de la Universidad Complutense de Madrid desde el año 2014. Se ha especializado en los estudios sobre la *vida en el mar* durante los siglos XVI y XVII y en la materia de Fundamentos y Didáctica de las Ciencias Sociales. Sus principales publicaciones son: *La vida y los hombres de las galeras de España (siglos XVI-XVII)*; *La marina de guerra de los austrias. Una aproximación bibliográfica*; *Así vivían (y fallecían) los tripulantes a bordo de las naves de Magallanes-Elcano; Imaginemos un día en la expedición; La vida en las galeras; El mantenimiento y logística de los buques; Juan Bautista de Orendain Azpilcueta y las redes de poder en el primer tercio del siglo XVIII; La superstición y las palabras supersticiosas en la España del siglo XVI.* Además, cuenta con ponencias como "La galera y los barcos del Mediterráneo en las fuentes", en *Seminario complutense de Historia militar*; "La vida cotidiana en tierra y mar durante el siglo XVI", en *Tras el centenario de Cervantes: Contextos, visiones y tramoyas*. VII Semana Complutense de las Letras. Vinculado al I+D de la UAM. Ha realizado numerosos cursos de formación, entre los que destacan *La biografía: una corriente historiográfica reavivada* (UNED); *Educación y sistemas educativos en la Antigüedad* (UNED); *Aportaciones del cine y la publicidad para el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos* (CEFIRE); *Organización y catalogación de los fondos bibliográficos para secundaria en un centro de personas adultas* (Grupo de Trabajo); *La Pizarra digital interactiva* (GT); *Proyecto de trabajos de investigación* (GT); *Integra eTwinning*. Actualmente se encuentra dentro del *Proyecto CiTiEs (Ciudades: Tiempo + Espacio)*. *Diseño e implementación de materiales didácticos para la enseñanza virtual del Patrimonio cultural de Madrid a través de la flipped classroom*.

Ricardo Sánchez Lara. Chileno. Profesor de Lengua y Literatura (UCSH, Chile), Licenciado en Educación (UCSH, Chile), Magíster en Educación (UCSH, Chile) y Doctor © en Educación (UMCE, Chile). Se desempeña como académico e investigador en la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Sus trabajos giran en torno a la Didáctica de Lengua y Literatura y la Justicia Educativa, destacando, entre su producción reciente, múltiples publicaciones de difusión

científica, participaciones en encuentros de divulgación académica y trabajos en el campo literario.

Emilio Peral Vega. Catedrático en el departamento de Literaturas Hispánicas y Bibliografía de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido investigador Principal de varios proyectos I+D y es director del grupo de investigación «Literatura y cultura de la Guerra Civil». Ha sido también Asesor del Vicerrectorado de Política Científica, Investigación y Doctorado de la UCM (2015-2017) y Director de la Escuela de Doctorado de la UCM (2017-2019). Es autor de más de una treintena de libros, entre monografías, ediciones críticas y volúmenes coordinados. Entre las primeras, *Formas del teatro breve español en el siglo XX (1892-1939)*; *De un teatro en silencio: la pantomima en España de 1890 a 1939*; *Retablos de agitación política. Nuevas aproximaciones al teatro de la Guerra Civil española*; *Pierrot / Lorca: White Carnival of Black Desire*, y «La verdad ignorada». *Homoerotismo masculino y literatura en España (1890-1936)*. Entre las ediciones críticas destacan la *Obra poética completa*, de Enrique Gil y Carrasco; *El Señor de Pigmalión*, de Jacinto Grau; *Teatro de la Guerra Civil. El bando republicano y Teatro de la Guerra Civil. El bando nacional*; *Hamelin. La tortuga de Darwin*, de Juan Mayorga, y *Comedia sin título*, de Federico García Lorca. Ha coordinado diversos volúmenes colectivos y es autor de más de un centenar de artículos de investigación y capítulos de libros en torno a diversos aspectos de la obra teatral de autores como Jacinto Benavente, Federico García Lorca, Eduardo Blanco-Amor o Luis Cernuda, así como de variados asuntos en torno a la pervivencia de la tradición dramática siglodorista y la dramaturgia actual en España. Ha realizado estancias e impartido cursos y conferencias en las principales universidades nacionales y extranjeras. Ha sido comisario de cinco exposiciones. Miembro del comité científico y de redacción de varias revistas indexadas nacionales e internacionales, ha dirigido 8 congresos internacionales y ha sido miembro del Comité de Honor del Año Lorca 2019.

Veronica Bernardini. Licenciada en Lenguas y Literaturas Extranjeras, MUI en Artes y Humanidades por la Universidad de Extremadura, en 2019 Veronica Bernardini consiguió el Doctorado en Estudios Literarios Lingüísticos y Comparado, por la Universidad Orientale de Nápoles, con una tesis titulada *Concha Alós: una voz desde el olvido*. Es profesora de lengua y literatura española en Italia.

César De Miguel Santos. Licenciado en Filología Hispánica en la Universidad Complutense de Madrid en 1994, y obtuvo un Máster en Pedagogía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en 2007. Fue colaborador en el Departamento de Filología Española IV de la Universidad Complutense, donde tuvo la oportunidad de participar en varios congresos. Ha ejercido como profesor de Lengua Española y Literatura en la sección bilingüe

de un Instituto de Educación Secundaria en Nitra (Eslovaquia), durante diez años desde 2001, a través de un programa de colaboración entre los Ministerios de Educación español y eslovaco. Durante el curso académico 2004/05 fue profesor invitado en la Universidad de Filipinas Diliman (UPD), en Quezon City (Metro Manila), actividad que compaginó con la docencia del español en el Instituto Cervantes de Manila. De regreso a Eslovaquia, creó una empresa de enseñanza de idiomas, traducción e interpretación (inlingua Nitra), de la que ha sido su director hasta 2019, cuando pasó a ser asesor externo. Ese mismo año se incorporó a la Universidad de Constantino el Filósofo de Nitra (UKF), donde desarrolla actualmente su labor docente e investigadora. Es miembro de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE), ha participado en diversos congresos y tiene publicados varios libros y artículos relacionados con la enseñanza del español, la didáctica de la comprensión lectora y la literatura hispánica.

Matías Eduardo Herrera Zurita. Profesor de Castellano y licenciado en educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Profesional enfocado en las áreas relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo de la redacción. Sus intereses se basan en los procesos acompañamiento en base a determinadas competencias del análisis crítico y su respectiva evaluación, junto a los estudios de la neurociencia sobre la motivación y el aprendizaje. Actualmente se encuentra trabajando en el Liceo Rosa Elvira Matte. Coautor de la tesis de grado “La educación en las Letras de la mujer obrera y anarquista: análisis del discurso educativo de los periódicos La Alborada (1905) y La Palanca (1908)” del año 2019.

Daniela Isabel Palominos Aguilar. Profesora de castellano y licenciada en educación de la universidad católica silva Henríquez. Profesional enfocada en promover la enseñanza del español como segunda lengua e investigación de prensa anarquista y su relación con el territorio en el cual se gesta, patrimonio urbano y rescate de espacios arqueológicos en puente alto. Actualmente se encuentra desempeñando funciones pedagógicas en el establecimiento educacional maría medianera en la comuna de san bernardo. Coautora de la tesis de grado “La educación en las Letras de la mujer obrera y anarquista: análisis del discurso educativo de los periódicos La Alborada (1905) y La Palanca (1908)” del año 2019.

Marina de los Ángeles Alvarado Cornejo. Doctora en Literatura. Profesora de Castellano y licenciada en educación de la Universidad de Santiago de Chile. Académica de la Universidad Católica Silva Henríquez. Autora de los libros *Revistas Culturales Chilenas de 1900 a 1920: Legitimadoras del campo literario nacional* (Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2016); *Revistas culturales chilenas del siglo XIX (1842-1894): historia de un proceso discontinuo* (Santiago: Ediciones UCSH, 2015) y *Teresa Wilms Montt. Estrategias textuales y conflicto de época*

(Santiago: Editorial Cuarto Propio, 2015). Autora además de uno de los capítulos del libro *Tiempos Fundacionales. Nación, identidades y prácticas discursivas en las letras latinoamericanas* (Santiago: RIL editores 2015), con el trabajo titulado: "Entre las letras y la política: revistas culturales chilenas del año 1842". Los últimos artículos publicados por la autora en revistas de la especialidad son: "La sección folletín de la prensa chilena de mediados de siglo XIX: espacio privilegiado para la crónica" (*Revista Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 2019); "Almanaque de La Mujer para el año 1899: construcción de un nuevo relato para las lectoras modernas" (*Revista Historia y Sociedad*, 2019); "Del Almanaque Divertido (1879) a Zig-Zag (1905): Vínculos, continuidades y orígenes del magazín" (*Revista Iberoamericana*, 2019). Ha dirigido los proyectos de investigación financiados con fondos estatales (FONDECYT): "La sección folletín de la prensa en Chile (1842-1900): inclusión, difusión y transformación de una sección que fue mucho más que novelas por entrega" y "Almanaques seculares chilenos (1850- 1930): el origen desconocido del magazín en Chile". Actualmente se encuentra preparando junto a los académicos Claudio Véliz y Marcelo Sanhueza el libro: *Cultura literaria e intelectual en América Latina del siglo XIX: problemas y tendencias actuales*.

Luis Barrera Linares. Doctor en Letras de la Universidad Simón Bolívar (Caracas) y Magíster en Lingüística Aplicada (Essex University, Inglaterra). Numerario de la Academia Venezolana de la Lengua, AVL y miembro correspondiente de la Real Academia Española, RAE. Integrante del equipo de Prácticas Lectoras y Escritura Académica (PLEAc-CITSE), de la Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH, Santiago, Chile.

Jesús Ángel Sánchez Rivera. Doctor en Historia del Arte por la Universidad Complutense de Madrid (2011). Ha sido Becario de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Personal Investigador en Formación, Profesor Titular interino y Profesor Ayudante Doctor de la UCM. Ha realizado estancias de investigación en la Università degli Studi di Roma "La Sapienza", la Universidad de Granada, la Universidad de Málaga y la Universidad de Zaragoza. Participa periódicamente en eventos científicos nacionales e internacionales sobre Historia del Arte, Creatividad, Patrimonio cultural y Educación. Es autor de diversos libros, capítulos de libro y artículos científicos relativos a estas temáticas. Asimismo, ha realizado otras actividades y publicaciones destinadas a la docencia y la divulgación.

Esta obra forma parte del Sello Editorial Lecturas de la Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en enero de 2022, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

Escrituras, memorias e identidades. Diálogos del presente, propone una aproximación a los debates sobre escritura, procesos de memoria y construcción de identidades en los escenarios educativos del presente. Desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) se ha indagado durante los últimos años en torno a la perspectiva relacional de las políticas de la inclusión, consolidando un enfoque analítico flexible y que discute acerca del conjunto de operaciones performativas de los diversos formatos del poder. Este análisis comprende, pues, las formas de opresión, dominación, exclusión, sexismo, discriminación silenciada y/o violencia estructural. Una práctica analítica fértil consistirá en demostrar los componentes de dominación política que tienen lugar en el interior de los ejes constructivos de las políticas públicas. Se evidencia cómo el presente es un momento de transición, de cambios sociopolíticos, en el que lo nacional y lo posnacional disputan en campos institucionales como la escuela, la cual precisa renovar su propia legitimidad. Este volumen presenta la escritura, la memoria y la identidad como una tríada indisociable, que dibuja una perfecta identificación entre sus elementos. Escritura, memoria e identidad constituyen los fundamentos de la construcción del sujeto en sus vínculos retroalimentadores del descubrimiento e interacción con el otro, en oposición frontal a las prácticas educativas homogeneizadoras, que promueven la abyección del sujeto mediante la imposición y la réplica de las estructuras del poder. Por ello, fomentar indagaciones exploratorias en los fundamentos constructores del sujeto supone apostar por la educación liberadora y edificadora, por la naturaleza poliédrica del ser humano sin escamotear su pragmática de acción transformadora, su necesaria dimensión política desde la asunción activa de la multiplicidad de singularidades.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.