

CLEPSYDRA

Universidad de La Laguna

24

2023



Revista
CLEPSYDRA

Revista
CLEPSYDRA

Revista del Instituto de Estudios de las Mujeres de la Universidad de La Laguna

DIRECTORAS

Silvia Almenara Niebla, Inmaculada Blasco Herranz, M.ª José Chivite de León,
Judit Gutiérrez de Armas y Greyc Pérez Amores

CONSEJO EDITORIAL

Mercedes Alcañiz Moscardo (Universitat Jaume I), Ángeles Beleña Mateo (Universitat de València),
Virginia Bonatto (Universidad Nacional de La Plata), Claudio Castro (Universidade de Coimbra),
Luca Cerullo (Universidad de Napoles, L'Orientale), Rosa Cobo Beldía (Universidade de A Coruña),
Sandra Dem Moreno (Universidad de Oviedo), Amelia Díaz Martínez (Universitat de València), Capitolina
Díaz Martínez (Universitat de València), Antonio García Gómez (Universidad de Alcalá de Henares),
Cristina García Sáinz (Universidad Autónoma de Madrid), Chavier Gimeno Monterde (Universidad de
Zaragoza), Ana González Ramos (Universitat Oberta de Catalunya), Inmaculada Jáuregui Balenciaga
(Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Alicia Llarena González (Universidad de Las Palmas
de Gran Canaria), Manuela Marín (CSIC), Ariel Martínez (Universidad Nacional de La Plata), Raquel
Martínez Chicón (Universidad de Granada), Sonia Núñez Puente (Universidad Rey Juan Carlos I), Santiago
Pérez Isasi (Universidade de Lisboa), Rocío Ortuño Casanova (Universiteit Antwerpen, Holanda),
M.ª Inmaculada Pastor Gosálbez (Universitat Rovira i Virgili), Ligia Sánchez Tovar (Universidad
de Carabobo, Venezuela), Rubí Ugofsky-Méndez (Mary Hardin-Baylor University, Texas)

CONSEJO CIENTÍFICO

Mohamed Abridgach (Universidad Ibn Zoh, Agadir), Luísa Afonso Soares (Universidade de Lisboa),
Mercedes Arbaiza Vilallonga (UPV/EHU), M.ª Ángeles Beleña Mateo (Universitat de València), Cécile
Bertin-Elisabeyth (Université des Antilles), Elvira Burgos Díaz (Universidad de Zaragoza), Inés Castro
Apreza (Universidad de Chiapas, México), Isabel Clúa (Universidad de Sevilla), Roberta Teresa Di Rosa
(Universidad de Palermo), Sara Díaz Cardell (Universidade Estadual de Campinas, Brasil), Elena Díez Jorge
(Universidad de Granada), Elena de Felipe (Universidad de Alcalá de Henares), M.ª José García Oramas
(Universidad Veracruzana, México), Elena Hernández Corrochano (UNED), María Hernández-Ojeda
(Hunter College-CUNY), Ángeles Mateo del Pino (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), Ana de
Medeiros (King's College, London), Rafael Mérida Jiménez (Universitat de Lleida), Mónica Ríus Piniés
(Universitat de Barcelona), Marta Luz Rojas Wiesner (ECOSUR, México), Esther Ruiz Ben (Institut für
Soziologie, TU Berlin), Ligia Sánchez Tovar (Universidad de Carabobo, Venezuela), María Lourdes Velázquez
(Universidad Nacional Autónoma de México), Mercedes Yusta Rodrigo (Université de Paris 8-Sorbonne)

EDITA

Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna
Campus Central. 38200 La Laguna. Santa Cruz de Tenerife
Tel.: 34 922 31 91 98

DISEÑO EDITORIAL

Jaime H. Vera
Javier Torres/Luis C. Espinosa

MAQUETACIÓN Y PREIMPRESIÓN

Servicio de Publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.clepsydra.2023.24>

ISSN: 1579-7902 (edición impresa) / ISSN: e-2530-8424 (edición digital)

Déposito Legal: TF 256-2002

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra sin permiso del editor.

Revista
CLEPSYDRA
24

SERVICIO DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, 2023

REVISTA Clepsydra: revista de estudios de género y teoría feminista/Instituto de Estudios de las Mujeres de la Universidad de La Laguna. –1(2002)–. –La Laguna: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna, 2002–.

Anual

1. Feminismo-Publicaciones periódicas 2. Mujeres-Publicaciones periódicas I. Universidad de La Laguna. Instituto de Estudios de las Mujeres II. Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones, ed. 396(05)

RECEPCIÓN DE ORIGINALES

La revista *Clepsydra* se edita dos veces al año, en marzo y noviembre. Los originales para su publicación pueden remitirse a través de la plataforma digital de la revista, <https://www.ull.es/revistas/index.php/clepsydra/index>, en la que encontrarán información sobre los plazos de envío y las normas de publicación. Para mayor información podrán contactar con el equipo editorial de la revista en clepsydra@ull.es.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus de Guajara
38071 LA LAGUNA (TENERIFE, ESPAÑA)

La correspondencia relativa a intercambios, etc., debe dirigirse a:

Servicio de Publicaciones
svpubl@ull.edu.es
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus Central
38200 LA LAGUNA (TENERIFE, ESPAÑA)

SUBMISSION INFORMATION

Clepsydra is a blind peer-reviewed journal published twice a year (March and November) and edited by the Instituto Universitario de Estudios de las Mujeres at the Universidad de La Laguna (Canaries, Spain). It invites contributions of articles in Gender, Feminist and Women Studies from diverse perspectives and disciplines.

Please note that authors MUST register with Clepsydra before submitting an article (<https://www.ull.es/revistas/index.php/clepsydra/about/submissions>) and conform to the journal guidelines. Prior to submission, you must be logged in (<https://www.ull.es/revistas/index.php/clepsydra/user/register>) to your personal Clepsydra Account. For further inquiries, please contact us at clepsydra@ull.es.

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus de Guajara
38071 LA LAGUNA (TENERIFE, ESPAÑA)

Inquiries concerning exchange of publications should be directed to:

Servicio de Publicaciones
svpubl@ull.edu.es
UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Campus Central
38200 LA LAGUNA (TENERIFE, ESPAÑA)

SUMARIO / CONTENTS

NÚMERO MISCELÁNEO

ARTÍCULOS / ARTICLES

- Citas de género y fatalidad. Lecturas críticas de la interpretación lacaniana de Antígona / Citations of Gender and Fatality. Critical Readings of Lacanian Appropriations of Antigone
María Zoe Arcanio Jadra..... 9
- Nationalising Women's Bodies: Discourse and Politics of Prostitution in Ireland and Spain (1939-1975) / Nacionalizar los cuerpos de las mujeres: el discurso y la política de la prostitución en Irlanda y España (1939-1975)
Paul Ryan y Alina Danet Danet..... 25
- Reflexiones en torno a la experiencia de guerrilleras en Guatemala y El Salvador a través de su palabra escrita / Reflections About The Experience of *Guerrilleras* in Guatemala and El Salvador Through Their Written Word
Magali Sánchez García..... 49
- Educación informal en Pueblos Mágicos de México: patrimonio cultural que fomentan las artesanas / Informal Education in Pueblos Mágicos of Mexico: Cultural Heritage Promoted by Artisans
Emilio Ruiz Serrano, Héctor Serrano Barquín y Carolina Serrano Barquín..... 71
- La diversidad de representaciones de Blancanieves en el cine de animación (1937-2009) / Diversity and Representing Snow White in Animated Cinema
Rebeca Cristina López-González, Elia Saneleuterio y María Alcántud-Díaz..... 89
- Acercando las voces feministas de Sylvia Plath y Virginia Woolf a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato / Introducing the Feminist Voices of Sylvia Plath and Virginia Woolf into Compulsory Secondary Education and Baccalaureate
Patricia Marín del Ojo y Lucía-Pilar Cancelas-Ouviña..... 105



RESEÑAS / REVIEWS

VERGÈS, Françoise. *Un feminismo descolonial*. Trad. Marisa Pérez Colina. Madrid: Traficantes de Sueños, 2022. 135 pp. ISBN: 978-84-124538-7-4

Laura Sabina González Carracedo..... 127

SANELEUTERO, Elia y FUENTES DEL RÍO, Mónica (eds.). *Femenino singular. Revisiones del canon literario iberoamericano contemporáneo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2021. 208 pp. ISBN-13:978-84-1311-602-0

María del Mar Ramos Cambero..... 130



ARTÍCULOS / ARTICLES

CITAS DE GÉNERO Y FATALIDAD. LECTURAS CRÍTICAS DE LA INTERPRETACIÓN LACANIANA DE ANTÍGONA

Mariana Zoe Arcanio Jadra*
Universidad Nacional de Córdoba

RESUMEN

En el presente trabajo se analizan las lecturas críticas que realiza Judith Butler en torno a la interpretación lacaniana de la Obra *Antígona* de Sófocles. En *El grito de Antígona* la autora explicita que le ha impresionado la forma en que Hegel y Lacan han leído la obra y, de ahí en adelante, apunta argumentos de relectura desde sus propios fundamentos. Específicamente, apuntaremos aquí al núcleo central de la crítica butleriana a Lacan: las conceptualizaciones de parentesco que llevan explícitas. En Hegel, el parentesco es diferenciado del estado y aparece como precondition de este. En Lacan, en cambio, las consideraciones del Estado se encuentran ausentes y el parentesco es ubicado como función simbólica disociada de lo social. Releeremos, con Butler, a la Antígona lacaniana para llevar la distinción entre lo social y lo simbólico hacia una crisis productiva desde una lectura con perspectiva de género.

PALABRAS CLAVE: género, norma de género, antígona, parentesco.

CITATIONS OF GENDER AND FATALITY.
CRITICAL READINGS OF LACANIAN
APPROPRIATIONS OF ANTIGONE

ABSTRACT

This paper analyses how Judith Butler critically reassesses Sophocles's Antigone through a Lacanian lens. In *Antigone's Claim*, Butler makes clear how deeply impressed she was by Hegel's and Lacan's interpretations of the myth, to the point of developing her own argumentative rereadings. Specifically, the article aims at the core of the Butlerian critique of Lacan: the underlying conceptualizations of kinship. Hegel's account of kinship is rendered different from State, so it comes as a precondition of the latter, whereas in Lacanian theory the State is not up for consideration whatsoever and kinship is thus reassessed as a symbolic function dissociated from the social. We intend to reread, alongside Butler, Lacanian Antigone so as to take the difference between the social and the symbolic toward a gender-centered productive crisis.

KEYWORDS: gender, gender norm, antigone, kinship.



ARGUMENTOS BUTLERIANOS PARA LA CRÍTICA DE LA LECTURA LACANIANA DE ANTÍGONA

Butler es una de las autoras del postfeminismo norteamericano que ha abierto la discusión acerca de la distinción sexo-género al publicar, en 1990, *El género en disputa* y fundar desde allí una nueva retórica en los estudios de género que apunta a considerar el género un producto de actos performativos.

La noción de género en Butler (*El género*) implicará considerar que los cuerpos son producidos a partir de actos performativos que citan normas de género esencialmente contingentes e históricas. Es la actuación repetida y reexperimentada, a través de las performances de género, del conjunto de significados socialmente establecidos, la que llega a producir un cuerpo. Dicha actuación, o performance, se lleva a cabo manteniendo al género dentro de un marco binario, con relación a una matriz normativa heterosexual. Siguiendo lo anterior, la reproducción de las identidades de género ocurre a partir de las distintas maneras de actuar los cuerpos o en relación con los modos en que esos cuerpos llegan a citar las normas de género afianzadas y sedimentadas históricamente.

De acuerdo con Gustavo Blázquez, como uno de los efectos de esta dimensión dramática, repetitiva, iterativa, propia de las performances, las imágenes generadas con los cuerpos acaban modelando los sentimientos y emociones de los sujetos. Los cuerpos y las subjetividades son el resultado performativo de las prácticas mismas de los sujetos. Las performances poseen, así, junto con el carácter expresivo, una dimensión formativa de las identidades.

En este orden de ideas, pero respondiendo a una serie de críticas relacionadas con la idea de performatividad y de sujeto voluntarista, Butler (*Cuerpos*) afirmará que el género siempre es un hacer por parte de un sujeto que no puede considerarse como preexistente a la acción. La construcción no es ni un acto único ni un proceso causal iniciado por un sujeto y que culmina en una serie de actos fijados. La construcción, en cambio, es un proceso temporal de reiteración de las normas. No hay ningún poder que actúe, solo hay una actuación reiterada que se hace poder en virtud de su persistencia e inestabilidad.

El género no se define entonces como una esencia internalizada en un cuerpo ya dado, sino como una construcción sostenida por actos, una puesta en escena que termina siendo naturalizada a través de distintos mecanismos. El género no será, entonces, una identidad estable ni un centro operativo desde el cual surgen los actos, sino una identidad débilmente constituida en el tiempo e instituida por una repetición estilizada de actos

al ser instituido por la estilización del cuerpo [el género] debe ser entendido como la manera mundana en que los gestos corporales, los movimientos y las normas de todo tipo, constituyen la ilusión de un yo generizado permanentemente (Butler, *El género* 297).

* E-mail: zoearcaniojadra@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1834-9262>.

En ese mismo sentido, lo que Foucault afirmaba, tal como expresará luego Butler (1997), retomándolo, es que los sujetos que instituyen acciones son a su vez los efectos instituidos de acciones previas. En palabras de Butler, las acciones instituidas mediante ese sujeto son parte de una cadena de acciones que ya no pueden ser entendidas como unilineales en su dirección o predecibles en sus resultados.

En *Des hacer el género* Butler plantea esta misma idea, desmontando la noción de sujeto entendido como voluntarista, autónomo o previo a la acción, que ya Foucault había propuesto:

considerar al género como una forma de hacer, una actividad incesantemente performatada, en parte, sin saberlo y sin la propia voluntad, no implica que sea una actividad automática o mecánica. Por el contrario, es una práctica de improvisación en un escenario constrictivo. Además, el género propio no se «hace» en soledad. Siempre se está «haciendo» con o para otro, aunque el otro sea solo imaginario [...] los términos que configuran el propio género se hallan, desde el inicio, fuera de uno mismo, más allá de uno mismo, en una sociabilidad que no tiene un solo autor (y que impugna radicalmente la propia noción de autoría) (Butler, *Des hacer* 14).

El género es, entonces, una norma y, en tanto norma, opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de la normalización. El género rige, así, la inteligibilidad social de las acciones y, como norma, está siempre incorporado en cualquier sujeto social. En otras palabras, para Butler (*Regulaciones*) el género no será, entonces, lo que uno «es» o lo que uno «tiene», sino el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y femenino como binario contingente. La norma solo persiste como norma en la medida que se realiza como práctica social, se re-idealiza y se re-instituye en y por medio de los rituales sociales diarios de la vida de un cuerpo. La norma, entonces, se (re) produce en los actos que buscan aproximarse a ella, a través de las idealizaciones reproducidas en y mediante esos mismos actos (Butler, *Regulaciones*).

Aquí podemos introducir la distinción entre expresión y performatividad. Los actos, gestos y realizaciones –por lo general interpretados– son performativos en el sentido de que la esencia o la identidad que pretenden expresar son inventos fabricados y mantenidos mediante signos corpóreos y otros medios discursivos. Si las diversas maneras en que un cuerpo muestra o produce su significación cultural son performativos, entonces no hay identidad pre-existente que pueda ser la vara de medición de un acto o atributo; no hay actos que sean verdaderos o falsos, reales o distorsionados, y el postulado de una verdadera identidad se revela como una ficción regulativa.

Como decíamos, es de esta manera que la autora cuestiona el binarismo sexo-género y la idea concomitante del género como inscripción de significados culturales sobre un cuerpo; poniendo en tela de juicio el modelo de construcción social que la concibe como un efecto directo de lo social sobre un cuerpo que aparece como «biológico y natural». El género no es un «social» que imprime sus parámetros y sus significaciones a la manera de «marcas» o «huellas» que le dan un valor a la superficie natural, sino que el cuerpo es ya en sí mismo una construcción social y no una superficie natural. El cuerpo y el sexo no son disociables de esa construcción



social heteronormativa. Así, concluye Butler, «no puede decirse que los cuerpos tengan una existencia significativa antes de la marca de su género» (Butler, *El grito* 41).

La noción de género en Butler (*Performatine*) implica, entonces, considerar los actos performativos constantemente renovados, revisados y que –consolidados en el tiempo– producen un cuerpo y una performance repetida que es a la vez reactuación y reexperimentación de un conjunto de significados ya socialmente establecidos. Dicha performance se lleva a cabo manteniendo al género dentro de un marco binario. Siguiendo lo anterior, la reproducción de las identidades de género ocurre en las distintas maneras de actuar los cuerpos, en función de las expectativas históricas profundamente afianzadas o sedimentadas de la existencia de género.

En relación con las críticas realizadas por Butler a la lectura lacaniana de Antígona se pueden establecer varios núcleos centrales. A la vez, estos núcleos nos conducen a una crítica que condensa la polémica establecida por la autora con el psicoanálisis en *El grito de Antígona*. Una lectura de esta obra podría ubicar los puntos centrales en al menos dos sentidos. En primer lugar, la separación entre lo social y lo simbólico; con sus consecuencias en la idealización del parentesco y la solidificación de la norma. Esta escisión entre lo social y lo simbólico (en la que se suma la ausencia de consideración en torno al Estado) produce un desencantamiento en torno a la posibilidad de agenciamiento, subversión y transformación social. En segundo lugar, esto trae aparejada una forma de pensar la transgresión a esas normas: la idea de la pasión del ser por la autodestrucción a causa del atravesamiento de los límites simbólicos.

Desde estos núcleos y en articulación con la noción de género como acto performativo, las teorizaciones de Butler abren preguntas como ¿cuáles son las fuerzas que hacen que los cuerpos se materialicen como ‘sexuados’ y cómo debemos entender la ‘materialidad’ del sexo y, de manera más general, la de los cuerpos como la circunscripción repetida y violenta de la inteligibilidad cultural?, ¿qué cuerpos llegan a importar y por qué? ¿Cómo podrían alterarse los términos mismos que constituyen el terreno ‘necesario’ de los cuerpos haciendo impensable e invisible otro conjunto de cuerpos, aquellos que no importan del mismo modo? (Butler, *Cuerpos*).

LA IDEALIZACIÓN DEL PARENTESCO Y LA SOLIDIFICACIÓN DE LA NORMA COMO CONSECUENCIA DE LA SEPARACIÓN ENTRE LO SOCIAL Y LO SIMBÓLICO

Uno de los núcleos centrales de la crítica butleriana es que, en su seminario VII: *La ética del psicoanálisis*, Lacan sitúa a Antígona:

En los límites de los ámbitos de lo imaginario y simbólico, interpretándose como una representación inaugural del simbolismo, del ámbito de las leyes y normas que gobiernan la adquisición del habla y de la capacidad de hablar. Esta regulación tiene lugar al convertir instantáneamente ciertas relaciones de parentesco en normas simbólicas (Butler, *El grito* 16).



Este enunciado –casi inaugural– condensa y da pie a lo que será, a lo largo del libro, lo más fuerte de su crítica a Lacan. En primer lugar, cuando Butler plantea que, para Lacan, las relaciones de parentesco son convertidas en normas simbólicas nos está ya anticipando su punto mira: Lacan, siguiendo el legado de Hegel, idealiza su noción del parentesco como esfera simbólica, separándola de lo social. Esto, sostiene la autora, presupone una inteligibilidad simbólica como independiente de la esfera y dominio de lo social. Esta presuposición termina por operar de modo tal que, al igual que en Lévi-Strauss, institucionaliza la estructura de parentesco en formas fijas.

La lectura de Butler acerca de lo que implica lo simbólico en Lacan la lleva a afirmar que este se define como

el reino de la Ley que regula el deseo en el complejo de Edipo. Este complejo se explica como una derivación simbólica o primaria del incesto, una prohibición que tiene sentido solamente en término de relaciones de parentesco en las que hay varias «posiciones» establecidas dentro de la familia, siguiendo un mandato exogámico (35).

Lo que defendería el psicoanálisis es la existencia de una norma cultural universal que, conceptualizada en el orden de lo simbólico como Ley separada de las contingencias sociales en las que esta se produce y se mantiene, codifica las relaciones de parentesco.

Siguiendo lo anterior, retomamos algunas ideas lacanianas que permiten comprender aquello a lo que apunta Butler en su crítica. Para ello, tanto el seminario III, *La psicosis*, como el V, *Las formaciones del inconsciente*, son esclarecedores en tanto Lacan marca allí una noción de Complejo de Edipo, Ley y Castración que aún se encuentra atada al mito familiar freudiano; aunque despojado de su mirada exclusivamente imaginaria para ubicarlo dentro de un orden simbólico.

En un principio Lacan sigue la lectura freudiana al pensar la estructura determinada por el significante del Nombre del Padre en vinculación con el Complejo de Edipo. Siendo éste inicial para que el ser humano pueda acceder a una estructura humanizada de lo real. Para que el acceso a la realidad sea suficiente y un punto guía –al contrario que en la psicosis– es necesario que el Complejo de Edipo haya sido vivido.

El Complejo de Edipo será conceptualizado, entonces, como el encuentro con el Otro de la Ley, con un significante que viene en lugar de otro significante, con la metáfora paterna. Este es, tal como lo expresa Lacan (*Las formaciones*), el único mecanismo de la intervención del Padre en el Complejo de Edipo: ser el significante que sustituye el significante materno. Es la metáfora del padre la que, en Lacan, sustituye el significante materno. El padre operará como función de Ley, necesaria para el ordenamiento de la cadena significativa al instituir un orden simbólico. La metáfora paterna será elaborada a partir del Complejo de Castración que posibilita la significación fálica.

Desde aquí se resignifican las críticas butlerianas: en Lacan, para que el complejo de Edipo sea universal por el hecho de ser simbólico, no es necesario que



este se evidencie de forma global. Más bien por el contrario, ejerce una función universalizante incluso en su fracaso:

Ninguna excepción puede poner en cuestión esta universalidad porque no depende de una concreción empírica que de soporte a su función universalizante (esta función no cuenta con soporte y, por tanto, es contingente en este sentido restringido) De hecho su particularización sería su ruina (Butler, *El grito* 67).

Pero ¿qué es lo que se está planteando como universal y qué como contingente en Lacan? Para responderlo, es preciso comprender la conceptualización de lo simbólico, ligado a la estructura. Si bien la misma varía a lo largo de los desarrollos lacanianos, podemos resumir que dicha conceptualización se imbrica en los tres registros elaborados por Lacan: simbólico, real e imaginario y que constituyen la estructura del funcionamiento psíquico de los seres humanos. Para Lacan, cada uno de los registros se anuda a los otros dos de una forma similar a la del nudo borromeo —figura topológica— de tal forma que de soltarse uno los tres quedarían sueltos. Es decir, que cada uno de los tres elementos sólo existe en la relación tripartita con los otros dos.

Podemos decir que lo simbólico, a riesgo de simplificar, está en relación con el lugar que ocupa el lenguaje, en relación con la producción y construcción de sentido. Lo simbólico será, *grosso modo*, el orden necesario del lenguaje, de la norma, de la ley y del Otro como registro inalterable para el «anudamiento» del sujeto. Es ese Gran Otro, como nombre del padre e instaurador de la norma y de la Ley. El que introduce el pacto social. Lo simbólico, así, actúa como el orden social que interiorizamos, como lengua y como ley. Nos separa, así, de lo natural y nos inscribe en el orden del deseo. Es el orden del Gran Otro, en Nombre del Padre, entendido como Universal y estructurante de la subjetividad.

Es aquí donde encontramos una fuerte crítica butleriana a la concepción estructuralista de Lacan. Es la existencia de la Ley simbólica, y el juego intercambiable de los elementos que ella pone a operar, lo que se define como universal en Lacan, y esto es independiente de las formas imaginarias o concretas que asumen dichos elementos o los personajes que ocupan el lugar de esos elementos.

Lacan se encarga de aclarar que, al hablar del Nombre del Padre como ese Gran Otro, se está hablando de una *función*, independientemente de quién o quiénes la ejerzan. De aquí la diferencia entre lo simbólico y lo imaginario. Lo universal es la función simbólica y la necesidad de la ley. Lo contingente, en cambio, son las particulares constelaciones familiares imaginarias que dan cuerpo a esa función simbólica, ese lugar del Orden, de la Ley, del Gran Otro. Y es aquí donde la crítica de Butler cobra toda su fuerza: es justamente esta contingencia sin base la que produce una universalización de la norma.

Habiendo puntualizado esta forma de pensar el funcionamiento de la Ley en Lacan, resulta evidente la crítica butleriana con la que comenzamos este escrito. Lacan realiza una separación de lo simbólico (la función simbólica como universal y producto de la Ley) y lo social (como aquello que es del orden de lo imaginario y por lo tanto intercambiable y contingente pero que a su vez depende de un ordenamiento simbólico). Esta escisión sostiene, entonces, una concepción inmutable e



invariable de los convenios sociales de parentesco al ubicarlos exclusivamente dentro de lo simbólico y como una función de la estructura del lenguaje.

El parentesco es invisibilizado, de este modo, como una institución socialmente alterable. Arribamos aquí a uno de los postulados centrales de Butler en *El grito de Antígona*: en el psicoanálisis lacaniano «lenguaje y parentesco no son instituciones alterables, o al menos no fácilmente alterables» (31). En otras palabras, «la propia descripción de lo simbólico como ley insoluble tiene lugar dentro de una fantasía que tiene la ley como autoridad imposible de rebasar» (50).

Esta idealización del parentesco, del Nombre del Padre y de la Ley como esferas simbólicas –y su consecuente escisión de las contingencias sociales–, produce una forma de cosificación con graves consecuencias para las relaciones de género. La principal consecuencia de dicha idealización es la producción de un límite a lo social, lo subversivo y la posibilidad de agencia y cambio. Ciertamente, nos dice Butler:

podemos reconocer que el deseo está radicalmente condicionado sin tener que sostener que está totalmente determinado, y que existen estructuras que hacen posible el deseo sin defender que éstas sean insensibles a una articulación reiterativa y transformadora (39).

Es desde aquí que resulte fundamental producir «una rearticulación de los presupuestos estructuralistas del psicoanálisis y, por lo tanto, de la teoría contemporánea sobre el género y la sexualidad» (36). Es necesario entonces cuestionar la relación entre la posición simbólica y la norma social para realizar una crítica a la noción de parentesco que tiene el incesto como tabú. Su objetivo, nos dice Butler, «no es liberar el incesto de sus restricciones, sino preguntarse qué formas de relaciones de parentesco son las que se consideran que funcionan como necesidades estructurales a partir de ese tabú» (51). Esto es pensar como el horror del incesto produce, a su vez, el horror ante otras formas no normativas de prácticas sexuales y organizaciones familiares.

Pero ¿es alrededor del Complejo de Edipo, entendido en relación con la prohibición del incesto, el único modo de entender los alcances de las conceptualizaciones lacanianas en torno a la Ley? ¿Qué sucede si se toma la noción de castración y Ley en Lacan sin hacer referencia al mito en su función imaginaria, esto es, sin entenderlo en relación con el drama familiar, sino como modo de expresar el corte que produce el inconsciente y con este el límite que marca la imposibilidad de totalidad, independientemente de las relaciones de parentesco que definen el mito?

Podríamos apuntar aquí la posibilidad de esta otra lectura, no presente en la crítica de Butler. Es a partir de la introducción de la lógica de los nudos, al final de sus seminarios, que Lacan hace estallar la noción de estructura; esto al comenzar a pensar la idea de una *forclusión generalizada de la ley* a partir de cual el sujeto constituirá una invención –denominada *sinthome*– para arreglárselas con lo real del goce. El *sinthome*, a diferencia del síntoma, sería el nombre que suple la falla estructural del sujeto. Lo central aquí es la existencia de un desanudamiento estructural que deberá ser anudado a través del *sinthome* como cuarto redondel que amarra los registros Real, Simbólico e Imaginario. Hablar de forclusión generalizada implica



entender que todos nos defendemos de lo real a partir de la instauración de un nombre, un *sinthome*, como intento de domesticar el goce.

Si decíamos que en un primer momento Lacan planteaba que el significante y el significado no podían mantenerse juntos sin la mediación de la metáfora paterna; luego el Otro del lenguaje se encarga del abrochamiento con la *pluralización de los nombres del padre*. A partir de los cuatro discursos, la función del significante amo nombrará esa pluralidad. El nombre del padre deja de ser el significante de la ley y se constituye como un nombre más entre otros, como un tipo de operador, pero no el único.

Se puede pensar que Lacan pluraliza los nombres del padre al plantear que otros significantes pueden ocupar su lugar de amarre de la significación. En este sentido, será el *sinthome* el que anude los registros y el nombre del padre será solo uno de los modos de *sinthome*, una forma más de poner un nombre allí donde no hay nada.

EL DESAFÍO DE ANTÍGONA. DESEO MORTÍFERO O LA PASIÓN DEL SER POR LA AUTODESTRUCCIÓN A CAUSA DEL ATRAVESAMIENTO DE LOS LÍMITES SIMBÓLICOS

Habiendo analizado la crítica butleriana de la visión estructuralista de Lacan y su consecuente escisión entre lo social y lo simbólico es que resulta esclarecedora la diatriba que de allí se desprende de su interpretación de Antígona. Comenzamos con un enunciado de Butler que plantea a Lacan. Y es que este ubica a Antígona en

los límites de los ámbitos de lo imaginario y simbólico, interpretándose como una representación inaugural del simbolismo, del ámbito de las leyes y normas que gobiernan la adquisición del habla y de la capacidad de hablar (16).

Digamos ahora que es desde ese lugar que Lacan hace del acto trasgresor de Antígona una *fatalidad inevitable*. Ella es ubicada en el umbral de lo simbólico, en el límite que permanece como impensable dentro de lo simbólico pero que a la vez inaugura su funcionamiento. En este sentido, la Ley en Lacan establece los límites necesarios del parentesco marcando la imposibilidad de cruzarlos de un modo que no lleve implícita la pulsión de muerte.

Pero ¿a dónde ve Butler operar el parentesco en la interpretación lacaniana de Antígona? Para Lacan es el deseo de la madre, una Yocasta incestuosa, ante el cual Antígona sucumbe. El deseo de ser de Antígona es en esencia un deseo criminal, tan siniestro como el deseo de la madre que arrastra. No hay ninguna ley simbólica que prohíba ese deseo. Es la maldición de Edipo, son las palabras del padre que la ubican en esa posición. Más que deseo hay goce; un goce que Lacan ubica fuera de lo simbólico y sin sujeción posible. En Antígona hay un goce desencadenado. (Casanova, *Lacan y la esencia de Antígona*).

En *Aún* Lacan vuelve a poner en escena a Antígona para hablar del goce. Ella es ubicada nuevamente como mártir en el sentido cristiano: lo forzoso del goce



es que no tiene fin. Y lo ejemplifica haciendo referencia al mito cristiano que no tendría otro fin más que producir seres y cuerpos gloriosos.

Lacan se apoya en el esquema teórico de la moral kantiana para oponer el centro deseante de Antígona con el servicio de los bienes de Creonte. Dado que la posición de Antígona consistiría en «no ceder en su deseo», independientemente de todo cálculo de bienes y males y todo argumento pragmático, sugiere que la misma es análoga, en este sentido, al rol que Kant atribuye al imperativo categórico, que debe ser obedecido más allá de toda inclinación, placer o cálculo utilitario (Faigenbaum y Zanger).

Ahora bien, podemos apuntar aquí la crítica butleriana: Lacan se centra en el conflicto interno de un deseo que solo puede encontrar su límite en la muerte. La muerte de Antígona es, para Lacan, un precipitado de la insoportabilidad simbólica de su deseo. De lo irrefrenable del goce.

Antígona, siguiendo los textos de Lacan, permite ver el punto de mira que sostiene el deseo. Este punto es una imagen que hace cerrar los ojos en el momento en que se la mira, ya que posee un brillo insoportable. Pero lo que hace que ella sea bella es una imagen de víctima terriblemente voluntaria. Su belleza tiene que ver con las llamas de mártir o del bonzo que se inmolan. Y lo que la convierte en víctima es precisamente el encarnar la pulsión de muerte en su estado más puro.

Lacan afirma que, en su desafío, Antígona cita una Ley del más allá: invoca a los dioses que se encuentran fuera de la vida humana, instalando la muerte dentro de la vida. Esto dirige su deseo hacia la muerte, ya que hace que permanezca del lado del signo incomunicable; la ley no escrita; regresando a una ontología imborrable y prelingüística (o presimbólica) que la ubica en la muerte. Si lo simbólico es condición de lo inteligible para la vida, ella se encuentra en su límite y, por tanto, en un *entre la vida y la muerte*.

Valga un paréntesis para recordar que aquello que Lacan designó primero como ser criminal en Antígona se transformará luego, en el seminario xx, *Aún*, en ser sexual. Es aquí donde el goce será conceptualizado y aparecerá la conocida frase lacaniana: «la mujer no existe» para dar cuenta de un goce no articulado a Ley simbólica alguna. Ahora bien, plantear el «no-todo» del goce femenino –como no respondiendo necesariamente al goce fálico– hace referencia a una posición del ser que podría instaurar una nueva ética ligada a la imposibilidad de su totalización imaginaria.

Para Lacan, el único modo que el sujeto tiene de encontrarse con lo real es lo siniestro, y el único modo de defensa ante esto es lo bello. La fatalidad que Lacan ubica en Antígona como heroína trágica está, entonces, del lado del encuentro con lo real como imposible. Es en este punto que Casanova, en *Lacan y la esencia de Antígona*, apunta una crítica que puede sumarse a lo ya planteado por Butler: la posibilidad de una experiencia no siniestra de lo real no está pues contemplada en el discurso lacaniano.

La Antígona de Lacan es bella por su brillo. Pero lo que le da su brillo es su condición de muerta en vida o de viva muerta. Esto es: el ser un habitante de esa zona límite entre la vida y la muerte donde el rayo del deseo a la vez se refleja y se refracta produciendo el efecto –imaginario– de lo bello. Atravesando ese límite,



es lo siniestro lo que aguarda. La pasión que lleva a Antígona a cruzar el límite es siniestra, ya que apunta a entregarse a la pulsión de muerte, en tanto no se encuentra articulada por ninguna ley simbólica.

Finalmente, el goce que busca Antígona es, en la óptica de Lacan, aniquilador. De lo que se trataría es de la pasión que se dirige hacia la autodestrucción: la terquedad de Antígona aparece como una expresión de un impulso de muerte. Lacan ve un tipo de perversión en Antígona que lo lleva a afirmar y sostener una ley insoluble del parentesco o a conceptualizar la posibilidad de la perversión de la ley, pero dejando claro la universalidad de la misma. Es justamente desde un impulso de muerte —que se hace derivar del masoquismo— que sitúa a Antígona en el límite de la existencia humana: «el límite en que un ser permanece en un estado de sufrimiento» (Butler, *El grito* 73).

Para Lacan, lo que está en juego es la pasión del sujeto —el ser preso de determinadas pasiones—, y por eso la pregunta por el más allá del principio de placer parece ahora una cuestión ineludible: la existencia misma de la tragedia lo empuja a ello. El placer, siempre más tímido que la pasión o el goce, se queda siempre más acá del «temible centro de aspiración del deseo que parece constituir, este sí, el foco de atracción de todo héroe trágico» (84).

Tal como explica Casanova, en *Lacan y la esencia de Antígona*, la empresa lacaniana es de envergadura: situar una raíz trágica en la estructura del ethos humano en cuanto tal, evocando un conflicto del que todos, en menor o mayor grado, sabríamos algo. Aquí encontramos resignificada la crítica butleriana anterior: la idea de una universalización en torno a la ley y de que, el conflicto con esta, inevitablemente nos desgarran. Remarquemos: inevitablemente nos desgarran. Aquí la pregunta butleriana: ¿es la fatalidad de Antígona una necesidad? ¿Qué la torna necesaria o eludible? ¿Es posible una transformación social que haga posible vivir vidas que, en caso contrario, se encuentran condenadas a la muerte en vida?

Ligado a lo anterior, con su concepto de *vidas precarias*, Butler (*Marcos*) indagará acerca de aquellas vidas invisibles y que no son susceptibles de ser lloradas ni reconocidas; preguntándose ¿de qué manera las normas que rigen qué vidas son consideradas humanas entran en los marcos mediante los cuales se desarrolla el discurso y la representación visual, y cómo estas delimitan u orquestan a su vez nuestra capacidad de respuesta ética al sufrimiento?

CONCLUSIÓN: ¿ANTÍGONA NECESARIAMENTE DEBÍA MORIR?

La crítica a Lacan le permite a Butler ir explicitando otra lectura de la transgresión, que busca escapar tanto de la interpretación fatalista lacaniana como de la separación entre el estado y el parentesco operado por Hegel y que dicha fatalidad conlleva. De este modo, Butler plantea:

Aunque Antígona muere, su acto permanece en el lenguaje, pero ¿pero ¿cuál es su acto? Este acto, que es y no es suyo, supone una transgresión de las normas de parentesco y de género que pone de manifiesto el carácter precario de las normas,



su imprevista y molesta transferibilidad, y su capacidad para ser reiteradas en contextos y formas que nunca podemos anticipar totalmente (Butler, *El grito* 42).

De este modo, Antígona representa la deformación y desplazamiento del parentesco. Ella está atrapada en una red de relaciones que la sitúa en una posición que no resulta coherente dentro del parentesco. Pero, además, este se constituye como una «serie de prácticas que ella también realiza, relaciones que se reinstituyen en el tiempo precisamente a través de la práctica de su repetición» (81).

Lo anterior implica que, en su acto, Antígona cuestiona los regímenes vigentes en una repetición que reintegra el parentesco como *escándalo público*. Su acción la implica «en la repetición aberrante de una norma, una costumbre, una convención, no de una ley formal son de una regulación de cultura parecida a una ley que funciona con su propia contingencia» (Butler, *El grito* 82). Pero su desenlace fatal no es precisamente causal, como lo sugeriría una lectura lacaniana; sino *político*.

Butler comienza *El grito de Antígona* discutiendo que la posición de Antígona sea la de una oposición prepolítica, como podría leerse en Hegel: «representando el parentesco como la esfera que condiciona la posibilidad de una política sin tener que participar nunca en ella» (17). Pero también criticará su ubicación como posición pre lingüística y mortífera en la lectura sugerida por Lacan. En una pregunta retórica y afirmativa, Butler cuestiona estos modos de construir la posición de Antígona: ¿es que acaso se puede sostener la independencia entre el parentesco y el estado (Hegel) o entre lo social y lo simbólico (Lacan)? Sobre todo cuando, en realidad

Antígona emerge de su criminalidad para hablar en nombre de la política y de la Ley: ella adopta el propio lenguaje de estado contra el cual se rebela, y la suya se convierte en una política no de pureza opositora sino de lo escandalosamente impuro (20).

Pero ¿qué nos plantea Butler cuando se refiere a una política de lo *escandalosamente impuro*? Antígona representa los límites de la inteligibilidad expuestos en los límites del parentesco, pero de un modo que es difícil de romantizar o considerar como ejemplo. Si bien se apropia del lenguaje de quien ella se opone y asume la soberanía, su destino no es tener una vida para vivir sino «estar condenada a morir antes de ninguna posibilidad de vida» (41).

Butler afirma que «Antígona llega, entonces, para actuar de formas que son consideradas masculinas, no solo porque desafía a la ley sino también porque se apropia de la ley para cometer un acto en contra de la ley misma» (26). De este modo, una de las consecuencias centrales de la interpretación butleriana de Antígona es la de afirmar que

no sólo el estado presupone el parentesco y el parentesco presupone el estado, sino que los ‘actos’ realizados en nombre del uno o del otro son articulados en el idioma del otro, de esta forma la distinción entre ambos se confunde a nivel retórico poniendo el juego la estabilidad de la distinción conceptual entre ambos (27).

En su acto, Antígona realiza una apropiación que contiene simultáneamente el rechazo y la asimilación de la autoridad. El poder de Antígona se relaciona no



solo con el modo en que el parentesco hace su reivindicación desde el lenguaje del estado, sino, y es remarcado con cursiva por la autora: «con la deformación social del parentesco idealizado como la soberanía política que surge como consecuencia de su acto» (21).

Antígona transgrede tanto las normas de género como las de parentesco exponiendo el carácter socialmente contingente del parentesco. De este modo se opone a la tradición que apunta que la transgresión es siempre fatalista y está condenada al fracaso.

Es cierto, ella desafía la ley sabiendo anticipadamente que esto la lleva a la muerte, nos dice Butler, pero, al final, no es Creonte quien la mata. El solo la condena a una muerte en vida y es dentro de su tumba donde ella termina con su vida. Pero retomemos preguntas ya abiertas: ¿es su fatalidad, entonces, una necesidad? ¿Por qué aparece como necesaria en sus lecturas? Y, punto central:

¿cuáles podrían haber sido las consecuencias de inteligibilidad que hubieran hecho posible su vida, en realidad, qué red sostenible de relaciones hacen posible nuestras vidas, aquellas personas que confundimos el parentesco en la articulación de sus términos? (43).

Esto cuestiona claramente la normativización del parentesco como esencial y universal para el funcionamiento de la cultura y –además– de la producción de lo normal y patológico. Posturas que «desde el terror, disfrutan de la autoridad última de los tabúes que estabilizan la estructura social como verdad eterna, sin jamás preguntarse ¿qué pasó con los herederos de Edipo?» (43). Podríamos pensar que estos, en sus prácticas sexuales no normativas ponen en cuestión permanentemente la estabilidad del género, pero también demuestran, en su destino trágico, lo aberrante de la norma que condena a vivir vidas invivibles.

En esta línea, para Butler (*Cuerpos*) el género no es lo que uno «es» o lo que uno «tiene», sino el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y femenino como binario contingente. La norma solo persiste como norma en la medida en que se realiza como práctica social, se re-idealiza y se re-instituye en y por medio de los rituales sociales diarios de la vida de un cuerpo. La norma, entonces, se (re) produce en los actos que buscan aproximarse a ella, a través de las idealizaciones reproducidas en y mediante esos mismos actos.

Ahora bien, la materialización no es ni artificial ni estable. Requiere e instituye un *exterior constitutivo*:

lo indecible, lo inviable, lo inenarrable que asegure (y que por tanto no siempre logra asegurar) las fronteras mismas de la materialidad. La fuerza normativa de la performatividad –su poder de establecer qué ha de considerarse un «ser»– se ejerce no sólo mediante la reiteración, también se aplica mediante la exclusión (Butler, *Cuerpos* 268).

La identidad, entonces, siempre requiere precisamente de aquello que aborrece: su exterior constitutivo. Para Butler, pensar la identidad no es anterior a pensar la identidad de género, puesto que «las personas sólo se vuelven inteligibles cuando



adquieren un género ajustado a normas reconocibles de inteligibilidad de género» (Butler, *El género* 50). Los géneros «inteligibles», entonces, serían aquellos que en algún sentido instituyen y mantienen relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo.

Las premisas del concepto de identidad que deben cuestionarse son, de este modo, la coherencia y la continuidad, dado que estos son normas de inteligibilidad socialmente instituidas. De este modo, Butler critica la idea de un papel que, o bien expresa, o bien disfraza, un «yo» interior; oponiéndose a puntos de vista como los de Irving Goffman cuando plantea un yo que asume o intercambia varios «papeles» dentro de las complejas expectativas sociales del «juego» de la vida moderna.

Ahora bien, el núcleo mismo de esta definición de las normas de género lleva a considerar la posibilidad de la transformación y agencia. De acuerdo con Butler, las prácticas corporales, que invocan la matriz normativa de género, tienen la capacidad de alterar las normas en el transcurso de su citación. Lo que Butler afirma es la doble «naturaleza de la norma»: por un lado, constriñe y, por el otro lado, posibilita (Butler, *Cuerpos*). Si bien no podemos estar sin ella, tampoco debemos asumir que su forma nos viene dada o fijada de antemano y es inmodificable o a-histórica.

Es la misma noción de cita de género la que le permite a Butler introducir la idea de cambio, transformación: «sin duda se citan normas que ya existen, pero estas normas pueden ser desterritorializadas a través de la citación» (Butler, *Cuerpos* 292). Retomando nociones derrideanas, Butler plantea que la cita nunca es igual al original que se supone se está citando y que, además, en ese mecanismo de citación no solo se está reproduciendo la norma, sino que también se la está alterando en el curso mismo de su reproducción.

En lo anterior es posible interpretar también la crítica, que guiará toda su obra, a la identidad entendida como coherente, individual, autoconsciente y estable. Las condiciones del hacer, actuar, citar serán, en términos butlerianos, las condiciones mismas de la existencia y del ser. Pero ese hacer, a su vez, dependerá no solo de los modos a partir de los que «soy hecho por las normas», sino también de la capacidad de hacer algo con lo que «se hace conmigo». En este sentido, la pregunta acerca del «yo» y su constitución en una sociabilidad fundamental irán de la mano de la discusión acerca de la identidad entendida como ficción regulativa (Butler, *Cuerpos*) pero también acerca de la capacidad de agencia a partir de las performances de género.

De este modo, la muerte de Antígona no es una consecuencia de situarse en el umbral de lo simbólico, ni esta precipitada por la insoportabilidad simbólica de su deseo criminal y de muerte. No es su pasión mortífera, su búsqueda del encuentro con un goce insoportable lo que mata a Antígona. Su muerte tampoco es una necesidad, ya que la Ley a la que parece no responder no puede plantearse como universal o a-histórica. Su muerte es, por el contrario, «un límite que ha de ser leído como una acción de poder político que determina qué formas de relaciones de parentesco serán inteligibles, qué maneras de vivir pueden ser aceptadas» (Butler, *El grito* 49).

En definitiva, Butler condensa su crítica al estructuralismo y la idealización del parentesco convertido en función simbólica por Lacan; la lectura crítica del destino fatal que Lacan le concede a Antígona como inevitable; y lo más fuerte de su posición política:



Si el parentesco es la precondition de lo humano, entonces Antígona es la ocasión para un nuevo campo de lo humano, logrado a través de catacresis política, la que se da cuando, el menos humano que humano habla como humano, cuando el género es desplazado, y el parentesco se hunde en sus propias leyes fundadoras. Ella actúa, hala, se convierte en alguien para quien el acto de habla es un crimen fatal, pero esta fatalidad excede su vida y entra en el discurso de la inteligibilidad como una misma prometidora fatalidad, la forma social de un futuro aberrante sin precedentes (110).

A modo de cierre, podemos introducir aquello que Butler (*Marcos*) va a redefinir como su propósito de ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos a partir de una nueva ontología corporal que no implique una descripción de estructuras fundamentales del *ser* distintas de cualquier otra organización social o política. Antes, al contrario:

El 'ser' del cuerpo al que se refiere esta ontología es un ser que siempre está entregado a otros: a normas, a organizaciones sociales y políticas que se han desarrollado históricamente con el fin de maximizar la precariedad para unos y de minimizarla para otros. No es posible definir primero la ontología del cuerpo y referirnos después a las significaciones sociales que asume el cuerpo. Antes bien, ser un cuerpo es estar expuesto a un modelado y a una forma de carácter social, y eso es lo que hace que la ontología del cuerpo sea una ontología social. En otras palabras, que el cuerpo está expuesto a fuerzas social políticamente articuladas, así como a ciertas exigencias de sociabilidad. Entre ellas, el lenguaje, el trabajo y el deseo que hacen posible el persistir y prosperar del cuerpo (15-16).

Pensar una nueva ontología del cuerpo y los modos en los que los sujetos se constituyen en un proceso de reiteración de las normas implica, en este sentido, nuevos marcos epistemológicos; como así también una nueva consideración de la política.

RECIBIDO: 25-5-2022; ACEPTADO: 5-2-2023



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLÁZQUEZ, Gustavo. «Y me gustan los bailes... Haciendo género a través de la danza de cuarteto cordobés». *Etnografías Contemporáneas*, 2/2 (2006), pp. 133-164.
- BUTLER, Judith. *Mecanismos psíquicos del poder*. España: Ediciones cátedra, 1997.
- BUTLER, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. España: Síntesis, 1997.
- BUTLER, Judith. «Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory», en Case, Sue-Hellen (ed.), *Performing Feminisms: feminist critical theory and theatre*, Baltimore: Johns Hopkins Press, 1990, pp. 270-282.
- BUTLER, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. UNAM, Paidós, 2001.
- BUTLER, Judith. *El grito de Antígona*. Barcelona: El Roure, 2001.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. España, Paidós. 2004.
- BUTLER, Judith. «Regulaciones de género», en *La ventana*, 23 (2006), pp. 7-35 (<http://www.redalyc.org/pdf/884/88402303.pdf>).
- BUTLER, Judith. *Marcos de guerras. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós, 2010.
- CASANOVA, Basilio. «Lacan y la esencia de Antígona». *Trama y fondo. Revista de cultura*, 15 (2003), pp. 83-92.
- FAIGENBAUN, Gustavo y ZANGER, Jorge. «Antígona entre la épica y la tragedia». *Antroposmoderno.com*. Web. 4 mayo 2004 (http://www.antroposmoderno.com/antropo-articulo.php?id_articulo=591).
- LACAN, Jacques. *Seminario III: Las psicosis*. Argentina: Paidós, 1955/56.
- LACAN, Jacques. *Seminario V: Las formaciones del inconsciente*. Argentina: Paidós, 1957/58.
- LACAN, Jacques. *Seminario VII: La ética del psicoanálisis*. Argentina: Paidós, 1959/60.
- LACAN, Jacques. *Seminario XX: Aún*. Argentina: Paidós, 1974.
- LACAN, Jacques. *Seminario Le sinthome*. (Traducción de Rodríguez Ponte). Web. 1975-1976 (<http://www.ecole-lacanienne.net>).



NATIONALISING WOMEN'S BODIES: DISCOURSE AND POLITICS OF PROSTITUTION IN IRELAND AND SPAIN (1939-1975)

Paul Ryan*
Maynooth University (Ireland)

Alina Danet Danet**
Universidad de Granada

ABSTRACT

This article explores how women's sexuality has played a central role in building and reproducing the collective identity of the nation in two countries, Ireland and Spain. It argues how a nationalisation of women's bodies created a symbolic and idealised version of womanhood, reinforced by a complex infrastructure of criminal code, places of rehabilitation and a system of surveillance operating through government, medical and religious institutions. We explore these processes through an analysis of the discourses governing prostitution in leading newspapers between 1939 and 1975, corresponding to the public nation-building projects to Catholic nationalism through the idealisation of family, motherhood and domestic life. Three key discourses from the newspaper coverage have been identified around prostitution: protecting the national body, the exile of women in prostitution and *ordinary* women as a threat, to trace the process of renewed nation building that occurred in both countries from the 1940s onwards.

KEYWORDS: prostitution, Ireland, Spain, nationalism, women's bodies, catholicism.

NACIONALIZAR LOS CUERPOS DE LAS MUJERES: EL DISCURSO Y LA POLÍTICA DE LA PROSTITUCIÓN EN IRLANDA Y ESPAÑA (1939-1975)

RESUMEN

Este artículo aborda el papel central de la sexualidad en la construcción y reproducción de la identidad colectiva de nación en dos países, Irlanda y España. Desarrolla la idea de que la nacionalización del cuerpo de las mujeres generó una visión simbólica e idealizada de la femineidad, a su vez reforzada por una compleja infraestructura del código criminal, lugares de rehabilitación, así como un sistema de control que operaba a través de las instituciones gubernamentales, médicas y religiosas. Exploramos estos procesos mediante el análisis de los discursos en torno a la prostitución en los principales periódicos entre los años 1939 y 1975, cuando se desarrollaron los proyectos públicos de construcción de la nación propias del nacionalismo católico a través de la idealización de la familia, la maternidad y la vida doméstica. Son tres los discursos sobre la prostitución identificados en el seguimiento periodístico: la protección del cuerpo nacional, el exilio de la mujer en la prostitución y las mujeres *ordinarias* como amenazas confluyentes en el nuevo proceso de construcción de la nación en ambos países a partir de 1940.

PALABRAS CLAVE: prostitución, Irlanda, España, nacionalismo, cuerpos de las mujeres, catolicismo.



0. INTRODUCTION

Women's sexuality and their bodies have played a central role in building and reproducing the collective identities of the Irish and Spanish nations (Yuval-Davis 37, Crowley and Kitchin 355, Evered and Evered 840, Morcillo, *Constructing* 13). In these two states, the nationalisation of women's bodies created a symbolic and idealised version of womanhood during the central decades of the 20th century. In Spain, general Franco rose to power after a bitter Civil War in 1939 while in Ireland prime minister, and later President, Eamon de Valera was the chief architect of the 1937 constitution and Ireland's declaration of neutrality at the beginning of the Second World War. His leadership also institutionalised the nation's commitment to Catholic social teaching on the family, overturning the previous 1922 constitution that defined the state as officially secular (Crowley y Kitchin 357).

From 1939 to 1975, marking the death of both statesmen, the public lives of these two men fused nation building projects with Catholic nationalism through the idealisation of family, motherhood and domestic life. In this process, women's bodies were effectively deployed as instruments of a collective re-imagination of the nation drawing on the symbolism and values of the past to unify the contemporary state in a common purpose.

In Spain, Franco's new regime in 1939 sought to unite disparate right wing factions under a brand of Catholic nationalism that would both utilise and defend symbols of the nation's glorious past threatened by forces of secularisation under the Second Republic (1931-1939) (Morcillo, *Constructing* 4). Right after the Civil War (1936-1939), Franco aimed to create a cohesive and unified nation supported by the ideology of National-Catholicism (Redondo, Longhurst). In 1945, the *Fuero de los Españoles* guaranteed state protection for the Catholic faith, while article 22 committed the State to defending the institution of the family recognised as the pillar of Spanish society (Morcillo, *Constructing* 31). The State and the Catholic Church came together in partnership to pass legislation that prohibited divorce (1939), abortion and contraception (1941) and criminalised homosexuality (1954) (Morcillo, *Constructing* 136-137).

A similar process occurred in Ireland where divorce was outlawed (1937) and the legal system provided for the censorship of publications (1929), banned the importation of contraceptives (1935) and restricted women's participation in public and economic life (Smith, *The Politics* 209; Crowley y Kitchin, 360-362). The new Constitution of 1937 set about to institutionalise a re-imagined understanding of the uniqueness of Gaelic Ireland, first initiated by cultural nationalist organisations in the late nineteenth century, in the face of growing permissiveness throughout Europe. Articles 44.1.2 enshrined the "special position" of the Catholic Church while

* E-mail: paul.ryan@mu.ie; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8505-028X>.

** E-mail: adanet@ugr.es; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9025-982X>.

article 41.2 recognised the role of women in the home providing a constitutional basis for the promotion of Irish women's chastity, modesty and their devotion to motherhood and the domestic sphere. These virtues symbolised both the uniqueness of the nation in an embodied form and also guaranteed the cultural reproduction of these virtues in the home.

Yet, not all women were allowed to participate in this nation building however. This surveillance of sexuality contributed to the creation of sexual *others*, where a range of women suspected of being sexually transgressive were deemed beyond the confines of Irish and Spanish national identity. The single mother, the promiscuous woman, the lesbian and the prostitute were all cast beyond the confines of this imagined community into an exile that often separated them from their families and communities and often, through emigration, from the nation itself. As women who failed to surrender their bodies to the needs of the state through a perceived disregard for chastity and the vocation of motherhood demanded of them, they were destined to remain on the margins of society (Leane 43, Inglis 223-224).

In this article, we aim to explore the portrayal of women who worked in prostitution in Ireland and Spain, and to analyse how, unwittingly, through their sexuality, they became traitors to this national moral character, which so embodied the symbolic and political aspirations of both countries. From a conceptual point of view, we consider the diversity of circumstances that were categorized as prostitutional activities and, thus, criminalized or punished. At the light of Lucía Prieto's thesis, the condemnation of «deviant behavior» overstepped the limits of a strictly defined dimension of prostitution, allowing the regime to intervene in the intimate aspects of Spanish women when they were considered to transgress the principles of national Catholic morality (Prieto 315).

Our main research interest refers to the public discourses governing prostitution in the leading newspapers in Ireland and Spain between 1939 and 1975. Among our research question we include: How did the written press represented women in prostitution along the period? What commonalities and differences can be found in the construction of the prostitute as the sexual 'other' in Ireland and Spain? And how the projected image of prostitutes has changed over the four decades?

We explore these processes through an analysis of the discourses governing prostitution in leading newspapers in Ireland and Spain between 1939 and 1975. Newspapers represent a valuable source of data in which to trace the development of a nation building project and the emergence of a national consciousness which utilises national symbols (Anderson 44). The written press also provides a challenging data set with editorial decisions and the whims of owners shaping and excluding content. Not less important, in our research, we start from considering the press as a strategically meaning producer, politically legitimised to transmit certain ideas about women's sexuality and to create and disseminate arguments about prostitution at a public level.

The selection of the newspapers included in our study was based on their broad readership across both nations and that cut across differing ideological positions. The *Irish Press* was founded by Eamon de Valera in 1931 and was closely associated with his Fianna Fail party with three of Ireland's first presidents all



holding senior positions in the newspaper. The paper sought to advocate for the cause of Irish nationalism and address what it perceived as the neglect of the Gaelic language and sport in other media outlets (O'Brien 86).

The *Irish Times*, by contrast, was founded in 1859 originally as a Protestant newspaper, where it championed unionist causes such as the execution of the leaders of the 1916 rebellion. It regularly clashed with the Catholic hierarchy, for example, in its anti-Fascist opposition to Franco's Spain and, in later years, as an advocate for liberal causes such as divorce.

Among the Spanish press, we selected two main nationwide daily newspapers published during the Franco dictatorship: *ABC* and *La Vanguardia Española*. *ABC*, founded in 1903 was seized by the Republican government after the outbreak of the Civil War but returned to its original owners after the establishment of the Franco regime (Giner 36). We also included its weekly magazine supplement *Blanco y Negro*, which maintained a conservative and religious outlook during the first francoist decades, progressively moderated from the late 1960s onward.

La Vanguardia was founded in 1881 in Barcelona and is one of the oldest Spanish newspapers. Initially positioned within the Liberal Party of Barcelona, soon established itself as a benchmark of the independent Catalan press and, by the end of the 1930s, became the newspaper with the largest circulation in Catalonia. During the Franco era, the paper was pressured to change its name to *La Vanguardia Española*. It maintained hegemony within the Catalan press and, often, it came into conflict with the central national control, representing at the time the more pluralistic middle classes of Catalonia (Huertas). Its editorial line maintained a moderate Catalanism and its "non-ideology," according to Alférez (74), was one of the keys to its success (Danet).

More dissident public discourses, represented during the late francoist regime by *Triunfo*, were also incorporated in the study. Published since 1946, initially as a journal dedicated to cultural and show events, this magazine turned into an important political and economic publication in 1962, embodying the ideas and culture of the Spanish left and also representing a symbol of intellectual resistance to Franco's regime.

We performed a historical-discursive analysis of the selected source material (44 articles), combining the critical discourse analysis with elements of socio-historical analysis. This process was based on the identification and interpretation of the semiotic and discursive strategies used by the press in the historical construction and representation of prostitution in both Ireland and Spain. This methodological and interpretative frame has been applied in the context of what David Serlin (25) calls "intertextuality¹," allowing us to contemplate and contextualize the

¹ With this concept, Serlin refers to the production of knowledge in the field of public health and, more specifically, "intertextuality" describes how the visual culture of public health modifies and re-organizes both public knowledge and the social and cultural relations produced through the knowledge (Marcum 34).

social discourses around prostitution, within the framework of national identity construction.

1. POLITICAL, HISTORICAL AND CULTURAL BACKGROUND: PROSTITUTION IN THE LEGAL CONTEXT

This part of the manuscript synthesizes what is known about how women's sexuality was put at the service of the political and cultural construction of both Irish and Spanish national identities during the central decades of the 21th century. It also explains the legal context of prostitution and its changes during the four decades, in order to show how the shift to traditional and moralist values were part of the symbolical representation of the nation, making possible and legitimizing the gender politics and the adoption of different measures for women's individual and collective control.

When describing this state of the art in the current historiography, we used the conceptual framework developed by Outshoorn to explore comparative prostitution regimes. Outshoorn (6-8) identifies abolitionism –where the intention is to ban prostitution but not to criminalise the prostitute; prohibitionism which seeks to outlaw all aspects of prostitution and regulationism which seeks to control and regulate prostitution without criminalising the prostitute. Such frameworks allow us to trace the “intentions and values” of Irish and Spanish prostitution policy over time (Ward 48), as we explain below.

In the 19th century, the Irish nationalist movement embarked upon a campaign to highlight the cultural distinctiveness of the nation. This would involve the promotion of the Irish language and literature, the rejection of colonial *English* sports previously enjoyed by the nationalist elite and the deployment of sexuality and gender roles in the services of the prospective independent state (Nash, Embodied Irishness). The state would embody this *Irishness* through its language, culture and superior sexual morality (Valiulis 100).

Women would play a central role in this re-imagined Irish nation. They were to become the guardians of Ireland's moral superiority, responsible for their behaviour and for the very reproduction of the Irish nation through motherhood and transmission of its values in their exclusive role in the domestic sphere. After significant involvement in the struggle for Irish independence, women were returned to the home, where the passage of a series of legislative acts intended to close down women's participation in the public and economic sphere (Valiulis 101, Crowley and Kitchin 359). Church and State readily co-operated to contribute to a unifying national identity that placed Catholicism at its core (Howell 339).

Ireland would be recast as female, a mother who had endured the indignities of colonial humiliation, while now calling upon a morally pure Gaelic masculinity to rise up and defend her honour (Finlayson, Nash Embodied Irishness, Kearney, Conrad 11). The English colonial presence in Ireland was by contrast, portrayed as a corpulent, immoral, effeminate contagion that would sweep across Ireland if left unchecked. Homosexuality and prostitution specifically were seen as alien to the



Irish character, a direct consequence of colonialism (Howell 326). Actually, at the beginning of the 20th century, prostitution in Ireland had been seen as a consequence of having large military garrisons of British soldiers based in towns throughout the country. This cultural and political representation could not be demonstrated, as, with the advent of independence, prostitution remained a feature of the independent state prompting Catholic moral purity movements like the Legion of Mary to campaign for the closure of brothels, particularly in Dublin's Monto red light district between 1923 and 1925 (Hill 46, McCormick 28, Luddy 214, Howell 330).

During both World Wars, the danger prostitution posed to the nation emerged intensively, leading to renewed attempts to regulate, punish, classify, rescue or treat women, whose behaviour was seen as culpable (McCormick 5). Prostitutes and sexually active working class women were seen as most risk (Valiulis 112). Within a society that viewed women as being of a higher moral standing than men, those that transgressed from these expectations were more severely punished (Reidy 57-58). Within a context where venereal disease had been portrayed by Irish nationalism as a distasteful legacy of colonialism, women seen to be servicing this demand were inevitably seen as sexual traitors to the mythical construction of Irish womanhood. They were also held to be responsible for a wider fall in moral standards, which was now a source of embarrassment for the newly independent State (Valiulis 105).

In Spain, debates about prostitution had a longer historical context having already taken place in the 18th century (Guereña), following concerns about the degeneration of the Spanish race. Such concern was accelerated by a political crisis following the loss of Spain's last colonies in 1898 and a belief that national vitality had weakened due to the decadence of society (Nash Social Eugenics 742).

In the early 20th century, public health programmes tackling diseases such as tuberculosis and venereal disease were seen as crucial measures to improve the health of the nation (Castejón, Nash Social Eugenics). In time of the Second Republic (1931-1939), many efforts were made in the field of prostitution and, in 1935, the Decree of June 28 abolished the regulatory system that had prevailed in Spain since the mid-19th century. Prostitution came to be considered an unlawful means of livelihood (Rivas Arjona). Yet, the decree was supposed to be a transitory measure until the elaboration of the new Health Law. Suddenly interrupted by the Spanish Civil War, the legal and political process of the new abolitionist provisions were put on hold, excepting the suppression of periodic medical examinations for prostitutes and the obligation for them to have a permanent health card (Guereña).

The concern for the venereal diseases increased during the Spanish Civil War, under the circumstances of the concentration of military men on both sides of the divided country, the number of widows in a dramatic economic situation, the poverty and generalized hunger. Nevertheless, as Guereña highlighted, in the context of a war, there was a degree of permissiveness towards prostitution certainly differentiated between the Republican zone (closure of brothels) and the Franco zone (tolerance of prostitution due to military needs) (Alcaide).

The broken nation after the Civil War was likened to a *fallen woman* –destroyed by the moral decay of the Second Republic (Morcillo, *Constructing* 97). Nationalist movements that emerged during the Second Republic in Catalonia or



Basque Country would be repressed in favour of a unified Spanish identity based on a Castilian heritage of the conquistadores (Nash Social Eugenics 747). Franco's priorities of advancing political unity, consolidating a common and hegemonic national spirit and trumpeting the State's goodness and the greatness of the *patria*, led to the creation of *Spanishness* (Santana de la Cruz 165-184). Allied to this was a discourse of *grandeza*, by which Spain could be regenerated by imperial adventures, racial health and a growing population (Nash Social Eugenics 746).

With pro-natalism at the centre of the national regeneration project, the focus would inevitably turn to women's bodies and the development of their reproductive capacities. This vision of Spanish society promoted by the dictatorial regime found legitimisation through the valorisation of the traditional, nuclear family. Spanish masculinity was increasingly based on attributes like bravery, nobility and honesty (Enders and Radcliff), while women were considered to be pure, religious and passive, destined to remain in the domestic sphere and play a subordinate, supporting role to men's lives in the public sphere (Ruiz Franco).

The Francoist interest in restoring the traditional family and public morality was promoted by domestic policies that defined the role of the *good woman*. This definition followed the recommendation of the monk and writer Fray Luis de León, who had proclaimed in the 16th century the *natural feminine* qualities as maintaining a domestic life, dedication to motherhood and a willingness to refrain from an advanced formal education (Morcillo, *Shaping*). Under the strict influence of the Catholic Church and other organizations especially created for women's social control (e.g. *Sección Femenina*- Feminine Section or its section, *Hermandad de la Mujer y el Campo*- Sisterhood for Women and the countryside), Franco imposed a model of Spanish womanhood which saw her as the "temple of the race," both intellectually and spiritually inferior to a man, but the custodian of higher moral virtues (Ortiz).

This symbolic and social regulation of the *good woman* imposed special (self) control on women's bodies and sexual behaviour. Catholic social teaching extolling the virtues of modesty and virginity repressed all expressions of sexuality deemed representative of "anti-Spanish exoticism" (Ortiz). In this ideological and moral context, prostitution was seized upon by the Francoist regime and transformed into both a public morality and public health issue. Yet, as reflected in recent investigations, Franco's ambition of creating a new social order didn't consolidate as an unique value system, but crystallized in a variety of priorities and methods, all directed to "the curtailment of vice and for the purification of the new national Spain" (Cleminson and Hernández 95).

Under the Franco regime, prostitution policy was contradictory, ranging from ambivalence in the early years –where it was regarded as a necessary evil for Spanish men to satisfy their sexual urges, in a space which did not threaten the virtue of Spanish women who would be called upon to become wives and mothers–, to a re-educational approach, in which the "fallen" women had to seek forgiveness for their sins according to Catholic social teaching.

This policy of state surveillance of public morality was legally strengthened with a Decree in 1941, when the Ministry of Justice established the *Patronato de Protección de la Mujer* (Foundation for the Protection of Women), with a permanent



commission headed by Franco's wife, Carmen Polo (Núñez). From 1941, all brothels became *houses of tolerance*, places where prostitution was considered a *private* issue and, thus, permitted and regulated. On the other hand, women who worked on the street, making visible the *public* dimension of the issue, were subject to prosecution and harassment. This artificial separation between the private/ individual approach to sexuality and its manifestation in the public sphere intensified the social and moral persecution of women in prostitution, and also enhanced the polarized social identification for women, clearly separating between the good and the bad ones.

The Foundation was responsible for both monitoring and auditing levels of immorality in Spanish society and developing an infrastructure to rehabilitate offenders of the new moral order in collaboration with the Catholic Church (Roura, *Mujeres*). Convents and prison wards were converted to house and supervise the redemption of *fallen women* or save those at risk (Morcillo, *Constructing* 98). The Foundation oversaw the training of female guardians (*Cuerpo de Caladoras*) who would be part of an infrastructure of surveillance of women's public morality in conjunction with religious and state authorities. Those identified to be at risk – women factory workers and those in domestic service– were thought to be responsible for declining moral standards (Morcillo, *Constructing* 103).

The legal context governing prostitution in Spain changed again in 1956. A law declared all houses of toleration illegal to protect women's dignity, marking a movement from regulation to abolitionism (Morcillo, *Constructing* 122). The law was defended by the most conservative sectors of the Catholic Church², who declared all forms of prostitution as "illicit traffic," withdrawing support for any health controls to prevent the spread of transmitted diseases. Guereña highlights the Catholic Church's somewhat ambiguous position on prostitution, seeing the prostitute as a less threatening figure to the stability of the Spanish family, compared to the mistress, for example.

The 1960s brought an intense economic and political development and were also representative of the Integration and seek of acceptance of Spain in the international context (Medina y Menéndez). This modernization affected gender policies, with the Law of 1961 about political and professional rights for women. Regarding prostitution, the abolitionism persisted and consolidated with the Law of Dangerousness and Social Rehabilitation (1970), which considered prostitutes as dangerous people, and regulated their confinement and week-end detention, while also prohibited them from residing in certain places. In 1973, the Penal Code also included the sanction of soliciting and criminalization of "pimping".

² A complete analysis of how the Catholic and regime's press supported the abolitionist campaign during the early 1950s can be found in Guereña (432-436).



2. CONTAMINANTS, SYMBOLIC *OTHERS* AND *ORDINARY* WOMEN. DISCOURSES ON PROSTITUTION IN THE IRISH AND SPANISH WRITTEN PRESS (1939-1975)

In the following three main parts of the manuscript, we present and discuss the results encountered through the discourse analysis of the selected press articles published in Ireland and Spain from 1939 to 1975. We argue that despite different regulationist and abolitionist approaches to prostitution during the period under review, both countries maintained similarities in the application of a system of National Catholicism, while being increasingly aware of their international obligations. Three main discourses on women in prostitution were found in both the Irish and the Spanish press: for the first part of the period, the prostitute as a contaminant and as a symbolic *other* prevailed, while, starting with the late 1950, a new discourse was introduced, reflecting the prostitutes as *ordinary* women.

2.1. PROTECTING THE *NATIONAL BODY*. DISCOURSES ON THE PROSTITUTES AS A *CONTAMINANT*

In Ireland, there was a historical legacy from the nineteenth century that cast women who worked in prostitution as conduits of venereal disease, and as such, they were perceived as a grave risk to both the military capacity of the nation and the moral boundaries of the family unit. This moral panic culminated in the Contagious Diseases Acts (1864, 1866, 1869) which gave the police and the medical profession extensive jurisdiction over the female body to examine, to label and if necessary to incarcerate (Walkowitz 1, McCormick 4).

Although public opinion saw prostitution as a key conduit for the spread of venereal disease, the evidence did not always support this assumption. The 1926 Committee on Venereal Disease found that within the military 90% of infection was contracted with women not classified as working within prostitution, with over 50 per cent of infections happening outside the Dublin region (Howell 323). Governments resisted increased calls from both military and social purity campaigners to implement a regulationist model of registration and/or compulsory medical detention, fearing it would be perceived as an official acknowledgement of the sex industry (Howell 327).

A range of criminal and penal responses to prostitution targeted women who needed control or reform for a lifestyle that was often not understood within a context of low income, alcoholism and petty crime. The *Irish Times* (20 May 1944) reported that cases of venereal disease were at epidemic proportions with Westmoreland Lock Hospital, the main hospital dealing with infections, at maximum capacity. In response to the increase, the paper reports that the parliamentary Joint Committee of Women's Bodies were calling for a women's police force to target key areas like the Dublin Quays to bring the infection rate down.

Women were not allowed to join the Irish Police Force until 1959. An investigative journalism piece in the *Irish Times* (7 October 1944) brought the



journalist, aided by an informant into what was termed as “notorious drinking dens” that operate beyond official regulation, where men arrive with “questionable women” to drink all night until the sun rises. The article describes the semi-secret entrance where men and their ‘prostitute hangers-on though warns that “judging from the type of woman present, they are easy stepping stones to disease” (*Irish Times* 7 October 1944).

By 1947, the issue of venereal disease and proposed measures to isolate and treat those infected were back on the political agenda as part of a new health bill. The Minister of Health, Dr. J. Ryan claimed that he had reluctantly agreed to include that “the guarantee that infectious disease regulations would not prescribe compulsory surgical treatment” and that a person could be confined at home rather than compulsorily isolated elsewhere. The minister was reluctant to specify cases where this may be necessary given there was a “certain delicacy or reticence as to the matters for which the provisions were primarily intended” (*Irish Times* 2 May 1947).

This delicacy and reticence shown on behalf of Irish politicians to speak openly about prostitution contributes to a partial explanation as to why Ireland failed to embark upon a more regulationist model governing prostitution similar to their Spanish counterparts. The proceedings of the Carrigan Report, the evidence on which the 1935 Act was based, remained suppressed in a strategic alliance with the Catholic Church that concealed crimes of sexual abuse, infanticide and rape under a wider discussion of sexual immorality (Smith, *Ireland’s Magdalen Laundries* 4). An open discussion of prostitution would have revealed the state’s failure to protect vulnerable women and the male culpability associated with crimes that forced women, stigmatised by unmarried motherhood or the suspicion of sexual impropriety from their families and communities into precarious lives. Rather than adopt a model of central regulation, Ireland often embraced a policy of subsidiarity –where key social services were out-sourced to Catholic lay organisations, for example, the Legion of Mary’s role in assisting women in prostitution to exit.

The *Irish Times* (19 December 1964) reporting on figures released by the World Health Organisation citing a rise in venereal disease placed the blame now on “loose living amateurs” rather than prostitutes. There remained a perception among parliamentarians that such an increase also existed in Ireland although the Minister for Health claimed in response to a question from a member of parliament that Ireland “had the lowest incidence of venereal disease in northern Europe” (*The Irish Press* 30 October 1969). Unsatisfied, a Member of Parliament, Dr. H. Byrne recommended that prostitutes should be subject to compulsory medical examinations if arrested, and compulsory blood tests if convicted.

However despite such talk of a return to state sanctioned policing of bodies, the discourse around prostitution and venereal disease in the 1960s and 1970s did change. Now there was a new scapegoat. The spread of the permissive society, particularly associated with Britain, had contributed to a rise in sexually transmitted infections like gonorrhoea, with British men reporting that they had contracted an infection from a prostitute declining from one in three, thirteen years ago to one in twenty today illustrating, the paper argues, a more “casual promiscuity” (*The Irish Press* 11 April 1969). The perception of the social class of those infected had also



changed. The historical understanding of an undisciplined working class sexuality gave way to a realisation that the middle classes, perhaps better at avoiding medical surveillance, were also a key group in the transmission of infections with the *Irish Press* reporting that:

Doctors are worried about the spread of V.D (venereal diseases) among the middle classes – the thirty patients mentioned above all came from an upper middle class Dublin suburb. For many years V.D had been a problem in working class areas and tended to remain there. Prostitutes are no longer the main source of infection: in fact ‘professional ladies’ (as they are affectionately called by doctors) are regular visitors to V.D clinics ... Prostitutes do not seem to suffer the usual hang ups about sex and co-operate with the doctors in tracing partners who could have been infected (*Irish Press*, 30 May 1972).

Other articles similarly placed a declining importance on the role “professional prostitutes” played in the spread of venereal disease and the rise of the “enthusiastic amateur,” perhaps as a consequence of the economic situation in the country (*The Irish Press* 22 December 1969; *The Irish Press* 19 April 1974).

In Spain, the decree in 1941 prohibited public prostitution while regulating transactions conducted in private and proclaimed that “fallen women” needed redemption (Roura, *Un inmenso prostíbulo*). The prostitution industry responded and evolved to the new legal environment. There were more than 1500 brothels in the country by 1942 (excluding Barcelona and Madrid) and more than twenty thousand prostitutes in Madrid in 1941 alone (Guereña). Between 1939 and 1956, state authorities issued registered women working in prostitution a health report card that certified that they were healthy; otherwise they would be required to remain in hospital. This regulationist model was criticised, as it did not include women who were unregistered while the health infrastructure was unable to deal with those women who were registered fuelling demands for an outright ban introduced in 1956 (Morcillo, *Constructing* 112).

Newspaper coverage also revealed the policy tensions in the approach to prostitution with *La Vanguardia Española* and *ABC* announcing in 1950 that “in 1940 the Health Ministry prepared an abolitionist plan, but as venereal disease increased, we came back to the regulationist system because when recognizing the existence of prostitutes, the evil is reduced” (*La Vanguardia Española*, 14 July 1950)³. In this statement, the *evil* seemed to be considered from both a religious and public health perspective that regarded prostitution almost impossible to eradicate from society. Within this regulationalist model, *fallen women* who had not registered and therefore not subject to police surveillance, were considered a

³ The translations from Spanish to English of all fragments extracted from the Spanish press, were made by the Spanish author.



danger to society and risked being incarcerated into special prisons for behavioural reform (Nicolás Lazo)⁴.

2.2. DEFYING THE NATION: THE EXILE OF WOMEN IN PROSTITUTION. DISCOURSES ON THE *SYMBOLIC OTHER*

In this section we discuss the portrayal of women in prostitution as representing the symbolic other, exiled beyond the confines of Irish and Spanish society.

While not all Irish women were of sufficient moral character to uphold the Catholic values of the state, even within prostitution, differences emerged between women and their culpability for their moral lifestyle. Newspaper discourses constructed a portrayal of some women as being so beyond the confines of respectable society that there was little hope of rescue or rehabilitation; others, through naivety or unfortunate circumstance ended up in prostitution either at home or abroad and were more deserving of sympathy. This distinction had been a feature of a broader surveillance and discipline of female sexual conduct. With regard to unmarried mothers, in 1927 state officials had identified two categories of women – “those amenable to reform” and “less hopeful cases” (Garrett 332), each requiring a period of detention in specific places of rehabilitation– County Homes and Magdalen homes, respectively.

The language to describe these women lacks empathy and implies a degree of agency and choice in the pursuit of a career in prostitution and sees little redemption to enable these women’s return to *respectable* society. The *Irish Press* (9 August 1944) and the *Irish Times* (9 August 1944) reported on the Bishop of Galway’s condemnation of the immoral behaviour seen in the city during Race week due to the “influx of into Galway of a large number of undesirable persons, including many prostitutes” (*Irish Press* 9 August 1944). Such undesirables are described by the Bishop as “enemies to the peace, honour and morality of their city” and he urges residents to resist such excesses as it risks offending “decent and respectable visitors.” It is not just prostitutes who are singled out by the Bishops, other women are also guilty as

⁴ Other new emerging nations faced similar dilemmas and took alternative strategies to protect *this national body*. The new Turkish Republic founded in 1923, regarded prostitution and the associated threat of syphilis as a major health issue that held the potential to damage both the moral and economic fabric of the nation and even its very existence (Evered and Evered 843, 847). Turkey’s provincial medical directors initiated regulatory procedures governing prostitution requiring medical examinations and the establishment of brothels to enable officials collate greater data on the health of women working within them (844). State laws followed in 1921, which enabled health officials enforce treatment and detention on women suspected of being infected with syphilis, taxed the proceeds of brothels and banned the entry of foreign prostitutes (846). A subsequent law in 1933 identified those working in prostitution as “public women” a broad concept that defined any woman who had sex with multiple men as a prostitute requiring their identification and registration by state authorities (848).

they “forget Christian modesty as to drink in bars and public rooms to late hours with great danger to their honour” (*Irish Times* 9 August 1944).

There is evidence that the rhetoric surrounding women’s sexual conduct was also matched by interventions on the ground. Local judiciary intervened by policing the moral behaviour of women in bars with the *Irish Press* (18 January 1964) reporting that a Limerick pub was refused a licence to trade, after allowing convicted prostitutes consort with foreign sailors from ships docked close by in the port. It was the connection between prostitution and port cities in Ireland that generated the greatest concern and the most reporting in Irish newspapers in the mid to late 1960s. The port of the city of Cork was seen to be particularly problematic in this regard with calls for stronger legislation to prevent women going onto foreign ships (*Irish Press* 29 April 1966).

Others favoured more direct action with the chaplain of the Port of Cork pleading with women not to go aboard these vessels (*Irish Press* 4 July 1967) while letter writers suggested a vigilante committee that would patrol the port forming a human wall to prevent women going to the ships (*Irish Press* 17 December 1968) or city authorities would close access to roads around the port (*Irish Press* 27 November 1968; *Irish Times* 18 March 1970). Parliamentarians expressed frustration that the police had no jurisdiction in preventing the women’s access: “Under the law these girls were visitors of the captain and crew of that ship and the Gardai (police) has no right to cross into that ship for the purposes of removing those girls, whose souls and bodies were being destroyed in a conscious co-operation between citizens of Cork who did well out of this particular trade” (*Irish Press* 31 October 1968).

The *Irish Press* (21 March 1970) reported that the girls were described as “ships rats” and their presence was met with “indifference or inevitability” however there is little discussion in the coverage as to the motivations or backgrounds of the women involved. The same journal reported that the Cork Port chaplain described some of the women as “poor and pathetic and the product of broken homes ... badly dressed and penniless,” although other members of the Cork Port Board described the allegations of prostitution as “grossly exaggerated” (*Irish Press* 24 November 1970). The same chaplain two years later described the women involved in prostitution as doing it “for kicks rather than money” tempted by access to free food and beer who slip for this “novelty” into regular prostitution (*The Irish Press* 18 August 1972). However, the courts did hear cases of women who were found to be drunk and disorderly onboard the ships (*The Irish Times* 8 April 1971). The newspapers revealed that the courts offered women who were victims of violence or robbery little protection. The defence counsel of a policeman (garda) charged with the robbery of a prostitute, Ms Lynch in Dublin described that the “woman was no innocent abroad and from the evidence she was no stranger in court” and the policeman’s car was the fourth car Ms Lynch had gotten into that night. The –mostly men– acquitted the accused after a five-minute deliberation (*The Irish Press* 18 July 1975).

The police also came under criticism after reports surfaced that female police officers would be used to prevent the solicitation of those thought to be prostitutes on Dublin streets. However, according to the *Irish Press* (9 April 1964) “respectable women” were now being solicited by men which the presence of female police officers



(Ban Gardai) was designed to prevent. There was concern from parliamentarians that (respectable) female police officers could also be misconstrued as prostitutes with devastating consequences to their reputations. These police officers could, according to a member of parliament, “be easily seen by people who knew them and would go back to their native villages and would say they were just prostitutes on the streets of Dublin” (*Irish Press* 9 April 1964). Such anonymity was not granted to women who were deemed beyond the confines of respectable society. In 1968, the *Radharc* documentary broadcast a programme about prostitution on ships in Cork port using secret cameras that clearly identified the women aboard the ship (*The Irish Press* 24 December 1968).

In Spain, the legal context governing prostitution and its shift in 1956 created the breeding ground for the consolidation of moral discourses about prostitution in the press. *ABC* reported on the government’s decree stating that it was “opting strongly for the abolition of the so-called *houses of tolerance*, for the sake of the immediate treatment and suppression of the immoral exploitation of women” *ABC* (10 March 1956). Article 5 of the decree would charge the *Foundation for the Protection of Women* with the task of re-educating the women who formerly worked in brothels in “non-penitentiary” shelters and reintegrating them back into society (*ABC* 10 March 1956).

Yet, the political dimension of the decree in 1956 can’t be underestimated. Domestic politics were not the only motivating factor behind the 1956 decree, as Spain was seeking entry to the United Nations who had recently adopted an abolitionist approach. Moreover, the real impact of the decree was not complete. In spite of the enforcement of the law and the efforts of the *Foundation for the Protection of Women* –140 houses of tolerance were closed in Barcelona alone (Villar 205)– prostitution in Spain persisted in the public sphere, by means of an adaptation to new spaces and strategies of “camouflage” and “professional recycling” (Guereña 440; Morcillo *Constructing* 126).

Attempts to integrate women who had worked in prostitution back into the mainstream industrial workforce also met with resistance from fellow workers, such as the stigmatization the women endured (Morcillo, *Constructing* 129). The increase has been credited with more women relying on prostitution for economic subsistence, but also with an unintended consequence of the Spanish gender order that promoted virginity before marriage for women while at the same time condoned a machismo that actually encouraged prostitution during the postwar period (Guereña, Morcillo *Constructing* 92).

The Spanish press served and promoted the Francoist regime, by using this dichotomy between the success of the national-catholic ideals in Spain and foreign countries condemned to social decay through prostitution. Different journal articles from the 1950s praised the valiant efforts of Italian female police officers in fighting against prostitution described as “very feminine in their sentiments and kindness” in contrast to the women in prostitution (*ABC* 30 November 1950). Newspaper coverage focuses on using both redemption and rehabilitation in combating prostitution in Spain. *La Vanguardia Española* stated that “in two or three days the first expedition of women leading an immoral life will leave for



Gerona, to a special establishment. This way we'll get a solution for what could have been a problem, but it won't be anymore" (16 November 1941). The Spanish press was highly critical of other countries' attempts to curb prostitution, which was seen as a symptom of a slide into extreme decadence. Referring to the struggle against prostitution in war torn Italy, *La Vanguardia Española* explained that "The American liberation is disappointing [...] prostitution is extending due to hunger and misery" (14 March 1944). And describing the concentration camps of Spanish children, the so-called Basque refugees, evacuated to Russia, the newspaper describes the dire conditions:

Among the girls, the strongest and prettiest, with shame and indignation we must say, are prostituted. In Russia, prostitution is a king of State service, a direct part of the political police [...]. We can see so much pain in these acts that we consider the children who died during the war as more fortunate (*La Vanguardia Española* 14 February 1946).

The comparison of Spanish moral conduct with neighbouring countries seen as in the midst to this moral decay continued throughout the 1960s. Central to this was the valorisation of marriage and the domestic sphere, where the ideals of true love became symbols of a spiritual salvation that held the potential for a long and healthy life. An article from *ABC* described marriage as the combination of "real" love and friendship, while prostitution responded to the most animal instincts of human beings stating that: "Love is based on sexual attraction and friendship. Prostitution is the worst form of love, because it lacks any friendship. Man and woman shouldn't get together as male and female animals, but they should also achieve a spiritual education with higher moral sentiments" (*ABC* 16 October 1962).

The Spanish articles also linked prostitution to other socially dangerous acts principally homosexuality and pornography that were seen as endemic, particularly in French society: "In Paris prostitution is also practiced by men wearing women's clothes. This information makes us feel sick and ashamed [...] Wearing women's clothes can't be used for degeneration, nor as an offense to moral and human dignity" (*ABC* 18 December 1963). It continued that, in order to diminish these "antisocial behaviors," there must be an increased importance placed on education and social control, especially for the young people where "vagrancy, prostitution, homosexuality, drug use and drug traffic, pornography, immoral habits ... indicate corruption especially of young people."

The official position of treating prostitution as a foreign entity threatening Spain was located within a wider context of Catholic social teaching. The Church communicated these teachings in the Spanish press confirming the national catholic ideals of 'the exercise of love, at the service of life'. Human sexuality was located within a context of love and marriage, but also connected to the importance of increasing the birth rate and raising children. "Sexuality is not only biological and physiological, but also a humane, noble and generous disposition to accept children" (*Blanco y Negro* 16 July 1966). Even later in the 1970s, the press explained the Spanish Bishops' position towards the morality of sexual relationships, condemning



premarital and extramarital relations, homosexuality and use of contraception which remained illegal until 1978 (*La Vanguardia Española* 19 June 1971).

2.3. THE THREAT OF PROSTITUTION. DISCOURSES ON THE *ORDINARY* WOMEN

Irish and Spanish newspaper discourses on prostitution frequently expressed concern that *ordinary* women are being drawn into the industry. At times it is difficult to ascertain the characteristics assigned to these *ordinary* women as opposed to those women who are believed to be more *professional*. Culpability is a key criterion with ordinary women seen as more often from rural areas and being distinguished by a naivety and innocence which has led them to being tricked into prostitution by older unscrupulous men. In this section we examine how these issues of ordinariness and culpability are discussed in relation to women in prostitution, particularly those who emigrated from rural to urban zones, in both Ireland and Spain.

An *Irish Press* reporter described how the girls involved in prostitution on the Cork quays were difficult to define stating that “she is not the brassy pro, as generally characterised. There is no inherent viciousness, no professionalism and it is this that is most frightening [...] for the girls are so ordinary and from such normal homes” (*Irish Press* 5 December 1968). Rural girls were particularly seen as naive and particularly vulnerable to exploitation in becoming potential victims of prostitution themselves. The *Irish Press* claimed that there was an increase in the number of girls involved in prostitution “particularly girls from the country who are used by unscrupulous men to make huge sums of money” (*Irish Press* 8 November 1972).

This understanding of prostitution was particularly pronounced in the discussion of the emigration of young, rural Irish women to London and other British cities. The fate of Irish female emigrants was a regular theme in newspapers designed to catch the readers’ attention with often sensationalist headlines that emphasised the moral quandaries surrounding emigration, reproduction and the nation (Redmond 141-142, Ryan 52). Emigration of large numbers of young women from Ireland represented a failure of the state but that some women ‘fell by the wayside’ was a cause of further embarrassment to the nation. Irish women were seen as representatives of this virtuous nation abroad and deviation from it would ensure that these women would be placed beyond the national collective (Redmond 143).

The reasons for emigration were complex. Between 1946-1951, eight out of ten Irish emigrants travelled to Britain, the overwhelming number being women (Redmond 143). The profile of the female emigrants was young and rural often forced to leave by the constraints imposed by traditional rural inheritance (Ryan 56) and limited viable economic alternatives at home where women were “encouraged” to remain in the domestic realm (Redmond 146). There is evidence to suggest that many of these women who arrived in Britain were pregnant and already consigned to exile with British local government authorities in the 1940s appealing to their Irish colleagues to support voluntary repatriation (Redmond 150, Garret 337). Women were reluctant to do so fearing long periods of detention in mother and baby homes,



county homes or Magdalene asylums all part of a large network of places of discipline and reformation (Garret 338, Crowley y Kitchin 364-366).

Britain had historically been constructed by Irish nationalism as a pagan country whose permissive values that had seen a rising tide of depravity now threatened to lay siege to Ireland's superior moral values (Ryan 70, Redmond 151). Irish born priest, Eoin Sweeney who worked in England during the 1960s suggested that Irish people under 18 should be banned from emigrating such was the risk to their souls (Ferriter 342). The evidence suggests that the sexual revolution in Britain did not extend far beyond parts of London and the Southeast of England (Ferriter 362) and British people remained conservative in attitudes to sexuality in the 1950s and 60s (Weeks 253-254).

There was considerable evidence reported in newspapers from groups working with Irish emigrants and from the probation services that a considerable number of Irish women were involved in prostitution. *The Irish Times* (7 November 1958) reporting on the recent publication of W.W. Sanger's book found that 706 out of 2,000 prostitutes working in New York City were Irish. The paper (*The Irish Times* 25 June 1963) returns to the topic of crime and Irish emigrants in 1963 when reporting on a study from a professor from Trinity College Dublin that found that 9% of the total prison population in Britain were Irish and one in every 6 prostitutes convicted in 1961-2 were Irish. The article continued:

Irish girls rarely adopted prostitution as a premeditated career. The average Irish girl seemed to be some time in England before succumbing. She arrived very often from a poor type of rural background which had left her quite unprepared for the problems of an urban existence. She could get a job in the kitchen of a hospital or as waitress in the poorer type of cafe. Her wages were too low to cope with the high cost of living in London and send something home to her parents. Soon she met undesirable company who took advantage of her ignorance and loneliness ... naivety not vice or cunning was the characteristic of the average Irish delinquent (*The Irish Times* 25 June 1963).

Evidence does exist of men charged with approaching Irish women in London and "attempting to procure the girl to become a common prostitute." *The Irish Times* 25 September 1953) and also convicted of murdering Irish women working as prostitutes (*The Irish Times* 2 January 1960). The female emigrant was often constructed as naive, innocent and foolish, easily manipulated by more worldly and undesirable men. By implication, women's vulnerability reinforced the view that sexuality was dangerous if left unsupervised by the church or state (Ryan 59-61). The narrative of innocent Irish women being preyed upon also extended to men, with the *Irish Times* (16 November 1963) reporting that "some Irish people who were not homosexuals leaving Ireland, were picked up by these people and later became homosexuals themselves." *The Irish Press* was concerned about young men but "in the case of girls the moral dangers they are exposed to is an even more serious matter." Exiting prostitution can also be more difficult for Irish women who "because of their religious upbringing they become morose and ashamed and therefore find it very difficult to seek or respond to help" (*Irish Press* 10 December 1964). In the



1970s deficiencies in the education system were highlighted as contributing to the high percentage –up a third of all prostitutes in England being Irish (*The Irish Press* 9 January 1973).

From the late 1950s through to the 1970s, the Spanish press also highlighted how economic difficulties, compounded by a lack of education and social exclusion were the main factors pushing young girls into prostitution. With little economic prospects women emigrated from rural areas to urban centres where they should, elements of the Spanish press suggested, receive help, forgiveness, rehabilitation and help to adapt to their new environment (*La Vanguardia Española* 20 June 1956). This marked a transition to a more charitable presentation of women in prostitution who were now seen as “poor women,” victims of misery and with limited life chances. The factors pushing women into prostitution were explained in a wider context of “the inequalities between men and women, between rich and poor” where prostitution was considered to be “a social valve [...] condemning people to the worst slavery” (*La Vanguardia Española* 20 June 1956).

ABC also led with a more charitable response stating that while “the prostitute herself is repudiated although she prays for her penance. We should all believe in true faith and love, which represents the real salvation” (*ABC* 25 August 1956). This image of the defenceless, naïve and repentant prostitute that needed society’s understanding and forgiveness contrasted with the view of prostitution as a social phenomenon which remained located within an understanding of global moral corruption (*La Vanguardia Española* 15 June 1951). This transition in portrayal marked a greater paternalism in how these young women should be treated.

As the 1970s progressed, it was an image increasingly rejected by the women in prostitution themselves where social collectives increased the visibility of women in the public sphere as they started new campaigns to agitate for their rights. This set the stage for increased confrontation between Catholic organizations as they responded to what was perceived as a new normalization of transgressive sexuality with measures to close public spaces, like parks, associated with prostitution across Spain (*Triunfo*, 26 September 1970).

3. CONCLUSIONS

This article traced a process of renewed nation building that occurred in Ireland and Spain between 1939 and the 70s. In both countries, it was embarked upon to restore a national unity through the appropriation of symbolism from the past and the creation of superior moral and cultural values that set Ireland and Spain apart. The process was based on the development of a unifying *national moral character*, under the rubric of Catholicism that deployed women’s bodies in the service of the nation, ascribing them with virtues of chastity, modesty and a vocation for motherhood, all important virtues that symbolised both nations in an embodied form and also guaranteed the cultural reproduction of these virtues in the home (Ortiz, Valiulus).



With such responsibility placed upon the conduct of women came great sanction against those women deemed unworthy or unsuitable for this role by the patriarchal guardians of the nations in both Ireland and Spain. This was reinforced by a complex infrastructure of criminal code, places of rehabilitation and a system of surveillance operating through government, medical and religious institutions.

This *national body* had to be defended and protected from threats both within and outside the nation, through a series of legislative measures that encouraged the continuation of this gender order. Crucially, women could not be trusted to act in the best interests of the nation. Those women who defied it through their transgressive sexual practices were dealt with harshly through a combination of the criminal code, re-education and confinement in places of rehabilitation and reform.

Women working in prostitution were seen as posing the greatest threat to both the physical well-being of the nation and the re-imagined construction of it. This article identifies three main strategies that were endorsed by the newspaper coverage: protecting the national body, the exile of women in prostitution and the construction of *ordinary women*, which represented the basis of a comparative analysis of the different strategies deployed by Spain and Ireland.

Ireland and Spain represent cases of both similarity and difference. Both embark on a re-imagining of the nation at a time of perceived national crisis and rely heavily upon a national Catholicism and an imagery of an historic and glorious past to seek solutions to a moral malaise. Both identify enemies that are the cause and impediment to the nation's rebirth. While the treatment of the women and men, who disrupted this nationalisation of the body through their sexual behaviour, remains similar (e.g. Magdalene homes) political and colonial traditions ensure nuances in the manner both countries regulated sexuality.

In Ireland prostitution had been identified as foreign to Irish womanhood, a legacy of colonisers whose moral degeneracy still threatened to overwhelm the new state. The newspaper analysis reveals a continual focus on the plight of Irish women working in prostitution in Britain rather than those who walked the streets of Dublin and is reflected in a confused policy response that ranges from ambivalence towards a drift to abolitionism. Regulation would have provided an official recognition of the existence of a category of women who represented the failure of the state to reinforce its moral order alongside limited economic opportunities for women.

Prostitution in Spain, by comparison, had occupied a more ambiguous position in society seen as a product of the decadence of the Second Republic by the Franco regime that posed a threat to the continued health of the nation. The movement from a policy of regulation to abolition in 1956 disrupted an existing gender order originally supported by the regime that had facilitated the existence of both *good women* and those who serviced the needs of Spanish machismo on the margins of society. The newspaper coverage reveals the attempts made to accommodate women who had previously worked in brothels and who now were faced with an uncertain future in an inhospitable workplace, places of rehabilitation or working back on the city streets and parks.

Ireland and Spain would be both transformed by economic liberalism in the 1960s and 1970s. Religious authorities would struggle to defend prohibitions against



contraception and divorce in the face of opposition from new social movements led by second wave feminism, the gay movement and sex work activism. This challenge within the public sphere to the state's continued deference to the hegemony of the Catholic Church in Irish and Spanish life led to the disruption and resistance to a model of *good* womanhood. The newspaper analysis reveals how the dismantling of the legislative infrastructure that restricted women's economic and intimate lives contributed to more women making choices around their sexual lives that contributed, in some way, to lessening the marginalisation of women working in prostitution.

RECIBIDO: 24-6-2022; ACEPTADO: 4-12-2022



REFERENCES

- ALCAIDE GONZÁLEZ, Rafael. "Guereña Jean-Louis. La prostitución en la España contemporánea. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia. SA, 2003, 472 p." Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 9 (2004). <https://doi.org/10.1344/b3w.9.2004.25499>.
- ALFÉREZ, Antonio. *Cuarto poder en España. La prensa desde la Ley Fraga 1966*. Barcelona: Plaza & Janés, 1986.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. London: Verso, 1993.
- CASTEJÓN, Ramón. "Los médicos de la higiene: medicina y prostitución en la España contemporánea (1847-1918)." *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 25(1997), pp. 73-88.
- CLEMINSON, Richard and HERNÁNDEZ BURGOS, Claudio. "The Purification of Vice: Early Francoism, Moral Crusade, and the Barrios of Granada, 1936-1951." *Journal of Spanish Cultural Studies* (2015), 16(1), pp. 95-114.
- CONRAD, Kathryn A. *Locked in the Family Cell: Gender, Sexuality and Political Agency in Irish National Discourse*. Madison: The University of Wisconsin Press, 2004.
- CROWLEY, Una and KITCHIN, Rob. "Producing 'Decent Girls': Governmentality and the Moral Geographies of Sexual Conduct in Ireland (1922-1937)." *Gender, Place and Culture*, 15(2008), pp. 355-372. <https://doi.org/10.1080/09663690802155553>.
- DANET, Alina. *Los trasplantes de órganos en España: cuerpo, emociones e identidad nacional en la prensa contemporánea*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, 2013.
- ENDERS, Victoria L. and RADCLIFF, Pamela B. *Constructing Spanish Womanhood. Female Identity in Modern Spain*. New York: State University of New York Press, 1999.
- EVERED, Emine and EVERED, Kyle. "Protecting the National Body': Regulating the Practice and the Place of Prostitution in Early Republican Turkey." *Gender, Place & Culture* 20(2013), pp. 839-857. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2012.753584>.
- FERRITER, Diarmaid. *Occasions of Sin*. London: Profile Book, 2009.
- FINLAYSON, Alan. "Sexuality and Nationality: Gendered Discourses of Ireland," in Carver, Terrel and Mottier, Veronique (eds.) *Politics of Sexuality, Identity, Gender, Citizenship*. London: Routledge, 1998, pp. 91-101.
- GARRETT, Paul M. "The Abnormal Flight: The Migration and Repatriation of Irish Unmarried Mothers." *Social History*, 25(2000), pp. 330-343.
- GINER, José A. "Journalists, Mass Media and Public Opinion in Spain, 1938-1982," in Maxwell, Kenneth. *The Press and the Rebirth of Iberian Democracy*, Wesport: Greenwood Press, 1983, pp. 33-54.
- GUEREÑA, Jean L. "De la guerra de 1936-1939 a la actualidad," in Guereña, José L. *La prostitución en la España contemporánea*. Madrid: Marcial Pons, 2003, pp. 399-450.
- HILL, Myrtle. *Women in Ireland: A Century of Change*. Belfast: The Blackstaff Press, 2003.
- HOWELL, Philip. "Venereal Disease and the Politics of Prostitution in the Irish Free State." *Irish Historical Studies*, xxxviii (2003), pp. 320-341. <https://www.jstor.org/stable/30006932>.
- HUERTAS, Josep M. *Una historia de "La Vanguardia"*. Barcelona: Angle Editorial, 2006.
- INGLIS, T. *Truth, Power and Lies: Irish Society and the Case of the Kerry Babies*. Dublin: University College Dublin Press, 2003.



- KEARNEY, Richard. *Postnationalist Ireland: Politics, Culture, Philosophy*. London: Routledge, 1997.
- LEANE, Maire. "Embodied Sexualities: Exploring Accounts of Irish Women's Sexual Knowledge and Sexual Experiences, 1920-1970," in Leane, Maire and Keily, Elizabeth (eds.) *Sexualities and Irish Society*. Dublin: Orphen, 2014, pp. 25-52.
- LONGHURST, Alex. "Culture and Development: The Impact of 1960s desarrollismo," in Jordan, Barry and Morgan-Tamosunas, Rikki. (eds.). *Contemporary Spanish Cultural Studies*. London: Arnold, 2000, pp. 17-28.
- LUDDY, Maria. *Prostitution and Irish Society 1800-1940*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- MARCUM, Andrew B. *Material Embodiments, Queer Visualities: Presenting Disability in American Public History*. [Phd Dissertation]. Albuquerque, The University of New Mexico, 2014.
- MEDINA-DOMÉNECH, Rosa and MENÉNDEZ-NAVARRO, Alfredo. "Tecnologías médicas, asistencia e identidades: nuevos escenarios para el estudio de la interacción pacientes- médicos," in Martínez Pérez, José (ed.), *La medicina ante el nuevo milenio: una perspectiva histórica*, Albacete, 2004, pp. 697-711.
- MCCORMICK, Leanne. *Regulating Sexuality: Women in Twentieth-Century Northern Ireland*. Manchester: Manchester University Press, 2009.
- MORCILLO, Aurora. "Shaping True Catholic Womanhood: Francoist Educational Discourse on Women," in Enders, Victoria and Radcliff, Pamela (eds.), *Constructing Spanish womanhood. Female Identity in Modern Spain*. New York: State University of New York Press, 1999, pp. 51-70.
- MORCILLO, Aurora. *Constructing Spanish Womanhood. Female Identity in Modern Spain. The Female Body and the Francoist Body Politic*. Bucknell: University Press, 2010.
- NASH, Catherine. "Embodied Irishness: Gender, Sexuality and Irish Identity" in Graham, Brian (ed.) *In Search of Ireland: A Cultural Geography*. London: Routledge, 1997, pp. 108-128.
- NASH, Mary. "Social Eugenics and Nationalist Race Hygiene in Early Twentieth Century Spain." *History of European Ideas*, 15(2012), pp. 741-748. [https://doi.org/10.1016/0191-6599\(92\)90086-R](https://doi.org/10.1016/0191-6599(92)90086-R).
- NICOLÁS LAZO, Gemma. *La reglamentación de la prostitución en el Estado español. Genealogía juridico-feminista de los discursos sobre prostitución y sexualidad*. [Phd. Dissertation]. Barcelona: University of Barcelona, 2007.
- NÚÑEZ, Mirta. *Mujeres caídas: Prostitución en la España franquista*. Barcelona: Oberón, 2003.
- O'BRIEN, Mark. *De Valera, Fianna Fail and the "Irish Press": The Truth in the News?* Dublin: Irish Academic Press, 2001.
- ORTIZ HERAS, Manuel. "Mujer y dictadura franquista." *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 28(2006), pp. 1-26. <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/ortizheras.pdf>.
- OUTSHOORN, Joyce (ed.). *The Politics of Prostitution: Women's Movements, Democratic States and the Globalisation of Sex Commerce*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- PRIETO BORREGO, Lucía. *Mujer, moral y franquismo. Del velo al bikini*. Málaga: Universidad de Málaga, 2018.
- REDMOND, Jennifer. "Gender, Emigration and Diverging Discourses: Irish Female Emigration 1922-1948," in Valiulis, Maryann G. (ed.) *Gender and Power in Irish History*, Dublin: Irish Academic Press, 2009, pp. 140-158.



- REDONDO, Gonzalo. *Política, cultura y sociedad en la España de Franco: 1939-1975*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1999.
- REIDY, CONOR. "Loose and Immoral Lives': Prostitution and the Female Criminal Inebriate in Ireland, 1900-1918," in Redmond, Jennifer *et al.* (eds.) *Sexual Politics in Modern Ireland*. Dublin: Irish Academic Press, 2015, pp. 53-72.
- RIVAS ARJONA, Mercedes. "II República española y prostitución: el camino hacia la aprobación del Decreto abolicionista de 1935." *Arenal*, 20 (2013), pp. 345-368.
- ROURA, Assumpta. *Mujeres para después de una guerra*. Barcelona: Flor del Viento, 1998.
- ROURA, Assumpta. *Un inmenso prostíbulo. Mujer y moralidad durante el franquismo*. Barcelona: Editorial Base, 2005.
- RUIZ FRANCO, María del Rosario. *¿Eternas menores? Las mujeres en el franquismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- RYAN, LOUISE. "Sexualising Emigration: Discourses of Irish Female Emigration in the 1930s." *Women's International Forum*, 25 (2002), pp. 51-65.
- SANTANA DE LA CRUZ, Margarita. "Unidad de la patria, unidad de la ciencia: la retórica científica del régimen franquista" in Gómez, Amparo and Canales, Antonio F. (eds.). *Ciencia y fascismo*. Barcelona: Laertes, 2009, pp. 165-184.
- SERLIN, David. (ed.) *Imagining Illness: Public Health and Visual Culture*. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 2010.
- SMITH, James M. "The Politics of Sexual Knowledge: The Origins of Ireland's Containment Culture and the Carrigan Report (1931)." *Journal of the History of Sexuality*, 13 (2004), pp. 208-233.
- SMITH, James M. *Ireland's Magdalen Laundries and the Nation's Architecture of Containment*. Manchester: Manchester University Press, 2007.
- VALIULIS, Maryann G. "Virtuous Mothers and Dutiful Wives: The Politics of Sexuality in the Irish Free State," in Valiulis, Maryann. (ed.) *Gender and Power in Irish History*. Dublin: Irish Academic Press, 2008, pp. 100-114.
- VILLAR, Paco. *Historia y leyenda del barrio chino*. Barcelona: La Campana, 1996.
- WALKOWITZ, Judith R. *Prostitution and Victorian Society: Women, class and the state*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- WARD, Eilis. "Prostitution and the Irish State: From Prohibitionism to a Globalised Sex Trade." *Irish Political Studies*, 25(2010), pp. 47-66. <https://doi.org/10.1080/07907180903431988>.
- WEEKS, Jeffrey. *Sex, Politics and Society: The Regulation of Sexuality since 1800*. London: Longman, 1989.
- YUVAL-DAVIS, Nira. *Gender and Nation*. London: Sage, 1993.



REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA DE GUERRILLERAS EN GUATEMALA Y EL SALVADOR A TRAVÉS DE SU PALABRA ESCRITA

Magali Sánchez García*

Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades «Alfonso Vélaz Pliego»-BUAP

RESUMEN

En este artículo se presenta un análisis de la participación de mujeres en diversos grupos guerrilleros de dos países: Guatemala y El Salvador, durante la segunda mitad del s. xx centroamericano, a través de testimonios escritos, tanto autobiografías como recopilaciones colectivas. Se considera que los movimientos revolucionarios de esa época álgida enardecieron deseos y abrieron posibilidades político-sociales para las mujeres; y que ellas, como en otros momentos de la historia, se organizaron pensando y proyectando la emancipación social ampliada en este caso a través del ser *guerrilleras*. Sin embargo, el camino no fue sencillo, pues aun ante la promesa del «hombre nuevo» revolucionario, aparentemente neutral, sus experiencias revelan que sus cuerpos sexuados de mujer encarnaron cualidades incomprendidas en aquel medio, lo que permeó invariablemente en su vivencia revolucionaria. Aquí acudimos a ciertos tópicos de su reflexión buscando hacer una lectura crítica que nos permita aprender de aquellas voces de mujeres *guerrilleras*.

PALABRAS CLAVE: guerrilla, revolución, mujer, historia, género.

REFLECTIONS ABOUT THE EXPERIENCE OF *GUERRILLERAS* IN GUATEMALA
AND EL SALVADOR THROUGH THEIR WRITTEN WORD

ABSTRACT

This article presents an analysis of women participation in several guerrilla groups in two countries: Guatemala y El Salvador, during the second half of the Central American 20th century, through written testimonies such as autobiographies and collective compilations. It is considered that in that critical period revolutionary movements enlightened wishes and opened politic-social possibilities for women; and so, as in other history times, they got organized thinking and projecting social emancipation, that in this case took form being *guerrilleras*. However the path was not easy because even with the revolutionary promise of the «hombre nuevo», apparently neutralized, their experiences show us that their sexed women bodies embodied incomprehensible qualities in that space. Something that affected their revolutionary live. We took some topics of their reflections to make a critic reading that allow us to learn with that *guerrilleras* voices.

KEYWORDS: guerrilla, revolution, woman, history, gender.



0. INTRODUCCIÓN

El análisis que aquí se presenta se enmarca históricamente en la segunda mitad del s. xx latinoamericano. Una época convulsa de gobiernos autoritarios cada vez más militaristas¹, que dirigieron oleadas de violencia –primero contra la población organizada, aunque después será generalizada–, matanzas, desapariciones y torturas selectivas, que en el caso de Centroamérica implicó el desarrollo de estrategias como la llamada «Guerra de baja intensidad» (Benítez y Piñeiro 156).

Una época de represión regional conectada geopolíticamente con la llamada «Guerra fría»², ese enfrentamiento entre Estados Unidos de Norteamérica y la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) que, a su vez, representaban dos paradigmas políticos en apariencia opuestos: capitalismo vs. comunismo.

Era un momento en que denominativos como izquierda, derecha, comunista, socialista, imperialismo condensaban seriamente principios políticos fácilmente identificables.

En Latinoamérica, una de las traducciones de ese escenario internacional fue la persecución política por una especie de «paranoia comunista» que, junto con los procesos de desigualdad que no cesaban, daban sustento a los diversos procesos revolucionarios que, de a poco, tomaban fuerza. En eso tuvo un papel fundamental el triunfo y consolidación de la Revolución cubana en 1959 y su posterior autoidentificación como socialista en 1961. Una proeza en esa pequeña isla que dotó de esperanza a muchos otros procesos rebeldes que le siguieron y que reconfiguraron sociopolíticamente las formas y las razones del enfrentamiento a través de la vía armada.

Estos grandes rasgos de ese periodo intervienen inevitablemente en el concreto y reducido espacio de influencia representado por Centroamérica y los dos países en los que específicamente nos abocamos. A gran escala, el ambiente de la legítima lucha por el cambio social imponía una impronta como quizá en pocas otras épocas de la era moderna; fue el contexto que dio forma e inspiración a las mujeres que por motivos diversos decidieron enfilarse en las guerrillas que actuaban en su territorio.

* E-mail: magali.sanchez@alumno.buap.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5834-7507>. Este artículo presenta algunas de las ideas desarrolladas en mi tesis de Licenciatura en Estudios Latinoamericanos: «Guerrilleras en Guatemala y El Salvador, hacia una feminización de la lucha social. Perspectivas y prospectivas de un sentido revolucionario», que puede ser consultada en el repositorio de la universidad <https://tesiunam.dgb.unam.mx/>.

¹ «La dictadura militar en un país tan grande como Argentina, produjo entre 15 y 20 mil desaparecidos en los seis años comprendidos entre 1976 y 1982. [...] una dictadura militar en un país pequeño como Honduras desapareció “solamente” a 179 personas entre 1980 y 1993 [...] en un país también pequeño como es Guatemala, produjeron en 36 años de conflicto entre 40 y 45 mil desaparecidos. [...] una enorme dictadura en un país gigantesco como es el Brasil, desapareció a 136 personas, la mayor parte de las cuales lo fueron entre 1970 y 1975» (Figueroa, *Dictaduras* 60).

² Entre 1961-1975 EUA entrenó a 70 000 militares latinoamericanos, 8 de ellos llegaron a la presidencia. Y en 1964 se creó el Consejo de Defensa Centroamericano (CONDECA), incorporado al sistema de defensa de Estados Unidos (Sánchez 46).



En el área centroamericana se concentraron los últimos intentos de esa generación que pensaba en la revolución y se organizó por la vía violenta a través de una forma que al principio fue militar pero que terminó implicando una identidad mucho más amplia: la guerrilla, y el ser guerrillero/a. De esta forma, reconociendo que cada intento guerrillero tuvo sus particularidades, la reflexión inicia dando cuenta de ciertos aspectos históricos generales, señalados para enmarcar la realidad concreta e ideológica de las mujeres que participaron en esos grupos guerrilleros, para posteriormente adentrarnos como tal en quienes conoceremos a través de sus testimonios, para presentar algunas reflexiones.

Se aclara de antemano que la producción testimonial consultada no abarca la totalidad de experiencias de mujeres guerrilleras; que partimos del principio de que las vivencias guerrilleras fueron muy diversas y que no conocemos aún gran parte de ellas —pues muchas no han sido ni serán escritas, y algunas que sí han sido producidas son de difícil acceso—. Así que no es la intención de este estudio establecer una forma rígida y homogénea de esta. Se trata más bien de un acercamiento a esa fuente escrita, primero para conocer la vivencia en sí, abonando a la certeza de que las mujeres estuvieron ahí en los procesos revolucionarios ejerciendo, diferenciadamente, las muchas tareas; y segundo, acompañar ese acercamiento de una mirada crítica, que no inquisitorial, de las formas que tomó su participación.

Para pensar a las guerrilleras guatemaltecas se trabajó a partir de tres autobiografías: *Ese obstinado sobrevivir. Autoetnografía de una mujer guatemalteca*, de Aura Marina Arriola (2000); *La guerra de los 36 años, vista con ojos de mujer de izquierda*, escrita por María «Chiqui» Ramírez (2001); *Mujeres en la alborada. Guerrilla y participación femenina en Guatemala 1973-1978*, de Yolanda Colom (2007). Todas provenían de un ambiente estudiantil, todas fueron madres, ninguna obtuvo un grado militar ni fueron o han sido participes activas de la política guatemalteca. Ni siquiera Yolanda con un hermano expresidente³.

Respecto a recopilaciones de testimonios se retoman cuatro: *Mujer alzada*, de Silvia Solórzano (1989), que tiene la particularidad de haber sido publicado durante la guerra, y en donde se reúnen voces especialmente del Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP); *Nuestras utopías. Mujeres guatemaltecas del siglo XX*, por Norma Stoltz Chinchilla (1998), que presenta un compilado de 22 conversaciones con mujeres diversas en su militancia y en su tendencia política; desde aquellas que vivieron la revolución del 44⁴ hasta quienes estuvieron activas durante el periodo de los 70-80 (en este se repiten testimonios de Yolanda Colom y Aura Marina Arriola); y el texto colectivo de *Memorias rebeldes contra el olvido. Paasantzila Txumb'al Ti' Sotzeb' al K'u'l* (2008), realizado como iniciativa de 28 exguerrilleras indígenas del EGP, quienes se dieron a la tarea de convocar a un grupo de mujeres intelectuales dispuestas

³ Álvaro Colom Caballeros fue presidente por el partido Unidad Nacional de la Esperanza (UNE) en el periodo 2008-2012.

⁴ La «revolución octubre», que tiene como fecha conmemorativa el 20 de octubre de 1944. Momento en el que un movimiento cívico-militar asienta las bases de una década de elecciones democráticas en el país, que terminarán con el golpe de Estado a Jacobo Árbenz en 1954.

a ayudarlas a dar a conocer su memoria. Como única excepción en inglés, *Bridge of Courage. Life stories of the Guatemalan Compañeros and Compañeras*, de Jennifer Harbury (1995), recopilación que incluye a hombres y mujeres en conversaciones realizadas entre 1985-1990.

Del caso salvadoreño, desde su individualidad se retoman dos autobiografías que abarcan distintos periodos de tiempo: *Nunca estuve sola*, de Nidia Díaz (2008), que, aunque alude al periodo en el que estuvo en prisión (de abril-octubre 1985), deja ver varios otros momentos de su militancia; y *Retazos de mi vida. Testimonios de una revolucionaria salvadoreña*, por Lorena Peña (2009), quien sí realiza un recorrido más completo de su vida.

Las recopilaciones colectivas que fueron retomadas son *¿Valió la pena?! Testimonios de salvadoreñas que vivieron la guerra* (1995), que trabaja con 21 mujeres, no todas necesariamente militantes de algún grupo, pues muchas de ellas se involucraron a través del desplazamiento forzado y se reconocen como refugiadas y repobladoras; e impulsado por Las Dignas⁵: *Mujeres-montaña. Vivencias de guerrilleras y colaboradoras del FMLN* (1996), una recopilación que se centra en la experiencia de 29 mujeres que se reconocen como combatientes incorporadas a partir de 1981, elaborando con ellas aspectos muy puntuales como lo son el embarazo, la sexualidad y la maternidad.

Además de estos se retoma otro de los libros producidos por el grupo feminista de Las Dignas de El Salvador, donde se pueden encontrar testimonios de mujeres de toda el área centroamericana: *Montañas con recuerdos de mujer. Una mirada feminista a la participación de las mujeres en los conflictos armados en Centroamérica y Chiapas* (1996), producto del Foro Regional que se llevó a cabo en San Salvador en 1995 con la intención de recuperar la memoria de excombatientes, produciendo puentes e intercomunicación entre las variadas formas que pudo tomar su participación dentro de las guerrillas.

La diferencia de las fuentes, unas siendo individuales y en primera persona, otras siendo voces colectivas la mayoría de las veces recopiladas por intereses terceros, se refleja en la densidad de detalles e información que se pueda tener de una u otra experiencia guerrillera. Así que, en un afán por respetar esa diferencia, dándoles valía a todas las voces por pequeñas que puedan parecer, en este texto cuando se citen testimonios incluidos en las recopilaciones y exista la fuente, se explicará el nombre de quien habla colocándolo entre corchetes antes de la información de la cita. Las citas de las cinco mujeres que escribieron autobiografías se podrán reconocer por sus apellidos: Arriola, Ramírez, Colom, Díaz y Peña.

⁵ «Las Dignas. Asociación Mujeres por la Dignidad y la Vida» son una organización política salvadoreña que se define como feminista, y que fue formada en los 90 en el contexto de los Acuerdos de Paz. <https://www.lasdignas.org.sv/quienes-somos>.

1. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

Se comienza en Guatemala puesto que tiene expresiones más tempranas del proceso revolucionario en clave guerrillera. Sus acciones datan de 1961, con el primer levantamiento de un grupo de militares que se opusieron al establecimiento de nuevas bases militares norteamericanas destinadas a contrarrestar el impacto de la Revolución cubana. Esos primeros insurrectos huyeron hacia la sierra primero para salvar sus vidas y, en el contacto con las poblaciones que se encontraron, ampliaron sus perspectivas y formaron el Movimiento Revolucionario 13 de noviembre (MR-13), uno de muchos grupos que le siguieron y que tuvieron quiebres y reencuentros a lo largo de los años. Tantos que quizá nos ocuparía una gran parte del texto tratar de explicarlos, rebasando las intenciones centrales, pero que pueden ser estudiados en algunas de las referencias utilizadas para este estudio⁶.

Desde ese primer momento, transcurrieron varios golpes de Estado militares⁷, jornadas estudiantiles como la de 1962 encabezada por la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU), represiones a las organizaciones populares, sindicales, persecuciones políticas generalizadas y la sensación de reducción en las posibilidades de actuar desde lo civil; cuestiones que fueron empujando, según los diversos intereses, a la organización desde el imaginario político-militar de la guerrilla.

Así, la guerra siguió en ese «gigante centroamericano» hasta el 29 de diciembre de 1996 con el «Acuerdo de Paz firme y duradera» firmado en Guatemala, después de un proceso de cinco años, previa unificación de casi todos los grupos guerrilleros existentes bajo el nombre de «Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca» (URNG) en 1982 (ver figura 1).

Hay pocas fuentes con datos de la cantidad de mujeres que participaron en los distintos grupos guerrilleros guatemaltecos; una pista aparece en el texto *Memoorias rebeldes contra el olvido* (Carrillo *et al.*

⁶ *Guatemala, la historia silenciada, 1944-1989* (2007), de Carlos Sabino; *Guatemala: causas y orígenes del enfrentamiento armado interno* (2006), de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (Guatemala); y *Guerras y paz en América Central* (1995), de Alain Rouquié.

⁷ Golpe de Estado de 1963 al gobierno del General Miguel Ydigoras Fuentes (1958-1963) por el coronel Enrique Peralta Azurdia (1963-1966); golpe de Estado de 1970 al gobierno de Julio César Méndez Montenegro por el coronel Carlos Arana Osorio (1970-1974). Y posteriores gobiernos militares: general Kjell Laugerud García (1974-1978); general Romero Lucas García (1978-1982).



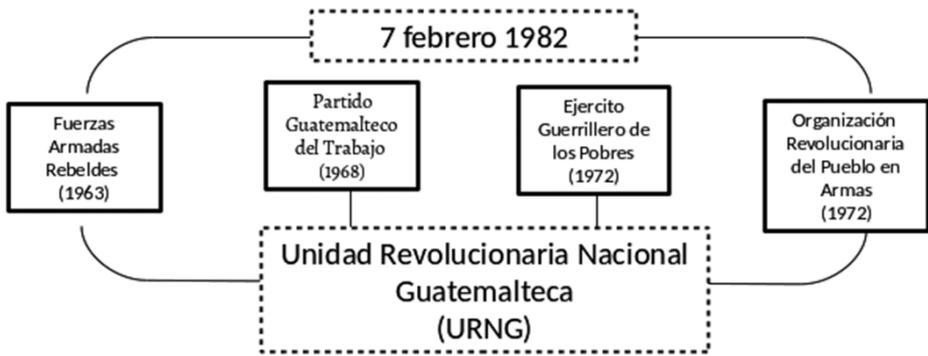


Figura 1. Formación de la URNG. Elaboración propia.

42), en donde dicen que para 1997 al menos el Ejército Guerrillero de los Pobres (EGP) entregó un listado con cuatro mil combatientes de los cuales asistieron a la desmovilización 1470, siendo 400 mujeres. En ese mismo texto se dice que la URNG reportó en el mismo proceso de desmovilización un 25% de combatientes mujeres, aunque desafortunadamente no mencionan su fuente para verificar.

Mientras tanto, en la vecina nación de El Salvador las organizaciones armadas guerrilleras tomaron forma para 1969 a razón de una escisión dentro del Partido Comunista (fundado en 1929) que se negó a plegarse al llamado nacional de apoyo para la llamada «Guerra de las cien horas» contra Honduras (14-18 julio 1969). De esa disputa surgieron las primeras Fuerzas Populares de Liberación Farabundo Martí (FPL-FM).

Con la misma dificultad de ver reducidos los espacios formales para la política ante la intervención continua de las FF.AA.⁸, se fueron gestando varios grupos armados de izquierda que igualmente tuvieron sus encuentros y desencuentros en una historia densa de contar pero que se puede consultar para quien lo desee en algunos textos que ayudan a su comprensión⁹.

Para 1980 se unificaron, como en Guatemala, bajo el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), y en 1984 lanzaron un primer llamado al diálogo con el gobierno que será escuchado hasta 1989. Culminando con

⁸ Dicha intervención precede al momento que aquí estudiamos: «En El Salvador, el rol del ejército dentro del Estado empieza a crecer desde el aplastamiento de la insurrección de 1932 y más que desaparecer se moderniza después de 1948 (Cáceres en Cáceres, Guidos y Menjivar 1988)». (Figuroa, *Dictadura* 876); pero continúa como deja ver el caso del intento de la Democracia Cristiana en las elecciones presidenciales de 1972, cuando a través del fraude llegó al poder el coronel Arturo Armado Molina (presidente de 1972 hasta 1977).

⁹ *El Salvador: su historia y sus luchas (1932-1985)* (2009), de Amílcar Salazar Figuroa; y *Las guerrillas contemporáneas en América Latina* (2007), de Alberto Prieto.

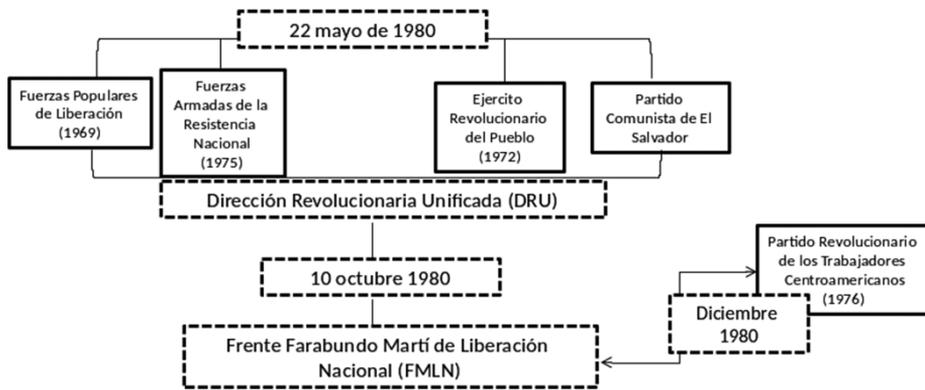


Figura 2. Formación de la FMLN. Elaboración propia.

los Acuerdos de Paz firmados en México el 16 de enero de 1992, después de dos años de diálogo entre las élites del ejército y la guerrilla (ver figura 2).

En los procesos armados revolucionarios de El Salvador, se dice que entre 1981 y 1992 las mujeres ocuparon un 60% como colaboradoras en el FMLN, y un 30% como combatientes armadas (Ibáñez, Murguialday, Vázquez 21).

2. MEMORIA DE MUJERES GUERRILLERAS

Bajo la inmensa fuerza del Estado militar que intentaba arrasar con la socialidad, emanó la resistencia de mujeres y hombres con la esperanza de que el proyecto en el que se integraban triunfara y pudiera verdaderamente cambiarlo todo. Como se dijo, la vulnerabilidad de la práctica política legal se había generalizado, dificultando las posibilidades de acceder por los canales democráticos al poder, haciendo cada vez más legítima la vía de la armas.

Miles de mujeres centroamericanas optaron, porque las circunstancias se lo permitieron, por emprender este viaje; la amplia gama de proyectos revolucionarios había prescrito un lugar para su participación. De los testimonios producidos por mujeres exguerrilleras, queda aún pendiente la discusión de por qué del caso salvadoreño se ha arrojado más información cuantitativa que del guatemalteco (siendo por excelencia las sandinistas en Nicaragua quienes ocupan la atención en la región). Una hipótesis de este trabajo apunta a que tenga que ver con las formas que tomó la represión en uno y otro lugar; el impacto del miedo que puede inhabilitar el habla, así como la forma en que terminó por resolverse el conflicto.

Lo que quedará claro conforme avancemos es que ellas pudieron tomar un arma, entrenarse, ser base de apoyo, espías, creadoras; que trabajaron y vivieron al lado de hombres que no eran sus esposos o parte de su familia parental, lo que fue



una novedad para muchas; que ambos colectivos –mujeres y hombres– viviendo en un mundo patriarcal, reconocieron al grupo masculino como aquel acostumbrado a la práctica política; y que esa cualidad reflejará una jerarquía en sus relaciones sociales. Es decir, quedará claro que nos enfrentamos a una vivencia abigarrada, paradigmática para muchas de ellas.

Al adentrarnos a sus historias para comprender su influencia en el espacio guerrillero revolucionario, nos encontraremos también visiones estereotipadas de lo que se considera hombre-mujer; eso no debiera sorprender, pues quienes se narran –y quienes preguntan en el caso de las recopilaciones– no necesariamente partieron de cuestionar esos preceptos, lo que las llevó a pensarse aun involuntariamente, conforme a lo que la *mediación patriarcal* (Gutiérrez, Reyes y Sosa 53) ha construido para la identidad de mujer (y la de hombre). Cuestión que tensará constantemente lo revolucionario (aquello que deseaban) y lo conservador (aquello de lo que venían). Y es a razón de esta tensión que es posible traer al frente nuevas discusiones, nuevas posibilidades de analizar estos temas.

La perspectiva que yo les quise dar a sus voces se me fue dando conforme notaba cuáles eran los tópicos repetidos: su incorporación a la guerrilla, sus relaciones familiares sanguíneas y después la formación de sus propias familias, lo que les implicó la maternidad, las relaciones amorosas, y cómo estos me fueron permitiendo articular la crítica para discutir algunas nociones de las *relaciones sociales de sexo* (Falquet, *Imbricación* 16). De esta forma presento aquí dos guías sintéticas: 1) la militancia y lo político, donde presento sus reflexiones respecto a cómo llegan a las guerrillas, qué implica en su entorno social, y qué pasa una vez que se integran; 2) vidas y formas emotivas, donde se exploran algunos elementos de su familia sanguínea y la formación de sus otros vínculos afectivos, entre los que está la maternidad.

2.1. LA MILITANCIA Y LO POLÍTICO

Cuando se piensa en militancia se está pensando en la activación de la voluntad para participar en un proyecto político del cual se conocen sus intenciones y por lo cual se aceptan sus consecuencias. Situé dos formas en las que se accedió a ella: una indirecta que yo pude ubicar en ciertos testimonios de mujeres de los cuales se palpa una resignación por haber entrado a una guerra que ni entendían del todo ni querían del todo; y una más directa, en la que yo decidí concentrarme, que no significa que sigan estando de acuerdo con todo lo que pasó, pero que en su pasado leo la voluntad y la confianza en el proceso del que estaban siendo parte.

En ese tiempo, la década de los 60-70, en un contexto más internacional, las consignas feministas estaban creando eco y librando sus batallas; se habían ya concebido los contenidos del ya conocido «lo personal es político»¹⁰ que en el primer

¹⁰ Lema estandarte del feminismo radical norteamericano, que en el desarrollo de sus ideas llegaron a determinaciones como la de la separación de cualquier elemento político que no estuviera

mundo les permitió a algunas reaprender su forma de vivir. Pero en el área centroamericana en ese tiempo ellas eran parte de guerrillas que se movían en otros códigos como el de clase, en grupos mixtos, sin cabida aún para una perspectiva crítica de las relaciones sociales de sexo. Por lo que su vivencia nos entregará contrastes, contradicciones y revelaciones de lo que en primer momento vivieron bajo esta amplia y ambigua categoría de militante, aludiendo a las partes más orgánicas del tejido guerrillero. Pero advertimos desde aquí que sus versiones derrumban directamente aquella percepción generalizada de que su relación amorosa con un hombre fue la razón de participación; ninguna de a quienes yo me pude aproximar cuenta haberse adherido por ese motivo al trabajo guerrillero.

Karen Kampwirth (14) establece una serie de parámetros a considerar para comprender las razones que podrían llevar hacia la militancia para el caso salvadoreño, aplicables también al guatemalteco: 1) cambios político-económicos, 2) efectos en las estructuras familiares/patronos de emigración, 3) Teología de la Liberación, con su relectura de los preceptos cristianos de solidaridad, pobreza, justicia, entrega. Estos tres, al articularse con procesos particulares como tradiciones familiares de resistencia, pertenencia a una red social apolítica pero politizable o nivel educativo, abrevaron al entramado complejo de comprensión del camino hacia la guerrilla.

En los casos que aquí conciernen, se confirma que acontecimientos como las jornadas de movilización de 1962 en Guatemala, la actualización de la Teología de la Liberación y, en general, el ambiente de represión en los estratos populares puso a agrupaciones como al Frente Unido del Estudiantado Guatemalteco Organizado (FUEGO), al Frente Universitario Estudiantil Revolucionario Salvadoreño Salvador Allende (FUERSA), al Comité de Unidad Campesina (CUC) o las Comunidades Cristianas, entre otros movimientos de masas, como protagonistas cruciales al ser núcleos críticos movilizados en contra de los gobiernos militarizados en el poder.

Desde ese primer momento, resalta una diferencia entre aquellas que llegaron a las guerrillas habiendo participado primero en movimientos estudiantiles, religiosos, populares, y quienes más bien se vieron involucradas en la guerra porque llegó a sus territorios sin mediar nada. Esta última impresión la dejan los testimonios de mujeres campesinas o indígenas, en quienes un sentimiento constante de injusticia guía el camino hacia una respuesta vengativa que es vista también como medida para intentar sobrevivir:

... las balas del ejército alcanzaron a un mi hermano y quedó muerto, entonces fui a la guerrilla, no le dije a mi papá, sólo pensé voy a combatir, voy a aprender cómo se porta un arma [Margarita] (Carrillo *et al.* 76).

dispuesto a poner en el centro la cuestión del feminismo como una prioridad revolucionaria, más allá de la inclusión en las esferas del poder ya constituido. El texto «Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical» de Alicia H. Puleo, incluido en el volumen 2 del libro *Teoría feminista: del feminismo liberal a la posmodernidad* (2020), es una fuente que puede ser consultada para comprender introductoriamente sus implicaciones.



Ellos no nos obligaron [se refiere a la guerrilla], fue nuestra voluntad por el odio que sentimos porque el ejército agarró a mi mamá y a mi papá. Por ese odio que me alcé y estuve en la guerrilla siete años [Isabel] (Carrillo *et al.* 79).

Ese aspecto marcó el tono del resto de su experiencia, desde su primer contacto con los grupos guerrilleros a través del proceso de la clandestinidad. Para el caso de quienes accedieron desde los movimientos digamos «civiles», parte de su proceso era excluir de su actividad militante a su entorno amistoso y familiar, cortando esos lazos para que así les fuera posible en algún momento renunciar a su identidad y moverse con el velo de la clandestinidad: «Al progresivo alejamiento de mi medio social años atrás, se sumó mi ruptura con todos los lazos familiares. [...] Renunciaba a mis seres queridos, a las amistades y a numerosas personas apreciadas sin despedidas ni explicaciones» (Colom 90). No era así para quienes se organizaron desde el campo, donde, como dije, la guerra les había llegado sin más, y en ese entorno hostil inevitablemente la familia era parte del proceso: «María Itzep Acabal recuerda que hubo una manifestación en Uspantán, cuando Vicente Menchú murió, “ahí participó mi papá”. Yo decidí alzarme por medio de todas las palabras de mi papá que me decía cuando era pequeña» (Carrillo *et al.*, 49-50).

Para ellas, era pasando a la ilegalidad que su vida como guerrilleras comenzaba. Este manto anónimo las proveía de la seguridad que necesitaban para obtener conocimientos y prácticas de espionaje, formación política e incluso manejo de armas que eran necesarias para un militante de izquierda de una organización político-militar como eran las guerrillas. La aspiración de llegar a destacamentos en el campo, producto sobre todo de la idealización cubana de «la montaña», permite ver que ese era un lugar mítico en donde la revolución parecía hacerse real, donde era más legítima:

Desde antes de enmotañarme sabía que era difícil la vida en el campamento, pero me lo imaginaba un poco más suave; en la montaña a veces había enfrentamientos diarios, fue bien duro para mí, como que había idealizado bastante el ser guerrillera, me veía como el Che Guevara pero no pensaba que la cosa era tan dura [Margarita] (Ibáñez y Vázquez 37).

Había pues cierto aire de sacrificio al asumir las muchas dificultades que dependían de la procedencia, pero que de cualquier forma ponían en juego cierta búsqueda de legitimidad:

Eran muy pocos los que, proviniendo de las ciudades, se incorporaban y persistían en la montaña [...]. No lograban adaptarse a los rigores de la lucha en esas latitudes, y tampoco soportaban la lejanía de sus seres queridos y la vida citadina. Pero en la montaña había múltiples tareas y actividades que era necesario desplegar y en las cuales podía colaborar. De ahí que estuviera determinada a pasar las pruebas que fueran necesarias como militante y como mujer [...] (Colom 95).

Este pequeño fragmento de Yolanda Colom nos da cuenta de las expectativas que ellas mismas se cargaban y que seguramente eran reflejo del entorno que



les exigía implícitamente mostrar su fortaleza y flexibilidad para acercarse lo más posible a ese «otro» que determinaba lo que era deseable: el cuerpo masculino y el ideal del «hombre nuevo»¹¹ heredado también de la revolución cubana. Ese que, siguiendo a Lucía Rayas, «[...] es una mujer (en sentido simbólico), y la mujer combatiente un hombre en cuanto a la adopción del modelo universal, o sea masculino, del ser combatiente revolucionario» (119). Un ideal que tenía valores como el sacrificio, la abnegación, la importancia de la descentralización del individuo, el cuidado y la entrega para algo más que el bienestar propio. Concepciones que, si pensamos, forman parte del bagaje tradicionalmente esperado por las mujeres y que, de hecho, las mujeres guerrilleras asumieron, sustituyendo su entrega total no a la familia, como era usual, sino a la revolución. Una tensión que las acompañará constantemente.

Habiendo ingresado a la guerrilla, se abre el abanico presentado por ellas respecto a la división de tareas. Hubo una variedad inmensa: desde el desarrollo, producción y distribución del conocimiento generado dentro de la guerrilla, el trabajo diplomático, la recuperación de armas, las guardias, la formación de grupos políticos o el trabajo logístico, hasta el mantenimiento más básico de una casa clandestina o de un campamento; y, por supuesto, estar al mando, o formar parte de columnas, batallones y frentes militares.

Las mujeres guerrilleras que leí se movieron sobre todo en la propaganda, comunicación, combate, formación, logística/organización político-militar; aunque también hacen mención al trabajo de manutención alimenticia. No es homogénea la lectura respecto a las tareas exclusivas de mujeres, algunas dicen que sí las hubo y otras mencionan que todos los elementos de la guerrilla se involucraban en todas las tareas necesarias. Sin embargo, seguimos a Jules Falquet en su consideración de que sí se podría afirmar que hubo una división sexual del trabajo que se correspondió casi con la tradicional (Falquet, *Imbricación* 60), esto considerando que se movieron en un entorno que no criticó los principios patriarcales, pues estaban fuera del marco de comprensión de lo revolucionario. Dentro del espectro que yo logré reconocer en los testimonios revisados, pude aislar estas categorías como las más recurrentes: cocineras, radistas, brigadistas, sanitarias, combatientes¹².

Otros elementos que influyeron en la división del trabajo fueron dados por la clase, el nivel educativo, raciales o de organización militante. Por tanto, para algunas el camino fue ascendente, comenzando en los espacios más vitales —como la cocina—, para irse incorporando en tareas más complejas que requirieron de un grado mayor de confianza por parte de la dirección. Pero también, y esta es una idea muy importante, era repetida la certeza de que se tenía que participar en lo que

¹¹ La formulación de «el hombre nuevo» se atribuye a Ernesto Guevara de la Serna, quien en 1965 escribió un texto bajo ese título para reflexionar respecto a aquellos atributos que constituyen al revolucionario. Sabemos ahora que, como en otros momentos de la historia, se hablaba del revolucionario en clave masculina aun si se incluía ahí lo esperado de la participación de las mujeres.

¹² Una muestra sobre El Salvador (Ibáñez, Murguialday y Vázquez 114) sacada de las entrevistas en el libro nos dice que 4 fueron combatientes, 15 radistas, 6 sanitarias, y las 3 restantes se movieron entre la propaganda, y trabajos de logística.



«sabías hacer mejor»; cuestión que claramente redundó en los patrones patriarcales naturalizados en los cuerpos.

Cuando me fui a los frentes de guerra me di cuenta de que a las mujeres sólo las mandaban a la cocina, de sanitarias y radistas, eran oficios que requerían de una mayor disciplina...

En las comunicaciones se necesitaba pasar largas horas recibiendo mensajes, descifrándolos, se fue viendo en la práctica que era la mujer la que aguantaba más ese tipo de tareas, es decir, estar concentradas en ese tipo de trabajo; la mujer no era muy bien vista en el aspecto militar, se creía que no tenía la misma fuerza, que no podía correr igual que el hombre, con el tiempo se demostró que no era así, que la mujer servía tanto para las comunicaciones, como para la salud y también para lo militar [Berta] (Ibáñez y Vázquez 68).

Siguiendo la misma idea, quienes se incorporaron con cierto nivel académico ascendieron hasta acceder a trabajos de propaganda, difusión y producción; ahí se movieron las cinco mujeres de las que retomamos sus autobiografías –Aura Marina Arriola, Yolanda Colom, María Ramírez, Nidia Díaz y, en menor medida, Lorena Peña–. Innegablemente cercanas a círculos distintos respecto a aquellas que ingresaron a la guerrilla sin saber leer o escribir.

La percepción y apreciación de las diversas tareas que ocuparon también varía. Por momentos parece que el trabajo militar es más valorado: «ser combatiente era todo [...] lo demás era poca cosa, lo aprendí porque había que hacerlo pero no porque me gustara» [Josefina] (Ibáñez y Vázquez 69), aunque, como hemos dicho, lo militar era parte del gran entramado de tareas necesarias en un frente guerrillero. En otros momentos, sus testimonios simplemente reflejan una practicidad:

... más de la mitad de las entrevistadas no cuestionan que las mujeres hayan tenido menos cargos de dirección y más dificultad para llegar a ellos, dan por descontado que los hombres estaban mejor preparados para desempeñarse al frente de la guerra (Ibáñez, Murguialday y Ibáñez 139).

Finalmente, las mujeres estaban ahí, en el frente de batalla y en el fondo de las cocinas de los campamentos y casas de seguridad. Pero, a pesar de eso, la realidad fue que su presencia resultaba extraña; nos lo deja ver Lorena Peña al contar que en sus reuniones de la Comisión Política notaba que era la única mujer al frente de un mando (Sánchez 144); o la experiencia en El Salvador del «Batallón Silvia» (1981-1983) como parte del Frente Paracentral Anastasio Aquino, conformado solo por mujeres y seguido por entrenamientos exclusivos/excluyentes. Lo encabezó Ileana, de 19 años, para quien su existencia tenía una explicación firme:

Esta unidad militar se creó no porque tuviéramos prejuicios de estar con los hombres, sino porque consideramos que sería una experiencia nueva dentro de nuestra lucha y demostraría la capacidad de la mujer salvadoreña tanto en el trabajo productivo, el trabajo cotidiano, el estudio, como también en su papel de guerrillera de la libertad. La experiencia es muy rica y alentadora (Herrera 24).



Pero mientras ella sostenía esa idea, para Héctor Acevedo, de los hombres líderes del grupo al que pertenecía el batallón, su creación se justificaba más bien desde la necesidad de regular la disciplina y tensión sexual; siguiendo la idea de que las militantes alteraban un orden al convivir constantemente con hombres que, por su aparente naturaleza, eran incapaces de «contener su impulso sexual». Se tiene un solo ejemplo de un hombre hablando al respecto, sin embargo, no se duda que pudo ser una actitud extendida:

«Pedro» La primera vez que estuve ante una mujer comandante [...] me di cuenta lo macho que era en el fondo. Sentía que estaba mal. Mal confiar a una mujer la responsabilidad de encabezar a cien hombres en una misión, ¡Estaba convencido de que echaría a perder todo! (Thomson 127, citado por Rayas 80-81).

Sus compañeros, con los que compartían el gran proyecto de la revolución, podían tenerlas de frente sin terminar de entender por qué estaban ocupando ese lugar. Se podría interpretar que estaban dispuestos a aceptar la lógica de su necesaria participación, siempre y cuando se respetaran ciertos marcos morales, y ahora podemos decir patriarcales, en donde cada persona reconociera su justo lugar determinado por lo que su naturalizada condición sexogenérica dictara. Para ellas esto significó un segundo frente por desafiar, pues sus enemigos se mostraron tanto desde el gobierno como desde la guerrilla a la pertenecían:

... me enseñó a desmitificar cosas que las teníamos muy idealizadas y fue bueno darme cuenta que la realidad es distinta a los sueños, que no es todo tan color de rosa como uno se lo imaginaba, la revolución, el partido, los compañeros [...] (Laura) (Ibáñez, Murguialday y Vázquez 226).

2.2. VIDAS Y FORMAS EMOTIVAS

Como se ha ido dejando claro, la realidad compleja y subjetiva de cada una de estas mujeres varió. Pero, así como esto es cierto, también lo es que la percepción de su cuerpo en tanto género, entendiéndolo como la expresión social de la diferencia biológica, fue central al relacionarse en el mundo guerrillero. Es por eso por lo que, a lo largo de sus testimonios, no solo nos hablan de cómo fueron llegando a la vía revolucionaria guerrillera, sino que, al contar sus vidas, emergen los recuerdos que trascienden a la militancia para complementarla.

2.2.1. *Familia parental*

Rastreando los lazos que ellas tendieron hacia sus familias, se nota que fue una relación que impactó en su ser como guerrilleras en varios niveles. Se ha mencionado ya cómo la familia aparece más en el caso de la militancia de las mujeres que procedían del campo que desde la ciudad, reflejando el sentido de su militancia, dado que en sus familias habían ocurrido ya asesinatos y desapariciones, derivando



en una fuerte conexión con el lazo parental exaltado por el sentimiento de injusticia a razón de la oleada de violencia indiscriminada. Contrario a esto, como las guerrilleras que venían de entornos urbanos debieron separarse primero de sus vínculos familiares, nos hablan sobre la necesidad de protección de ese parentesco, conscientes de que quienes estaban encargados del espionaje contrarrevolucionario hacían de la familia un foco de atención al momento de ejercer la represión y la tortura.

Siendo curiosamente mujeres las que escriben, y aunque son madres –algunas muy críticas–, lo que se alcanza a leer sobre sus propias madres es muy poco en relación con lo que nos presentan de los padres. Solo Nidia Díaz habla de un aspecto ideológico de su madre como motivo de su relación con la democracia cristiana; el resto hace una descripción corta, puntual, mencionándolas en el proceso de su propia maternidad relegada casi siempre en ellas. De sus padres hay más, es con quienes generalmente parece desarrollarse el sentido de su militancia; se cuenta su largo historial intelectual o político para poder denotar su propia tendencia; como si fueran ellos los únicos de quienes heredaron su ideología.

Sin duda, la perpetuación del patriarca no es algo casual pero tampoco es intencional. No creo que quisieran borrar a sus madres por considerar obsoleto su legado; más bien se exalta la figura del padre por la preeminencia de considerar lo político como aquello que se hacía en la esfera pública, reflejo de que, para ellas, era aún un tiempo en transición.

El encuentro de estas dos generaciones de mujeres –madre e hija– fue generalmente desigual, ya que las hijas estaban experimentando una apertura de su participación política y de su visión del mundo a la que seguramente sus madres no tuvieron acceso. Es lógico entonces que, al acudir a su recuerdo, sus madres emerjan justo como eso, como madres, acompañantes, esposas, luchadoras en su valentía, pero no en su historial de la acción política como aquella que es externa y se ejerce en el entorno público. Esto, en contraste con las reflexiones feministas actuales respecto a los trabajos de cuidados, la interdependencia¹³, deja ver la indiferencia del momento respecto al trabajo de reproducción y lo indispensable que era para la lucha que se daba, mostrándonos como para el momento en el que escriben, ese espacio se percibía improductivo política y revolucionariamente.

2.2.2. *Maternidades*

A pesar de su condición de estar en una guerra, el tema de la maternidad aparece en todos los textos que recaban sus testimonios. No es tampoco una experiencia uniforme, las cinco mujeres de las que hemos retomado sus autobiografías

¹³ Se siguen en este sentido las lecturas de Amaia Pérez en *Subversiones feministas de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida* (2014), y la continua reflexión del tema de la interdependencia que se viene desarrollando en el Seminario de Entramados comunitarios y formas de lo político que se puede revisar en el artículo «Claves para pensar la interdependencia desde la ecología y los feminismos» (2018), de Raquel Gutiérrez y Mina Navarro.



se embarazaron; mientras que en muchos de los testimonios colectivos se encuentra a quienes se embarazaron y también a otras que lo cuestionaron y postergaron. No obstante, quienes experimentaron el ser madres no siempre dejan claro si fue planificado o circunstancial. Es una vivencia que genera muchos contrastes porque, si bien evidenció que la revolución era lo más importante –motivo por el cual todas relegaron en algún punto la crianza–, el peso de la maternidad resultó para ellas igualmente avasallador.

En todo caso, sus testimonios nos muestran unánimemente que estuvieron en un conflicto que opuso maternidad y revolución.

Aquellas que parieron se convirtieron instantáneamente en madres, aunque en su mayoría se enfrentaron en algún momento al fenómeno de la separación que las dejó en lo que en esta investigación se denomina una *maternidad sin hijos*. Asunto que cuestionaba la percepción de que la última que podría/querría separarse de sus hijos sea una madre; dejando muchas veces a las mujeres-madres en nuevos frentes de lucha, primero por decidir serlo, después por tener el «descaro» de abandonarlos.

Quizá por el 82, salí embarazada. Me acompañé con un compa que andábamos, que nos veíamos así, y luego salí embarazada; pero esa no fue excusa para mí en ningún momento, nunca; yo no tuve excusa por eso, porque yo, estando como estaba, yo salía.

A los nueve meses de embarazo, yo salía; pero no salía tan lejos, allí en la misma zona andaba; pero siempre participaba, y así hasta que tuve la niña. De allí anduve con la niña. Después dejé la niña con mi mamá, ella la cuidaba [Nubia Ayala Vargas] (Domínguez *et al.* 143).

Así, aunque dejaron de ver a sus hijos por años, eso jamás les significó desahacerse de su identidad de madres. Su consciencia de la inestabilidad a la que sometían a sus hijos, la resignación a que tal vez las olvidarían o las despreciarían, fue un peso más que agregar al devenir de su vida guerrillera. La maternidad sin hijos fue en ese sentido una vivencia desde un lugar ilusorio, sin ningún peso real, pues no pudieron intervenir en la ética de la crianza de sus hijos, ni en su manutención, o en el desarrollo mismo del amor maternal; todo eso estuvo en otras manos y, aun con esto, su decisión fue seguir pensándose madres y asumir el peso del abandono.

De si la separación era electiva o forzada no se sabe, tanto por ser un proceso muy subjetivo del que no han reflexionado como porque en realidad las políticas internas de las guerrillas cambiaban respecto a las coyunturas, a los grupos y a los mandos. Pero, con todo, con su presente y los reclamos que desde el pasado las azotan, varias de ellas se afirman en su decisión sin que por ello la hayan vivido –o recordado– como sencilla, armoniosa y/o lógica.

No lo lamento ni me arrepiento. En circunstancias similares lo volvería a hacer. Para mí era una cuestión de consecuencia militante desde cualquier ángulo que lo enfocara (Colom 88).

... pensé en el mismo instante, que debería dejarla con alguna familia al nacer, pues la guerra continuaba y yo debería volver a mi trinchera en el frente (Peña 150).



Sin embargo, más allá de los conflictos concretos de la crianza, la discusión respecto a la maternidad fue amplia. Es en los testimonios colectivos donde se nos cuenta como algunas otras rechazaron tácitamente exponerse a un embarazo: «Yo no pensaba en tener hijos porque quería exponerme yo pero no exponer a otra gente» [Yanira] (Ibáñez, Murguialday y Vázquez 196); «Las mujeres no pensamos en estar con hombres, porque estamos en combate» (Carrillo *et al.* 60).

Como se dijo al principio, los motivos de sus decisiones no son siempre claros, pero el caso de quienes decidieron no ser madres podríamos relacionarlo con el hecho de que acertaba la capacidad de acción, como lo ejemplifica Silvia Soriano en la reflexión de uno de los testimonios que ella analiza: «Limitada por ser una madre que no encontró a otra madre sustituta, tuvo la frustración de sentir que si no hubiera tenido la responsabilidad de cuidar hijos, podría haber hecho más [...]» (Soriano 120).

Por tanto, la crianza guerrillera parece abrir y cerrar con la maternidad; aunque obviamente hubo un acompañamiento masculino, al menos en la procreación, eran ellas las protagonistas. Es repetido el contraste, y no puedo dejar de mencionarlo, de la dureza con la que se manejó el tema cuando se hablaba de las madres y la omisión al hablarse de los padres (Soriano 122). Dejándonos una clave para romper esta cadena, en donde ellos tendrían que comenzar a hablar sobre sus hijos, y culturalmente se debería cuestionar la moralidad con la que se vive, se lee y se estudia el tema de la maternidad.

2.2.3. *Relación amorosas / erótico-afectivas*

A lo largo del texto se ha revelado el hecho de que los movimientos guerrilleros y sus integrantes conformaron un particular entramado social. Individualidades siendo en un espacio que, como en cualquier otro, se construyó en el día a día. No podrían resultar entonces extrañas las manifestaciones de relaciones que refieren a formas especiales de vínculos de amistad, amor, eróticos.

Respecto a las relaciones que narran, estas fueron heterosexuales¹⁴. Pero aun con eso se debe admitir que las normas de convivencia socialmente aceptables resultaron claramente rebasadas desde el momento en que ellas pudieron convivir con hombres muy diversos y en un formato tal vez más público o al menos más cercano a cierta libertad de cohabitar.

Dado que, en el tema de los embarazos y la maternidad, el apoyo a estas uniones fluctuó en el tiempo y dependiendo de la organización, no es posible tener una certeza total de cómo fueron esas uniones y qué tanto control tenían las cúpulas guerrilleras sobre este tema. Sabemos que conforme los años pasaron (pensemos que

¹⁴ Solo hay una mención excepcional respecto a la homosexualidad, en el texto de *Y la montaña habló* (Ibáñez y Vázquez 31). En donde también se hace mención del «lesbianismo» pero solo para negar que haya conocido algún caso que no fuera de compañeras extranjeras.

muchas personas se mantuvieron en la clandestinidad y algunas en la montaña por cerca de 10 años), cualquier posible control seguramente se relajó porque la gente que conformó las guerrillas requirió, como medida para sobrevivir, forjar vínculos afectivos que abonaran a la necesidad humana de trascender; y eso pasaba a veces por sensaciones de enamoramiento, amistad profunda o necesidad de contacto sexual.

Había una vida cotidiana en el vivir de la guerrilla. Era parte de un resultado inevitable, pues la separación, la lejanía, la incertidumbre normalizada quizá se hacían menos pesadas con la esperanza que proveían aquellos vínculos: «Se lucha también con la certeza de llegar con alguien hasta la victoria, por crear o construir tu núcleo familiar» (Díaz 64).

Es así como de quienes ellas nos hablan es de esos hombres que conocieron en el espacio de la guerrilla (no aclaran si estas han sido sus relaciones fundamentales o si son incluidas por tener conexión política), todos ellos militantes. La mayoría nos cuenta de esos hombres en referencia a ser padres de sus hijos; con algunos hubo separaciones al pasar el tiempo —sobre todo políticas—, de otros vivieron su muerte, y algunas relaciones, muy pocas, sobrevivieron a la guerra.

Sí, ellas se enamoraron. Pero su vida en ese momento no terminó girando alrededor del hombre que reflejaba su amor. Y, como dije, ni en los testimonios individuales ni en los extraídos de las recopilaciones se puede leer que fueran atraídas al movimiento guerrillero por algún novio o esposo. Su enamoramiento tuvo entonces condiciones particulares por surgir en el medio de la guerra; su convivencia tenía otros códigos, mediados por la distancia, por la disposición total a las necesidades de la guerrilla que podría separar a la pareja por tiempo indefinido o, en el caso de que hubiera compañía física, adecuarse a las condiciones materiales para permanecer siempre alertas al peligro que les acechaba:

Las relaciones familiares entre nosotros están sujetas a las circunstancias, a las situaciones concretas en que se desarrolla la lucha, mucho más en un estado de guerra como la nuestra [...] En algunas parejas, el trabajo coincide por un tiempo en un mismo lugar (Díaz 64).

Era costumbre entre nosotros no abordar privadamente lo que se veía en nuestros respectivos organismos (Colom 265).

Allá en el monte hacer el amor era bastante diferente [...] no podíamos estar mucho rato desnudos ni jugando (se ríe), sino que se hacían las cosas un poco rápido y había que estar listos con la ropa puesta [...] cuando había un momento que sabíamos que no íbamos a atacar ni iba a haber ataque contra nosotros, entonces si se quedaba un campito más de acariciarse... bueno, siempre existían caricias [Emérita] (Domínguez *et al.* 101-102).

No había respuestas totales, no había sujetos terminados y las contradicciones emergieron tal vez sin que ellas ni ellos pudieran verlo en el momento, sobre todo en esos espacios «privados» de los que no se discutía y que se asumía que de alguna forma cambiarían sin la intervención y/o voluntad explícita de los sujetos sociales que ahí participaban. La posibilidad de alguna especie de «amor revolucio-



nario», conformado por hombres y mujeres guerrilleras, encontró un límite cuando no hubo un soporte –o tiempo, o intención– para cuestionarse, recrearse e intentar inventarse nuevos esquemas de relacionamiento.

Para ellas los muchachos en abstracto eran los más buenos y justos, sin embargo «su muchacho» particular –su compañero de vida– era brusco, desatento y a veces hasta violento. Algunas lo explican diciendo que todos eran buenos «menos el que a mí me tocó que no entendía de razones». Dado que no es una sola mujer la que expresa los defectos de «su muchacho» sino que son varias las que lo describen como cualquier hombre sin la aureola que rodeaba a los guerrilleros, cabe presumir que ellos eran capaces de desarrollar conductas sumamente solidarias en lo público, y mantener comportamientos autoritarios y hasta violentos en lo privado (Ibáñez, Murguialday y Vázquez. 125)

3. ALGUNAS PISTAS PARA (NO) CERRAR

Se entendieron sus diferencias. Yolanda Colom se reconoce a sí misma como ladina, mujer de ciudad, intelectual, blanca, igual que Aura Marina en Guatemala; en El Salvador no eran ladinas, Lorena Peña era de ciudad, letrada. Ellas convivieron con otras mujeres indígenas, en el caso de Guatemala, campesinas, analfabetas, así se describen contrastándose con la *otra* frente a ellas. Y sin embargo se encontraron. Pudieron reconocerse porque hasta cierto punto las guiaba otro interés: la revolución, la lucha, la liberación. Algo que parecía no tener que ver con cómo lucían, sino con la causa a la que se comprometían.

Leerlas es acercarse a una vivencia llena de contrastes. Porque como se ha tratado de enfatizar, su sola presencia en la guerrilla implicó la adaptación de ciertas percepciones de lo posible en lo revolucionario, donde el vivir diario daba cuenta de las dinámicas propias de las relaciones sociales de sexo. La maternidad fue uno de esos elementos en donde más se notó la tensión y cómo fueron llevadas al límite. Pues quienes la vivieron, aun sin ejercerla materialmente, lo hicieron repitiendo muchos de sus sentidos normativos; por lo que, por ejemplo, siguiendo lo que suelen dictar las normas sociales, al momento de delegarla lo hicieron a otras mujeres, a veces las abuelas, hermanas, amigas.

Eran cuerpos sexuados, distintas a sus compañeros hombres. Eso las enfrentó a acosos y agresiones sexuales que solo mencionan en sus relatos ya lejanos al momento de la guerra; se puede notar cuando hablan de cómo se bañaban vestidas: «Había una muchacha que se bañaba con fustán (enagua), con calzón y con brasier. Una vez se le voló el fustán y se bañó con ropa, no quiso quitarse los pantalones ni la camisa...» (Ibáñez, Murguialday y Vázquez 119); también en la discusión que desató el «Batallón Silvia» y en dos menciones que encontré de acusaciones a jefes y compañeros que se metían a sus camas sin su consentimiento:

... la presencia femenina en la guerrilla significó tanto la entrada de una compañera como la de un cuerpo sexuado. Un cuerpo al cual era posible y deseable acceder,



pero al que le era exigido un comportamiento recatado para no «relajar» la disciplina militar (Murguialday y Mujeres por la dignidad y la vida 27).

Además, esa condición sexualmente diferenciada, reconocida *a posteriori*, les implicó un sobreesfuerzo por demostrar constantemente su capacidad, dignidad y legitimidad del lugar que ocupaban. Las llevó a confrontarse con los lugares comunes que podían ocupar, y despreciarlos para querer acercarse a aquellos que no les eran tan «naturales» y que pertenecían a sus compañeros hombres (Murguialday y Mujeres por la dignidad y la vida 22).

Podemos decir que la división del trabajo fue sexual pero también clasista, por lo que hubo un acercamiento diferenciado a las actividades posibles, donde resalta cierta percepción de hacer «para lo que eran mejores». La idea, presentada por Ernesto Guevara en su libro *Guerra de guerrillas*, que fue prácticamente un manual para las guerrillas latinoamericanas pos-Cuba, nos ayuda para entender aquellos imaginarios disponibles para moldear el hacer guerrillero:

La cocinera puede mejorar mucho la alimentación y, además de esto, es más fácil mantenerla en su tarea doméstica, pues uno de los problemas que se confrontan en las guerrillas es que todos *los trabajos de índole civil son despreciados* por los mismos que los hacen, y tratan siempre de abandonar esas tareas e ingresar en las fuerzas activamente combatientes [las cursivas son mías] (Guevara de la Serna 113).

Podría leerse como un intento de darle valor al trabajo en la cocina, aunque cabría preguntarse si ese valor no se daba desde un lugar de paternalismo; y, además, si esas actividades fueron realizadas por aquellas personas con más experiencia para ello, es decir, las mujeres, ¿dónde quedó la oportunidad para subvertir ese ser antes de ingresar a la guerrilla? Hay pues una contradicción porque, aunque en términos prácticos bajo el contexto de una guerra es una idea lógica que se necesite que las personas sean efectivas en sus tareas, pues está en juego la vida misma y un proyecto político, pensando en el desbordamiento de los límites —es decir lo revolucionario—, es un principio que encierra, más que permitir agrietar aquello que oprime.

Ahora, señalar esa contradicción es importante, pero es aún más complejo cuando tomamos en consideración lo que dicen Ibáñez, Murguialday y Vázquez:

Las sanitarias, radistas y brigadistas de los frentes guerrilleros, aunque realizaban tareas con un alto contenido de especialización genérica —es decir basadas en cualidades, habilidades y destrezas que son patrimonio cultural de las mujeres—, orientaban su actuación hacia un objetivo político general que involucraba más intereses que los estrictamente personales o familiares (243).

Definitivamente, se traslaparon prácticas patriarcales y conservadoras con impulsos hacia algo más, en un formato que, si bien descentró de alguna forma para ellas la familia, centró a lo revolucionario y todas sus estructuras asfixiantes. Dejando en ellas mayormente las labores de reproducción sin, siguiendo a Jules Falquet (*División s/p*), haber construido una base donde no sintieran que su participación en esas tareas se constituía por su incapacidad de hacer lo verdaderamente valioso.



Así, tratando de aportar elementos para futuros análisis del tema, se deja planteada la posibilidad de abrir la concepción misma de *guerrillera*, para contemplar a todas las personas que pusieron su voluntad y su vida en riesgo al romper el contrato social con el Estado y rebelarse. Descentrar la mirada de los aspectos militaristas y ampliarlos para dar su debido lugar a todas esas tareas sin las cuales esos grupos armados –o cualquier grupo social en todo caso– no habrían podido sobrevivir, lo que para el feminismo actual es «poner el cuidado en el centro». Se cree que es desde ahí que se podrían trazar nuevos caminos para el análisis de estas experiencias históricas.

Se considera también vital acercarse a estas fuentes con conciencia de que hubo una superposición, que su presencia y participación en las guerrillas implicó un desafío, pero también la permanencia de varios elementos patriarcales. A concebirlas, a pesar de eso, como transgresoras, pues al haber entrado a las filas guerrilleras y después reflexionado y plasmado su experiencia, han hecho visibles constantemente las tensiones entre lo tradicional y lo revolucionario, provocando que en cada espacio que ocuparon hubiera un sesgo en potencia emancipador que nos invita a seguir sus voces.

Se incita, pues, a realizar el ejercicio de aprender, leyéndolas y permitiendo que nos hablen de su experiencia abigarrada, y de desaprender. Desaprender lo que se ha dicho que es una *guerrillera*: una figura preeminentemente armada y militarizada, para entender que guerrilleras hubo de muchos tipos, y que lo que tuvieron en común fue haberse rebelado y puesto en juego la vida misma en pos de esa rebelión; que, desde ahí, guerrilleras, revolucionarias, habían sido todas, en todos los niveles: las mujeres que cosechaban de más, guardando un poco para los grupos en las montañas, quienes se arriesgaban a llevarles comida, quienes transportaban mensajes, quienes estaban en la logística, y sí, también quienes estaban en la montaña, armadas, enfrentándose a más de lo que quizá habían imaginado cuando sus circunstancias las orillaron a la guerra. (Des)aprender siguiendo sus reflexiones para desentender también lo que se ha dicho que es la revolución, que resultó para ellas más bien una experiencia parcializada pues quedó claro, si no en el momento, sí después, que el patriarcado impregnaba los valores revolucionarios de aquella coyuntura, mermando sus experiencias y las capacidades reales de emancipación. Como señalaban algunas de las autoras:

Hace veinte años, abordar los temas que tratamos en estas páginas hubiera sido considerado por nuestros compañeros de lucha una traición, una desviación pequeño-burguesa, una peligrosa incursión en las filas del enemigo [...] Hace veinte años, muchas de las protagonistas del evento que recoge esta memoria hubiéramos pensado lo mismo de habernos escuchado (Murguialday y Mujeres por la dignidad y la vida 5).

RECIBIDO: 31-8-2022; ACEPTADO: 8-2-2023



REFERENCIAS

- ARRIOLA, Aura Marina. *Ese obstinado sobrevivir: autoetnografía de una mujer guatemalteca*. Antigua Guatemala: Ediciones del Pensativo, 2000.
- BENÍTEZ MANAUT, Raúl y PIÑEIRO, José Luis. «Centroamérica: Concepciones de seguridad nacional en su entorno» en Gitli, Eduardo (comp.), *Centroamérica: los desafíos, los intereses, las realidades*. México: UAM-Azc & Gernika, 1989, pp. 143-185.
- CARRILLO, Andrea, HERNÁNDEZ, Rosalinda, LÓPEZ, Ana, PELÁEZ, Ligia y TORRES, Jacqueline. *Memorias rebeldes contra el olvido: Paasantzila txumb'al ti' sotzeb' al k'u'l*. Guatemala: Cuerda-Plataforma Agraria-AVANCSO, Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales en Guatemala, 2008.
- COLOM, Yolanda. *Mujeres en la alborada: guerrilla y participación femenina en Guatemala 1973-1978*. Antigua Guatemala: Ed. del Pensativo, 2007.
- COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO (Guatemala). *Guatemala: causas y orígenes del enfrentamiento armado interno*. Guatemala: F&G Editores, 2006.
- DÍAZ, Nidia. *Nunca estuve sola*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana, 2008.
- DOMÍNGUEZ, Liza, NAVAS, María C., ORTIZ, Edy A. y RIVERA, Ana K. (comp.). *¿Valió la pena?!: testimonios de salvadoreñas que vivieron la guerra*. San Salvador: Sombrero Azul, 1995.
- FALQUET, Jules. «División sexual del trabajo revolucionario: reflexiones en base a la participación de las mujeres salvadoreñas en la lucha armada (1981-1992)», en Femenías, María Luisa (comp.), *Perfiles del feminismo iberoamericano*, vol. 3. Buenos Aires: Catálogos, 2007, pp. 93-122 (<https://julesfalquet.files.wordpress.com/2014/12/art-esp-divisic3b3n-sexual-del-trabajo-revo.pdf>).
- FALQUET, Jules. *Imbricación: más allá de la interseccionalidad. Mujeres, raza y clase en los movimientos sociales*. Buenos Aires: Editorial Madreselva, 2022.
- FIGUEROA IBARRA, Carlos. «Dictadura militar y transición democrática en Centroamérica» *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y humanidades*, 42 (1994), pp. 871-888. (<https://doi.org/10.5377/realidad.v0i42.5189>).
- FIGUEROA IBARRA, Carlos. «Dictaduras, tortura y terror en América Latina». *Bajo el Volcán*, 2:3 (2001), pp. 53-74. (<http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1822>).
- FIGUEROA SALAZAR, Amílcar. *El Salvador: su historia y sus luchas (1932-1985)*. México DF: Ocean Sur, 2009.
- GUEVARA DE LA SERNA, Ernesto. *La guerra de guerrillas*. México: Ocean Sur, 2008.
- GUTIÉRREZ, Raquel y NAVARRO, Mína Lorena. «Claves para pensar la interdependencia desde la ecología y los feminismos». *Bajo el Volcán*, 18:28 (2018), pp. 45-57. (<http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1113/757>).
- GUTIÉRREZ, Raquel, REYES, Itandehui y SOSA, Noel. «El entre mujeres como negación de las formas de interdependencia impuestas por el patriarcado capital y colonial. Reflexiones en torno a la violencia y la mediación patriarcal». *Heterotopías*, 1:1 (2018), pp. 51-65. (<https://revis-tas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/issue/view/1596/233>).
- HERRERA, Norma de. *La mujer en la revolución salvadoreña*. México: COPEC/CECOPE, 1983.
- IBÁÑEZ, Cristina y VÁZQUEZ, Norma. *Y la montaña habló: (testimonios de guerrilleras y colaboradoras)*. San Salvador: Las Dignas, 1997.



- IBÁÑEZ, Cristina, MURGUIALDAY, Clara y VÁZQUEZ, Norma. *Mujeres-montaña: vivencias de guerrilleras y colaboradores del FMLN*. San Salvador: Horas y Horas, 1996.
- KAMPWIRTH, Karen. *Women & Guerrilla movements: Nicaragua, El Salvador, Chiapas*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, 2002.
- MURGUIALDAY, Clara, y MUJERES POR LA DIGNIDAD Y LA VIDA (eds.). *Montañas con recuerdos de mujer: Una mirada feminista a la participación de las mujeres en los conflictos armados en Centroamérica y Chiapas*. San Salvador: Mujeres por la Dignidad y la Vida (Las Dignas), 1996.
- PEÑA, Lorena. *Retazos de mi vida: testimonio de una revolucionaria salvadoreña*. México D.F.: Ocean Sur, 2009.
- PÉREZ OROZCO, Amaia. *Subversiones feministas de la economía. Apuntes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de sueños, 2014.
- PRIETO, Alberto. *Las guerrillas contemporáneas en América Latina*. México, DF: Ocean Sur, 2007.
- PULEO, H., Alicia. «Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical», en Amorós, Celia y MIGUEL ÁLVAREZ, Ana de (eds.), *Teoría feminista. Del feminismo liberal a la posmodernidad*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2020. pp. 35-67.
- RAMÍREZ, Chiquis. *La guerra de los 36 años: vista con ojos de mujer de izquierda*. Guatemala: Óscar de León Palacios, 2001.
- RAYAS VELASCO, Lucía. *Armadas: un análisis de género desde el cuerpo de las mujeres combatientes*. México D.F: Colegio de México, 2009.
- ROUQUIÉ, Alain. *Guerras y paz en América Central*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SABINO, Carlos A. *Guatemala, la historia silenciada, 1944-1989*. Guatemala: Fondo de Cultura Económica de Guatemala, 2007.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Magali. «Guerrilleras en Guatemala y El Salvador, hacia una feminización de la lucha social. Perspectivas y prospectivas de un sentido revolucionario». Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 2015.
- SOLÓRZANO, Silvia. *Mujeralzada*. Barcelona: Sendai Ediciones, 1989.
- SORIANO HERNÁNDEZ, Silvia. «Centroamérica: ser madre en tiempo de guerra». *Estudios Latinoamericanos, Nueva época*, 45-46 (2020), pp. 111-134. (<https://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/81220>).
- STOLTZ CHINCHILLA, Norma. *Nuestras utopías. Mujeres guatemaltecas del siglo XX*. Guatemala: Agrupación de Mujeres Tierra Viva, 1998.
- THOMSON, Marilyn. *Women of El Salvador: The Price of Freedom*. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues, 1986.



EDUCACIÓN INFORMAL EN PUEBLOS MÁGICOS DE MÉXICO: PATRIMONIO CULTURAL QUE FOMENTAN LAS ARTESANAS

Emilio Ruiz Serrano*

Héctor Serrano Barquín**

Carolina Serrano Barquín***

Universidad Autónoma del Estado de México

RESUMEN

Cuando se transita de la narrativa de la cotidianidad pueblerina al relato del lenguaje académico en las ciencias sociales «algo» se disipa. Por ello, la narrativa se complementa con la expresión corporal y el entorno inmediato de la entrevistada, pero no todo se puede «apreciar» desde la misma perspectiva. El principal propósito del presente trabajo es conocer la educación informal que los pobladores que viven en los denominados «Pueblos Mágicos» transmiten de generación en generación sobre su identidad, valores tradicionales y su patrimonio cultural. La investigación fue de corte cualitativo, se entrevistó a 60 personas que se dedican a las artesanías y a la venta de alimentos principalmente, en tres Pueblos Mágicos del estado de México: Malinalco, Metepec y Valle de Bravo, con base en un trabajo etnográfico de la cotidianidad. Los hallazgos más contundentes fueron que las madres artesanas y cocineras son quienes fomentan los valores y tradiciones identitarias.

PALABRAS CLAVE: género, educación informal, artesanas, pueblos.

INFORMAL EDUCATION IN PUEBLOS MÁGICOS OF MEXICO: CULTURAL HERITAGE PROMOTED BY ARTISANS

ABSTRACT

When one moves from the narrative of small-town everyday life to the account of academic language in the social sciences, “something” dissipates. For this reason, the narrative complemented by the body language and immediate environment of the interviewee, but not everything can be “appreciated” from the same perspective. Knowing the informal education transmitted from generation to generation about their identity, traditional values and their cultural heritage, the inhabitants who have lived in the so-called “Pueblos Mágicos” is the main purpose of this work. This investigation was qualitative approach, 60 people who are dedicated to handicrafts and the sale of food interviewed mainly, in three Pueblos Mágicos of the State of Mexico: Malinalco, Metepec and Valle de Bravo, based on an ethnographic work of daily life. Then, the most forceful of the findings was that artisan mothers and cooks are responsible for promoting values and traditions.

KEYWORDS: Gender, informal education, artisans, towns.



0. INTRODUCCIÓN

México es un país reconocido por su riqueza natural y cultural; la extensa variedad de tradiciones, valores y sincretismo de sus pobladores permiten su reconocimiento a nivel mundial, lo cual se refleja en el turismo. El Programa «Pueblos Mágicos» se implementa en el 2001 como parte de la Política Turística del gobierno federal de México (Secretaría de Turismo del Gobierno de México): este programa contribuye a revalorar a un conjunto de poblaciones del país que siempre han estado en el imaginario colectivo de la nación en su conjunto y que representan alternativas frescas y diferentes para los visitantes nacionales y extranjeros. Un Pueblo Mágico es una localidad que tiene atributos simbólicos, leyendas, historia, hechos trascendentes, cotidianidad, en fin, magia que emana en cada una de sus manifestaciones socioculturales, y que significa hoy día una gran oportunidad para el aprovechamiento turístico.

El objetivo de este programa es impulsar el desarrollo local de ciertas regiones del interior del país (López-Levi, Armas y Arévalo), para generar empleos, mejorar los ingresos y con ello elevar la calidad de vida de sus habitantes al desarrollar «propuestas productivas a partir de su capacidad creativa e innovadora» (Figueroa, Valverde y López 89). Con estas iniciativas se pretende promover el desarrollo en tres dimensiones: fortalecimiento del patrimonio cultural, protección ambiental y mejoramiento de las condiciones de vida de la población (Pérez-Ramírez y Antolín-Espinosa). Sin embargo, algunas desventajas son cierta homogeneidad, la pérdida de autenticidad y deterioro ambiental, con lo que también se pierde el objetivo de ofrecer al visitante una experiencia inolvidable de lo único y desconocido (Alcázar y Olmos-Martínez). Es decir, se disipa el asombro, la magia inigualable.

Este tipo de programas se fundamenta en el fomento de sus tradiciones, valores identitarios y patrimonio cultural, tangible e intangible, y es aquí donde la educación informal cobra una importancia excepcional, ya que este tipo de conocimientos se transmiten de generación en generación y dentro de la familia las personas más comprometidas generalmente son las abuelas y las madres.

La educación es el gran sistema a través del cual se desarrollan actividades físicas, morales, intelectuales y espirituales del hombre; entonces la educación formal, la informal y la no formal se desprenden como subsistemas, los que expresan la forma en que se producen los procesos de aprendizaje y de enseñanza, a través de diversos métodos de comunicación. La educación, la información y la formación que recibe el ser humano están a lo largo de su vida y en diversos escenarios:

... la educación es la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño

* *E-mail:* ruizdelasierra@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2326-0222>.

** *E-mail:* hectorsb2012@yahoo.com.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0601-1830>.

*** *E-mail:* carolinasb@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4671-2436>.

un cierto número de estados físicos intelectuales y morales, que exigen de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado (Durkheim 57).

De tal suerte que se puede reconocer que ni toda la educación se lleva a cabo mediante instituciones específicas, ni la escuela es la única de ellas. La educación es un derecho para todos los individuos a lo largo de su vida, en el cual se debe garantizar su acceso con calidad e inclusión; es por ello que se debe poner atención no solo a la educación escolarizada, sino también a aquella que se genera en los espacios privados y públicos. Por lo anterior y con base en el cuarto eje que plantea la UNESCO en la agenda mundial de educación 2030, se pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa que permita disminuir la inequidad y la discriminación.

A través del tiempo, ha existido la necesidad de nuevas formas de educación, según se advierte en los deseos de las personas para poder continuar de algún modo sus estudios y obtener conocimientos. Afirma Mouriño (citado en Marenales 6): «También los medios de comunicación uniformizan valores y perspectivas de futuro. La evolución de las sociedades afecta a las familias y a las comunidades y aspectos tales como Educación para la salud, el ocio y la recreación, ya son parte de lo cotidiano». Frente a estas consideraciones es factible preguntarse si la Educación Formal puede enfrentar satisfactoriamente los desafíos actuales y desconocer la incidencia favorable o desfavorable de otros medios o sistemas educativos, en la compleja red de los intercambios sociales y culturales desde el nivel local al nivel universal. Aun sin saberlo, «los otros subsistemas de educación vienen a llenar los vacíos que la escuela en sus limitaciones deja sin atender; la educación informal es adquirida por las personas durante toda su vida a través de actitudes, valores, aptitudes, tradiciones y conocimientos, todo esto, a partir de su experiencia cotidiana y de las influencias de su medio» (Pichardo 32). Tal es el caso de la educación informal que se fomenta al interior de la familia, así como en los espacios públicos, entre ellos, los Pueblos Mágicos.

Para analizar la educación posiblemente habrá que recurrir a los paradigmas que la sustentan; entendidos como el conjunto de perspectivas, reflexiones y experiencias mediante las que se aborda el fenómeno educativo. Generalmente, estos paradigmas desarrollan aspectos como la concepción, los objetivos y la organización de la educación, proporcionando fundamentos explicativos desde enfoques diversos que han sido retomados durante décadas como modelos teóricos con base en una cantidad infinita de investigaciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, cabe cuestionarse si fomentan valores identitarios, por ello la importancia de investigar la educación informal.

El fomento de valores pareciera ya no importar en la actualidad, como sucede en la denominada modernidad líquida que propone Zygmund Bauman, en la que lo importante es lo fugaz, lo inmediato y desechable, esto, llevado al sistema educativo, implica fuertes vicisitudes por las que atraviesa la ya difícil relación entre cultura y educación dada la inmersión que padecen ambas dimensiones sociales a raíz de la modernidad líquida, es decir, pareciera que el vínculo entre la cultura y la educación se está disolviendo por la premura de la inmediatez. Por ello, se ve afectada la educación informal, la cual de cierto modo rescata valores culturales.



TABLA 1. DIFERENCIAS ENTRE LOS TRES TIPOS DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN NO FORMAL	EDUCACIÓN INFORMAL
<p>Anteriormente, la educación formal era para los hijos de gobernantes y aristócratas de la sociedad, es decir, era entonces destinada para las minorías. Cuenta con planes, programas y currículos, sistematizados para transmitirse con ciertas reglas y en su mayoría de forma rigurosa y registrada para procesos secuenciales.</p> <p>La Educación formal la comprende el sistema educativo, es altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada y certificada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta últimos años de la universidad.</p>	<p>La educación no formal incluye toda actividad educativa organizada, realizada fuera del marco del sistema oficial (como el habla) y para facilitar determinadas clases de aprendizaje a grupos particulares de la población, tanto de adultos como niños(as).</p> <p>La educación no formal puede ser complementaria a la educación formal, como son cursos de capacitación, actualización o especialidades.</p> <p>UNESCO define la Educación no formal como toda actividad organizada que no se sitúa exactamente en el marco de los sistemas educativos formales integrados por las escuelas primarias, centros de enseñanza secundaria, universidades y otras instituciones educativas formalmente establecidas.</p>	<p>La educación formal y la no formal se realizan de forma metódica, mientras que la informal es asistemática. La educación informal se entiende como una experiencia de aprendizaje espontánea, que ocurre en el ámbito cotidiano y por la que se accede a contenidos, recursos o habilidades que nos enseñan algo nuevo. Es un aprendizaje cuyo valor experiencial y práctico es muy alto y representa la mejor forma de exponerse a este tipo de educación casual. Se trata de un tipo de formación que no se refleja en el ámbito curricular o en las instituciones educativas, pero que también se produce en esos contextos y que, aunque no se contemple, no quiere decir que no se valore y tenga una importante utilidad y trascendencia. El conocimiento informal adscribe características pedagógicas, sociales, políticas y culturales, no escritas, pero sí acordadas por la experiencia y consolidadas con el paso del tiempo como normas que están en el sentido común para ser respetadas. Por ejemplo, las pedagogías <i>indias</i> o no escritas, los usos y costumbres, formas de organización y diversas cosmogonías, la preparación de la tierra para la siembra, medicina tradicional y herbolaria, las fiestas y rituales, entre otros muchos ejemplos, que, si bien pueden ser considerados informales, contienen en sí mismos una carga científica de observación y exploración, diferente a la concepción de la ciencia clásica. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes, tradiciones y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el ambiente.</p>

Fuente: Pichardo con base en Cabalé y Rodríguez; Meza y Montero.

Presentamos la tabla 1, que describe brevemente las principales diferencias entre los tres tipos de educación: Educación formal, Educación no formal y Educación informal.

El desorden forma parte de la realidad y, por lo tanto, de la construcción del conocimiento; los problemas de individuos y sociedades se vuelven cada vez más complejos: característica principal del mundo globalizado. Mientras que, por un lado, se promueve la evolución tecnológica, por otro, crece la insensibilidad y la deshumanización; se vuelve fundamental desarrollar habilidades para entender el mundo complejo e intervenir en él.

Por lo antes mencionado, su puede aseverar que los problemas actuales son esencialmente transdisciplinares y totalmente complejos. Transdisciplinares porque trascienden la explicación que se les puede dar desde cada una de las disciplinas que se han abocado a estudiar uno solo de sus aspectos, así como a reconocer el conocimiento no académico o disciplinar, es decir, el conocimiento tradicional, vernáculo o ancestral, generalmente oral y que se transmite de generación en

generación. Complejos porque ya no es posible acotar su análisis a uno solo de sus ángulos. Cuando se comienza a explorar los aspectos físicos, biológicos y culturales del desarrollo humano, se percibe la ausencia o poco reconocimiento a los saberes cotidianamente costumbristas que también forman parte inherente de los seres humanos.

Durante mucho tiempo se pensó que la especialización de las disciplinas era lo más conveniente, que debían mantener distancia entre ellas para conservar sus cualidades, entonces, más tarde fue necesario admitir que se complementan entre sí, para dar paso a la multidisciplinariedad y posteriormente, la interdisciplinariedad, en la que los diferentes saberes trabajan entre sí para construir un conocimiento más sólido.

Mientras que la transdisciplinariedad, según María Moraes (7), «es la que nos invita a trascender la relación binaria A y no-A», es decir, el conocimiento académico y el no académico y observar que la relación es multifactorial y que no hay elementos contradictorios, sino complementarios. Que también nos lleva a transgredir y romper las fronteras disciplinares, reconociéndolas no como barreras, sino como nuevos territorios que serán explorados, espacios de intercambios, trueque, enriquecimiento mutuo, que permiten nuevas miradas al conocimiento.

El planteamiento de la transdisciplinariedad es generar pluralidad en el conocimiento, producir el diálogo entre ciencia y humanidad, entre saber académico y saber popular, que proviene de otras culturas, y confrontar el conocimiento científico con otros conocimientos, para entonces, enlazar estos diferentes saberes y la vida ordinaria.

Transdisciplina y complejidad son formas de pensamiento que se conectan entre sí, para abordar la vida humana y social. Según Nicolescu, se tiene entonces la imperiosa necesidad de proponer, vivir, aprender y enseñar un pensamiento complejo, que vuelva a tejer las disciplinas como posibilidad de humanidad en completud; y que solo de esta manera se vencería la eterna limitación y fragmentación del sujeto separado de sí mismo en la búsqueda del conocimiento tanto disciplinar como ancestral.

El estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana, señala Morin (189), ha de ser, por necesidad, multifacético; pues la mente humana no existe sin tradiciones familiares, sociales, genéricas, étnicas y raciales; todo aquello que hemos llamado cultura. Lo cierto es que mientras más se conoce de ella, existe un mayor acercamiento al pensamiento reduccionista que restringe la experiencia a sectores limitados del saber.

Es posible que el gran pedagogo Paulo Freire haya estado preocupado por aquella educación integral más allá de la ofrecida por el Estado. En su pensamiento, según explica Serna (216), considera que la educación es un proyecto profundamente político, orientado hacia la transformación de la sociedad, y ha sido crucial para la educación de las sociedades modernas, así como en las democracias occidentales. Su teoría pedagógica ha ejercido una influencia considerable entre los educadores en gran parte del mundo, especialmente en el contexto de las tradiciones emergentes de la transdisciplinariedad, la pedagogía crítica, la educación continuada y la educación multicultural, entre otras.



Para construir una relación entre educación y transdisciplina es necesario partir de un concepto ordenador que permita explicar las implicaciones pedagógicas del proceso de transversalidad como elemento base del diálogo de saberes (Pérez, Moya y Curcu). Asimismo, comentan que lo transdisciplinario, desde una mirada educativa, debe incorporar una búsqueda que no se restrinja a lo disciplinar, sino que conciba al saber y sus relaciones desde la idea de la totalidad como una forma de pensar lo real, así se produce una nueva interpretación de los conceptos, porque la realidad no es estática, sino que se despliega en su propio movimiento histórico. De tal suerte que el proceso educativo permita, a través del diálogo de saberes, un pensar transversal que a su vez implique la búsqueda en lo transdisciplinar.

1. NARRATIVA DE LAS TRADICIONES

En el viaje entre la narrativa de la cotidianidad provinciana al relato del lenguaje académico en las ciencias sociales «algo» se pierde. Por ello, aquí se pretende tejer ambas narrativas, para que se complementen con la expresión corporal y el entorno inmediato de la entrevistada, porque no todo se puede «apreciar» desde la misma perspectiva.

Al pretender conocer la educación informal que transmiten los vecinos de pueblos mágicos, habrá que considerar las configuraciones identitarias; en ello, se destaca la naturaleza simbólica de la vida. Por tal, conviene retomar una de las premisas del interaccionismo simbólico respecto a los modos de comunicarse e interactuar de distintos grupos sociales, donde «la cultura y el aprendizaje humanos se realizan mediante la comunicación, o interacción simbólica, por la que cada ser humano adquiere el propio sentido del ser, su carácter e identidad» (Rizo 15), y la tradición oral con respecto a la narrativa tradicional de comunidades rurales (lenguaje verbal y no verbal), en contraste con el discurso etnográfico de los investigadores de las ciencias sociales (interpretación de los significados de la comunidad), complementa y complejiza a la vez la investigación.

De cierta manera se intentará tejer relaciones intersubjetivas de ambos grupos (pueblerino y académico). Abordar la interacción desde la sociología fenomenológica implica hablar de la relación entre el yo y el Otro. Merleau-Ponty pone énfasis en el descubrimiento del Otro.

El mundo fenomenológico no es puro, puesto que implica la intersección de mis experiencias con las de otros, por el acoplamiento de unas sobre las otras; es, pues, inseparable de la subjetividad y de la inter-subjetividad, las que se unen al retrotraer mis experiencias pasadas a mis experiencias presentes, la experiencia del otro a mi vida (Merleau-Ponty 17).

En el interaccionismo simbólico, el individuo es a la vez sujeto y objeto de la comunicación, en tanto que la personalidad se forma en el proceso de socialización por la acción recíproca de elementos objetivos y subjetivos en la comunicación. Asimismo, otro autor que se retoma para este trabajo es Erving Goffman, con su modelo dramaturgico para el análisis de la interacción por el Otro.



La narrativa de las mujeres entrevistadas posiblemente responde a una triple discriminación: por ser mujeres, por ser indígenas y por ser sometidas por sus esposos, lo cual podría ser análogo a los (as) presos en contexto de encierro. Los discursos de estas mujeres podrían permitir conocer la afectación emocional que tienen al expresar sentimientos de discriminación, exclusión y desestimación en su persona. Se requiere de más compromiso para la promoción de sus narrativas, percibir las palabras de otros (as), escuchar sus voces. Esto adquiere un sentido particular en contextos de encierro, ya que son «personas con historias marcadas por la exclusión, por la marginación, por la privación de derechos... que aparecen en la escena pública generalmente a través de otras voces que las narran» (Rubín 18). He aquí la importancia de tratar de interpretar no solo su narrativa oral, sino también la corporal y gestual.

Estas mujeres no solo están en contextos de encierro físico, sino también emocional, ya que, y parafraseando a Bustelo (229): «sus propias voces se encuentran silenciadas y no suelen salir a la escena social sino por discursos mediáticos (o del esposo), cargados de esa mirada externa y esquemática, teñida de un estigma social que las clasifica, las ordena, las exhibe y las condena», por estar inscritas en el androcentrismo. Aquí cabe mencionar que las mujeres entrevistadas para estas investigaciones solían platicar libremente si no se encontraba el esposo y en los casos que estaba presente, generalmente él contestaba, o bien la mujer solicitaba su autorización ya sea con un gesto o guiño de ojos, lo cual significa el poder androcéntrico que todavía prevalece.

Por lo anterior, se pretendió rescatar el papel de las mujeres en la transmisión cultural y la transmisión de conocimiento tanto al interior de sus familias como fuera de ellas. La familia tiene como función prioritaria la de asegurar la subsistencia, seguridad y protección de sus integrantes. Por su gran diversidad en la constitución de sus integrantes y en su organización al interior de ellas se le denomina familias en plural (Comisión Nacional de Derechos Humanos). En el seno familiar se educa a quienes la integran a través de la enseñanza de valores, habilidades sociales y se va perfilando a los futuros ciudadanos que integran cada sociedad (Mercado, Oudhof y Robles), por lo que cada individuo es el reflejo de normas, recursos, comunicación y apoyo que recibió de su familia. Sin embargo, se pudo apreciar que la enseñanza de valores cívicos, morales y culturales principalmente recae en las mujeres como son las abuelas, madres e hijas mayores.

Es muy relevante hacer énfasis en que la educación informal se aprende desde el nacimiento de un nuevo ser humano. «En las familias se enseñan valores, habilidades sociales y se delinea a los ciudadanos que integran cada sociedad, por lo que cada persona es el reflejo de normas, recursos, comunicación y apoyo que recibió de su familia» (Lara, Mendoza y Serrano 10). Asimismo, en su investigación confirman que la responsabilidad de la crianza de los hijos recae el 84,9% en las madres, el 5,9% en los padres y el 9,2% en ambos.

Desde la perspectiva de género, el rol del cuidado, la salud y la alimentación de los hijos ha sido responsabilidad del género femenino fundamentalmente, lo que ha derivado en los estereotipos ancestrales patriarcales, los cuales otorgan al hombre su rol activo en el espacio público y a la mujer el doméstico. Por ello, se puede afir-



mar que las narrativas en cuanto a la enseñanza de creencias, valores, costumbres, tradiciones y demás aspectos socioculturales corresponden a las mujeres, es decir, para los fines de esta investigación, las narrativas fueron eminentemente femeninas.

2. METODOLOGÍA

El principal propósito de esta investigación fue comprender la experiencia subjetiva de los pobladores oriundos de tres pueblos mágicos del estado de México: Malinalco, Metepec y Valle de Bravo en el ámbito del patrimonio cultural, la identidad y los valores que se aprenden a través de la educación informal¹.

Metodológicamente, el estudio fue de tipo cualitativo, a través de un método fenomenológico, ya que buscó comprender el sentir del sujeto a través de sus vivencias y experiencias mediante un análisis de sus opiniones. Para ello, se empleó como instrumento la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó a veinte pobladores de los tres pueblos mágicos del estado de México: Malinalco, Metepec y Valle de Bravo.

La pregunta de investigación fue ¿Cómo se han consolidado o transformado el patrimonio cultural, la identidad y los valores a través de la educación informal en los habitantes oriundos de tres pueblos mágicos del estado de México?

Por lo anterior, se consideró para su diseño la premisa fundamental que es la educación informal, la cual se entiende como un proceso de enseñanza fuera de un espacio institucionalizado en donde el aprendizaje está íntimamente ligado con el respeto al ambiente, tanto natural como social, en el que un individuo se desarrolla a lo largo de su vida en los tres pueblos mágicos y su cruce con las tres categorías de análisis de la investigación, las cuales son:

Patrimonio cultural. Es el conjunto de manifestaciones creadas por un grupo humano, ya sean tangibles o intangibles, las cuales conforman su herencia y fortalecen sus lazos emocionales con una comunidad determinada, formando parte de su arraigo.

Identidad social. Se define como el sistema unitario de representaciones elaboradas a lo largo de la vida de las personas a través de las cuales se reconocen a sí mismas y son reconocidas por los demás, como individuos y como miembros de categorías sociales distintivas. La identidad es el principio a través del cual el sujeto define lo que es y lo que es para otros (Erikson).

Valores. Sociales y cívicos principalmente.

¹ Este trabajo, entre otros productos académicos, deriva del proyecto de investigación titulado *La imagen urbana en pueblos mágicos: vulnerabilidad del patrimonio edificado y del empleo turístico*, cuyo objetivo fue analizar los impactos de vulnerabilidad identitaria provocados a la imagen urbana y los relacionados con la generación de empleo turístico en pueblos mágicos mexiquenses, para proponer alternativas que eviten disneyzación y exclusión. Dentro de dicha vulnerabilidad se encuentra la invisibilidad de la educación informal para el fomento de valores identitarios y patrimoniales.

Una población, como espacio público, es también un lugar de interacción entre diversas identidades, de construcción e identificación de pautas comunes de convivencia y de contacto entre las personas que desarrollan una expresión colectiva y, en ocasiones, manifiestan su interés por el patrimonio. Los valores que dan arraigo y pertenencia social también pueden constituir atractivos turísticos, ya que parte del legado de identidad local o regional es su disfrute por parte de otros ciudadanos atraídos por ese cúmulo de valores locales que deben transferirse a las generaciones subsecuentes.

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIONES DE RESULTADOS

El fenómeno social se traduce en cultura, sus signos refieren un significado definido, estos pueden ser percibidos por el grupo, a través de diversos canales de comunicación. Por medio de la cultura, formamos elementos de identidad, los cuales nos ayudan a sentirnos y ser parte de una colectividad concreta con la que compartimos particularidades. Las actitudes en el comportamiento social pueden determinar que a través de los signos y símbolos comunicamos opiniones, concepciones y comportamientos que han derivado de la educación informal. La cultura se forma con la intervención de prácticas y actitudes de los seres humanos, las cuales se van transformando y modificando, incluso de forma radical en combinación con factores como el tiempo, espacio y lugar.

México es un país que se distingue entre muchos otros por su riqueza cultural, la gran variedad de tradiciones, valores y el conjunto de creencias de los diferentes pueblos que permiten su reconocimiento a nivel mundial; su herencia cultural ha sido transmitida a través de generación en generación.

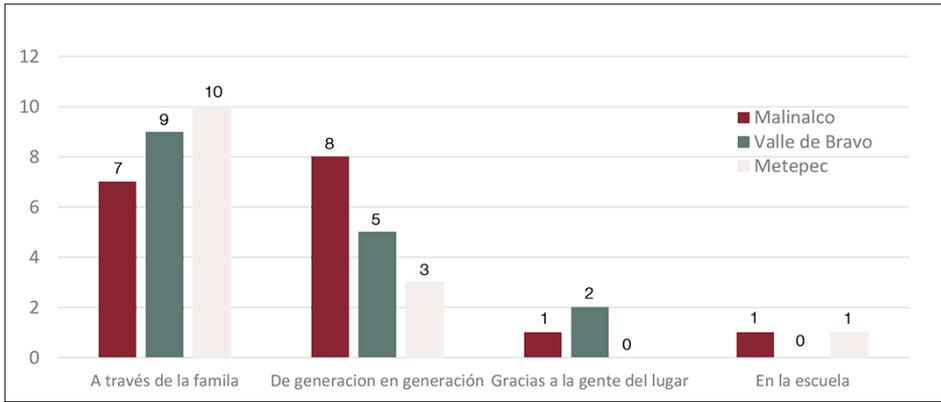
Una vez definidos los tres tipos o subsistemas educativos, se analizó un contexto particular de la educación informal, que para el caso que nos ocupa son tres pueblos mágicos del estado de México, donde se indagó sobre aprendizajes informales de las personas oriundas o lugareñas de los mismos, sobre aspectos que fomentaban y enseñaban de manera constante y a través del tiempo a las nuevas generaciones².

La pregunta que versa sobre la transición y fomento de las costumbres y tradiciones confirmó en su mayoría que fue en el seno familiar y particularmente mediante las abuelas y madres, quienes preocupadas porque prevalezcan los conocimientos, sabiduría popular y modos de trabajar, los transmiten a las nuevas generaciones (ver figura 1).

Se observa que en los diferentes contextos sigue siendo muy importante la labor familiar de enseñar tradiciones y costumbres, y que estas van pasando de generación en generación, como lo vemos en las respuestas más significativas:

² Para este artículo, se retomaron algunos resultados de la tesis de Salma Pichardo.





Fuente: Pichardo 156.

Figura 1. Aprendizaje de costumbres y tradiciones.

... desde mis bisabuelos, ellos elaboraban diversos artículos de barro y fue un oficio que pasó de generación en generación (entrevista15_Met). [...] por parte de mi mamá, de mis abuelas, si tuviera hijos les daría mi cultura enseñándoles nuestras raíces, respeto, costumbre, todas las fiestas y que aprendan sus raíces (entrevista9_Mal). [...] lo aprendí de mis antepasados, de mi suegra (entrevista10_Met). [...] por los antepasados, te van diciendo sobre las tradiciones o este evento, así se aprenden las costumbres (entrevista4_VB). [...] lo aprendí de los antepasados de ahí vienen, de familia en familia...y sí participamos (entrevista6_Mal). Sí, por mi familia que sigue las tradiciones de cada fecha y las fiestas que hay (entrevista5_VB).

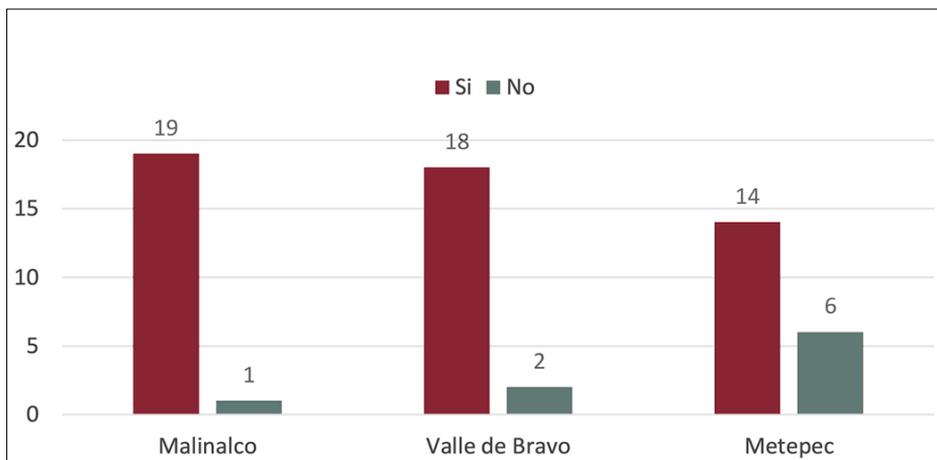
Algunas mujeres entrevistadas mostraban tanta alegría, en su expresión corporal y en su gestualidad, era algo parecido a una performance o a un acto dramatúrgico:

[Me siento] tranquila, feliz, pero sobre todo me siento parte de un lugar que resguarda cultura, que es un punto de turismo muy frecuentado, pero me siento muy dichosa por poder vivir aquí todos los días, sé que hay mucha gente que desearía estar diario aquí y no solo los fines de semana [...] el clima es súper rico, bueno, yo he visitado lugares donde no soportas salir a la calle y aquí está muy agradable, también creo que los turistas buscan salir de la monotonía de la ciudad y salir a un lugar pintoresco, aunque sea de fin de semana los hace salir de la rutina (entrevista 25).

Comentarios similares destacan la importancia que tienen sus tradiciones:

[...] como te comentaba, el día de muertos se hace como en ningún otro lado, se hacen las ofrendas grandísimas, que las puedes ver desde la calle, ahora sí (la verdad), les dan mucha importancia a todos estos eventos (entrevista 16). Las autoridades, a partir de esas fechas y que vieron muchísima gente, hicieron un evento llamado el Mictlan y como que es muy conocido y esperado por la misma gente de aquí, pero esos ya son nuevos eventos, las tradiciones siempre las ha mantenido el pueblo (entrevista 23).





Fuente: Pichardo 158.

Figura 2. Identificación con las tradiciones.

Lo más contundente fue que las madres artesanas y cocineras, en primera instancia, son las responsables de fomentar los valores y tradiciones, de manera independiente, también aportan económicamente al sustento de las familias. El valor más importante de la educación informal es que posiblemente la trascendencia cultural se deba a este tipo de educación que poco se ha apreciado.

La segunda cuestión es si los lugareños se identifican o no con las tradiciones y costumbres de su pueblo. Las respuestas indican que una gran mayoría sí las comparte y las lleva a cabo, es decir, tienen un gran respeto hacia las enseñanzas de sus antepasados, pues solamente nueve de las personas entrevistadas contestaron negativamente, como se puede apreciar en la figura 2.

Se aprecia que la gran mayoría (51) están en concordancia con las tradiciones y costumbres del lugar donde viven. Entre las costumbres más arraigadas están las festividades tradicionales como son Día de muertos (9 respuestas), las fiestas patrias (1) y Semana Santa (1). La religión sigue teniendo un papel importante en la identidad a través de las diferentes fiestas como son la del Divino Salvador (2), San Isidro Labrador (1), San Francisco de Asís (2), La Candelaria (paseo del niño (2) y tradición de los nacimientos (1).

También están las tradiciones culturales como la vestimenta (1) y la lengua originaria (1)³ o los festivales como el de la primavera (1) y el de Quimera en Mete-

³ La lengua originaria es un elemento fundamental de la identidad de las poblaciones de México. Valle de Bravo es parte del pueblo y lengua mazahua, Metepec pertenece al pueblo y lengua otomí, Malinalco pertenece al pueblo y lengua nahua. Según el Consejo Nacional de Población, en el año 2020, Valle de Bravo y Metepec tuvieron un grado de marginación muy bajo, mientras que



TABLA 2. ASPECTOS QUE SEGÚN LOS INFORMANTES NO EXISTEN EN OTRO LUGAR					
MALINALCO		VALLE DE BRAVO		METEPEC	
El clima	7	La comida	5	Árbol de la vida (escultura en barro)	7
La fruta	4	La laguna (presa)	3	Trabajo del barro	14
El corredor de las truchas	4	El festival de las almas (día de muertos)	1	La bebida Garañona	3
La zona arqueológica	3	El clima	2	Museos	2
La hospitalidad	1	Las artesanías	3	Retablos de semillas	1
La talla de madera	2	Pueblo con lago y bosque en un mismo lugar	8	Los soles de barro	1
		La gran Atupa	1	Nada especial	1
		Tranquilidad	3	Alfarería	4
		Hospitalidad	1	Nieves de muchos sabores	1
		La arquitectura	1	Gastronomía	3

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas.

pec (1), mismos que también generan una sólida identidad, y por supuesto, en este último se menciona la tradición del barro o alfarería (2), la cual ha tenido premios internacionales.

En la tabla 2 se puede apreciar que las personas oriundas perciben aspectos únicos de sus pueblos, es decir, los conciben como lugares extraordinarios e insuperables. Se evidencia la gran diversidad de opiniones que van desde las condiciones ambientales y naturales como los monumentos, tradiciones, costumbres, oficios y la gastronomía.

En Malinalco consideran como algo único:

... el clima, porque yo he visto que algunas personas vienen y se sienten cómodas con el clima que no es tan frío ni tan caluroso es más o menos templado (entrevista1_Mal); y también su gran variedad de fruta, Muchísima fruta, sí, que es toda del lugar, ciruela, guayaba, cuajinicuil, guajes, plátano, lima, el cuajinicuil son [sic] unas vainas como guajes, pero son adentro, la fruta trae la fruta y es un algodón dulce (entrevista6_Mal). Algo muy característico son las truchas, es una de las muchas razones por las cuales siempre regresan a Malinalco (entrevista17_Mal). Por supuesto no puede faltar la Zona Arqueológica que creo que sólo hay dos o tres en el mundo...es como lo más icónico que no van a encontrar en ninguna otra parte (entrevista10_Mal).

Malinalco bajo no. En el centro histórico de estas localidades los pobladores originarios hablan español por necesidades laborales, ya que sus productos los venden a los turistas, muchas de las nuevas generaciones están perdiendo su lengua originaria lo cual es un factor de riesgo que puede provocar su desaparición (Consejo Estatal para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas).



Otro aspecto importante es la hospitalidad de la gente, pues:

... la gente es muy linda, porque yo me topo con gente que, aunque no me conozca me saluda, los vecinos se apoyan (entrevista4_Mal). Finalmente, se menciona la actividad de la talla en madera: en específico al colibrí, el pajarito del colibrí es como una artesanía representativa (Entrevista8_Mal).

Para los vallesanos, lo que los hace especiales son:

... los tres valores que nos caracterizan: el bosque, el lago y la traza del pueblo típico (entrevista16_VB), pues garantiza al turista *experiencias naturales en agua, aire y entorno natural* (entrevista7_VB). La gastronomía, según dicen, es muy especial y única, como lo indica este informante: *de todos los lugares a los que he viajado ninguna se parece, por lo bien hecha y el sabor* (entrevista1_VB).

En Metepec «sus esculturas de barro» (entrevista4_Met) representadas por «el árbol de la vida» (Entrevista3_Met); «...los jarritos» (entrevista5_Met) y «...los soles, es lo que nos distingue» (entrevista11_Met). También están las «bebidas exclusivas de Metepec como es la Garañona» (entrevista15_Met) y «las nieves de muchos sabores» (entrevista16_Met).

Algo que se considera especial para ofrecer al visitante es su oferta de entretenimiento nocturno, como lo indica esta informante:

... es bien sabido que muchos jóvenes visitan Metepec por el amplio catálogo de bares y centros nocturnos, también, hay que decir eso, porque nos caracteriza (entrevista17_Met). Finalmente, la gastronomía a través de... restaurantes que hay de la comida de regional y no regional (entrevista19_Met).

En síntesis, se evidencia el orgullo por las tradiciones, que aportan una férrea identidad social, pues son pocos los que indican no compartir las costumbres y cultura de sus lugares de origen, respetando y cuidando su patrimonio, la preservación mediante la enseñanza y fomento de las mismas a través de las diferentes generaciones.

El programa Pueblos Mágicos tiene como finalidad principal fomentar el desarrollo de las comunidades que posean un distintivo de seguridad, belleza, cultura y tradiciones importantes, desde un punto de vista sustentable y con la finalidad de apoyar el turismo en estas localidades, buscando el beneficio de los pobladores originarios.

Los datos obtenidos a través de las entrevistas realizadas demuestran cómo las tradiciones, costumbres, valores e identidad social se siguen manteniendo y se enseñan de generación en generación, independientemente de la denominación de Pueblo Mágico. Las tradiciones se mantienen porque el mismo pueblo las enseña, a través de los lugares emblemáticos (ver figura 3), su gastronomía, sus fiestas y costumbres.

A pesar de que algunos informantes mencionan la pérdida de usanzas, ritos y costumbres, en su mayoría señalan sentirse identificados y participar en las prácticas de la cultura popular, cuidar los monumentos y fomentar valores, especialmente los cívicos, la solidaridad y el respeto, así como el arraigo a su cultura y tradiciones originarias.





Fuente: acervo fotográfico de Héctor Serrano Barquín.

Figura 3. Artesanías en Malinalco, estado de México.

El programa de Pueblos Mágicos ha apoyado a estos contextos desde el punto de vista económico y social, pero también ha ocasionado el aumento de la migración, y que los nuevos pobladores no se sientan identificados con los mismos valores y desconozcan el patrimonio cultural de los lugares. Sin embargo, se espera que estos migrantes pronto aprendan las tradiciones y costumbres de los lugareños.

4. REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En el caso de los Pueblos Mágicos, la educación informal juega un papel importante, ya que el principal recurso es la cultura, el patrimonio y las tradiciones que hacen único e icónico el lugar, como habitantes de un sitio reconocido de manera nacional y en muchos casos internacional. Es labor de los habitantes colaborar para que este reconocimiento siga vigente, es aquí donde la educación informal tiene gran relevancia, ya que la educación formal y la no formal no se ocupan de este tipo de acontecimientos, de los cuales los pobladores obtienen muchos satisfactores.

La educación informal es un proceso de aprendizaje cotidiano de manera personal y profesional a través de la experiencia y sobre todo la práctica en lo cotidiano, puede ser un aprendizaje repentino que deje huella en la persona. En cuanto a los pueblos mágicos, las personas se desenvuelven en un lugar rico en cultura y tradición, día a día lidian por la preservación de las tradiciones, mismas que les per-



Fuente: acervo fotográfico de Héctor Serrano Barquín.

Figuras 4, 5 y 6. Malinalco, Metepec y Valle de Bravo, Estado de México.

miten desarrollarse económicamente, sobre todo en el caso de las artesanas o las personas que trabajan directamente con la cultura.

La relevancia de esta investigación radicó en que poco se ha indagado sobre la educación informal, toda vez que, por ser espontánea o cotidiana, se piensa que no es formativa; sin embargo, se pudo apreciar que es totalmente adecuada para la transmisión de saberes ancestrales, de usos y costumbres de valores identitarios, de trabajos artesanales y gastronómicos. En pocas palabras, es el vehículo por el que trasciende y se recrea la cultura. Sobre todo, que las principales protagonistas del fomento cultural son las mujeres: artesanas, cocineras o trabajadoras domésticas, entre otros ámbitos educativos.

Un problema aparejado con la llegada de turistas de altos ingresos es la delincuencia, según explican Escobedo *et al.*, pues los habitantes de los pueblos mágicos son objeto de robos por distintos grupos organizados. La población resiste o rechaza al turista residencial o bien se resigna; ello conduce a la desestructuración de su mundo tradicional, dependiendo de la correlación de fuerzas entre ellos (Ramírez, Cortés, Osorio y Nieto). Los lugareños se encuentran en una paradoja, pues por un lado tienen más ingresos por los turistas y, por otro, tienen problemas de delincuencia, tránsito, ruido y basura, principalmente. Sin embargo, para muchas de las entrevistadas, la llegada de turistas les permite vender sus artesanías o comida que ellas preparan al mismo tiempo que enseñan a sus hijas o hijos el orgullo de sus tradiciones, culturales o gastronómicas (ver figuras 4, 5, y 6).

RECIBIDO: 25-11-2022; ACEPTADO: 10-2-2023



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÁZAR, Arely y OLMOS-MARTÍNEZ, Elizabeth. «Estado del conocimiento sobre el Desarrollo Sustentable en Pueblos Mágicos». *Dimensiones Turísticas*, 4: 7 (2020), pp. 93-204.
- ARMAS, Enrique y ARÉVALO, Jessica. «Turismo y desarrollo, el caso de los pueblos mágicos en Guanajuato y Michoacán», en Pérez, Enrique y Mota, Ventura (coord.), *Impacto socio-ambiental, territorios sostenibles y desarrollo regional desde el turismo*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C, Coeditores, 2018, pp. 518-534 (<http://ru.iiec.unam.mx/4279/>).
- BAUMAN, Zygmund. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2008.
- BUSTELO, Cynthia. «Experiencias educativas en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica». Tesis de doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2017.
- COMISIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. Informe anual 2022 (<https://www.cndh.org.mx/programa/6029/jovenes-personas-mayores-y-familias>), 2022.
- CONSEJO ESTATAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. Localización (<http://cedipiem.edomex.gob.mx/localizacion>).
- DURKHEIM, Emilio. *Educación y sociología*. Madrid: Editorial de La Lectura, 1950.
- ERIKSON, Erik. *El ciclo vital completado. Edición revisada y ampliada*. Barcelona: Paidós, 2011.
- ESCOBEDO, Vanessa, OSORIO, Maribel, CORTÉS, Irma y LÓPEZ, Álvaro. «El turismo residencial en Malinalco. Un destino rural del interior de México». *Teoría y Praxis*, 17 (2015), pp. 37-70 (<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/32568/Escobedo-et-al.pdf?sequence=2&isAllowed=y>).
- FIGUEROA, María Elena, VALVERDE, Carmen y LÓPEZ, Liliana. «El programa Pueblos Mágicos en tiempos del Emprendimiento». *Topofilia. Revista de Arquitectura, Urbanismo y Territorios*. Segunda Época, 5: 1 (2015), pp. 89-108 (<http://148.228.173.140/topofiliaNew/assets/figueroa-et-al.pdf>).
- GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.
- LARA, Brenda, MENDOZA, Brenda y SERRANO, Carolina. «Descripción de la crianza en el siglo XXI, percepción de hijos e hijas adolescentes». *Revista de psicología UAEMéx*. 11: 1 (2021), pp. 9-30 (<https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/17461/12782>).
- LÓPEZ-LEVI, Liliana. «Pueblos mágicos mexicanos: magia, hechizos e ilusión». *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 5: 2 (2015), pp. 13-26 (<http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs/article/view/llevi>).
- MARENALES, Emilio. *Educación formal, no formal e informal*. Montevideo: Editorial aula, 1996 (<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>).
- MERCADO, Aida, OUDHOF, Hans y ROBLES, Erika. «Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos». *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Época III. 48: XXIV (2018), pp. 65-84.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Sao Paulo: Perspectiva, 1992.
- MORAES, María. «Complejidad, transdisciplinariedad y educación: algunas reflexiones». *Revista Encuentros Multidisciplinares*, 25: 9 (2007), pp. 4-13.



- MORIN, Edgar. *Introducción al Pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa Editorial, 1990.
- NICOLESCU, Basarab. *La transdisciplina. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher, (s.a.).
- PÉREZ LUNA, Enrique, MOYA, Norys y CURCU, Antonio (2013). «Transdisciplinariedad y educación». *Educere*, 17: 56 (2012), pp. 15-26.
- PÉREZ-RAMÍREZ, Carlos y ANTOLÍN-ESPINOSA, Diana. «Programa Pueblos Mágicos y desarrollo local: actores, dimensiones y perspectivas en El Oro, México». *Estudios Sociales*, 24: 47 (2019), pp. 2019-2243.
- PICHARDO MEJÍA, Salma. «Educación informal, valores, identidad y patrimonio en Pueblos Mágicos del Estado de México». Tesis de Licenciatura en Educación: Universidad Autónoma del Estado de México, 2020.
- RAMÍREZ, Irma, CORTÉS, Irma, OSORIO, Maribel y NIETO, Rubén. «¿Así son, así se imaginan ellos, o así los imaginamos? Reflexiones sobre las transformaciones socioterritoriales del turismo residencial en Malinalco, México». *EURE*, 43: 129 (2017), pp. 143-164.
- RIZO GARCÍA, Marta. «La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica». *Anàlisi*, 33 (2006), pp. 45-62.
- SECRETARÍA DE TURISMO DEL GOBIERNO DE MÉXICO. *Programa Pueblos Mágicos, 2022* (<https://www.gob.mx/sectur/acciones-y-programas/programa-pueblos-magicos>).
- SERNA, Edgar (2016). «La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire». *Revista de Humanidades*, 33 (2016), pp. 213-243.
- UNESCO. *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*. París: UNESCO, 2003.



LA DIVERSIDAD DE REPRESENTACIONES DE BLANCANIEVES EN EL CINE DE ANIMACIÓN (1937-2009)

Rebeca Cristina López-González*, Elia Saneleuterio**
y María Alcantud-Díaz***
Grupo de Investigación TALIS

RESUMEN

Los cuentos de hadas han transformado sus modos de difusión desde la transmisión oral hasta la audiovisual. Uno de los personajes femeninos tradicionales es Blancanieves, cuya construcción se analiza en este artículo desde la perspectiva de la diversidad: se tienen en cuenta los distintos tipos –física, psicológica, étnica, religiosa, familiar, cultural, socioeconómica, funcional, sexual, de edad; todas ellas atravesadas por el género– y se pone en diálogo principalmente con la construcción de su antagonista. El corpus, que parte de la primera versión impresa conocida (hermanos Grimm), aborda el largometraje de Disney (1937) y dos cintas animadas del siglo XXI: *Shrek Tercero* (2007) y *Érase una vez un cuento al revés 2* (2009). Los resultados muestran que las protagonistas y sus conflictos –entre madres e hijas, niñez y pubertad...– se representan de diversas maneras solo en algunos de los ámbitos, siempre ofreciendo una perspectiva de género condicionada por la sociedad coetánea.

PALABRAS CLAVE: cine de animación, diversidad, perspectiva de género, cuentos de hadas, personaje femenino, Blancanieves.

DIVERSITY AND REPRESENTING SNOW WHITE IN ANIMATED CINEMA

ABSTRACT

Fairy tales have been transforming their ways of dissemination from oral transmission to audiovisual one. One of the traditional female characters is Snow White, whose construction is analyzed in this article from the perspective of diversity: different types are taken into account: physical, psychological, ethnic, religious, family, cultural, socioeconomic, functional, sexual, and age; all of them traversed by gender. Additionally, this character is put into dialogue mainly with the construction of her antagonist. The corpus, which starts from the first known printed version (Grimm brothers), addresses the Disney film (1937) and two 21st-century animated films: *Shrek the Third* (2007) and *Happily N'Ever After 2* (2009). The results show that the protagonists and their conflicts –between mothers and daughters, between childhood and puberty, etc.– have been represented in different ways only in some of the fields, but always offering a gender perspective conditioned by the society of the moment.

KEYWORDS: animated cinema, diversity, gender perspective, fairy tales, female character, Snow White.



Para introducir el cuento de hadas o *Märchen* (literalmente, «cuento maravilloso»), puede hacerse alusión a cómo los folkloristas definen este género. Para Thompson, es un relato

de cierta longitud que implica una sucesión de motivos o episodios. Se contextualiza en un mundo irreal, sin una localización ni personajes definidos y está lleno de aspectos relacionados con lo maravilloso (Thompson, *The Folktale* 8).

Los cuentos de hadas existen desde hace miles de años, cuando se denominaban cuentos de tradición oral, que iban pasando de generación en generación reflejando la manera en la que la gente percibía la naturaleza y su orden social, así como el deseo que tenían de satisfacer sus necesidades. Estas narrativas se iban modificando, reflejando las normas y convenciones sociales de cada época (Zipes, *Breaking*). Desde esos tiempos inmemoriales los cuentos de hadas cumplían la misión de entretener y evadir, pero también representar: porque la fantasía funciona como un escenario sobrenatural donde probar y experimentar con conflictos y relaciones que también se dan en el mundo real:

los cuentos de hadas nos resultan cercanos y personales, nos hablan de la búsqueda del amor y la riqueza, del poder y los privilegios, y, sobre todo, del camino a través del bosque, de regreso a la seguridad del hogar. Al traernos los mitos a la tierra y recrearlos a escala humana, en vez de heroica, los cuentos de hadas le dan un toque familiar a las historias que componen el archivo de nuestra imaginación colectiva (Tatar, *Los cuentos* XII).

Los cuentos de hadas se centran en una realidad que atañe al individuo y a los conflictos familiares y sociales. Son, como afirma Birkhäuser (14): «una creación inconsciente de la fantasía, comparable a un sueño. La diferencia es que no es el producto de una fantasía individual sino la de muchas personas, incluso de pueblos enteros». Por todo ello, los cuentos de hadas han sido estudiados desde perspectivas variadas: estructuralista (Prop), folklorista (Thompson, *Motif-Index*), antropológica, sicoanalítica (Bettelheim, *The Uses*), histórica, sociocultural e ideológica (Bottigheimer, *Fairy Tales; Fairy Tales: A New*; Tatar, *The Hard, Off with, Los cuentos*; Zipes *The Trials, Fairy Tales as Myth, Happily Ever After, Breaking*), de género (Warner, *From the Beast*)...

Tras las campañas de alfabetización de la población que subsiguieron a la expansión de la imprenta, los cuentos de hadas trascendieron el tradicional relato

* Rebeca Cristina López-González, Universidade de Vigo-Grupo de Investigación TALIS. E-mail: rebecalopez@uvigo.gal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9358-7562>.

** Elia Saneleuterio, Universitat de València-Grupo de Investigación TALIS. E-mail: elia.saneleuterio@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4060-9518>.

*** María Alcantud Díaz, Universitat de València-Grupo de Investigación TALIS. E-mail: maria.alcantud@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4188-3765>.

oral para conquistar los géneros escritos, poblando colecciones normalmente ilustradas. Alonso López (2017) estima que desde hace unas décadas, con la llegada y consumo masivos del cine, la televisión y, sobre todo, las plataformas de contenidos a la carta, el soporte audiovisual ha ganado mucho terreno en la difusión de los argumentos de este subgénero de la literatura infantil. Especialmente destaca en este ámbito la aportación de las películas de dibujos animados. Los estudios que se han acercado al cine de animación enfatizan sus aspectos técnicos (Wells 10), pero también reivindican su estatus como arte (Solomon 12; Starr 70). La ASIFA (Association International du Film D'Animation), en sus estatutos de 1962, subraya la contribución de este género a la educación de las diferentes generaciones, por su papel en la promoción del progreso en aras de la paz y la mutua comprensión de los pueblos. Finalmente, Francesco Casetti y Federico di Chio (2007) precisan que la animación, como forma artística que se crea y transmite por canales audiovisuales, se rige principalmente por cuatro macrocódigos: acústico, sintáctico, visual y tecnológico. El cine de animación, incluso las películas dirigidas a edades tempranas, agrada a espectadores de todas las edades. Sin embargo, el público infantil presenta una característica frecuente que es puesta de manifiesto por Paredes Fernández y Gordillo Álvarez: el alcance de las propuestas cinematográficas trasciende los límites temporales del visionado del filme o material televisivo; para la mayoría de niños y niñas, las fantasías que estas les inspiran impregnan sus juegos, sus conversaciones y su vida cotidiana, en general. Se trata de

servirse del cine para abordar de una forma viva la educación en valores; y, sobre todo, de aprovechar el cine, por su conexión con la emoción, con el sentimiento, con la belleza, con el arte, para no olvidar que la educación ha de ser integral, que la meta de la educación es la persona total (Pereira 20).

Las películas de animación –sostiene David Katan (1999)– son productos culturales, al igual que el resto de obras cinematográficas y también como la literatura y otras manifestaciones artísticas, y como tales deben entenderse. Es, por lo tanto, fruto de las relaciones entre muchos individuos; del intercambio y del encuentro nace cada cultura. Porque la cultura está en el espacio entre las personas; un espacio que debe llenarse con formas de comunicación y de comportamientos compartidos.

La cultura, tomada en su significado etnográfico más amplio, es ese conjunto que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y toda otra capacidad y hábito adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad (Sir Edward Tylor, citado por Aime 20).

Katan (177) insiste en que la cultura se percibe en niveles distintos. Concretamente, identifica seis: el medio (el clima, el hogar, la comida); el comportamiento (acciones y modos de comportarse); capacidades, estrategias y destrezas comunicativas (modos de comunicación, gesticulación, rituales); valores de la sociedad y sus jerarquías; creencias; identidad.

Según Sell, Martínez-Pecino y Loscertales, el cine y otros medios pueden estructurarse desde la psicología social desde dos enfoques: como mimesis, es decir,



imitación de la realidad, cuyo estudio de reproducción de estereotipos sería reflejo de los imperantes en la sociedad; o «como generador de modelos, donde se estudia a la audiencia viendo cómo entienden sus contenidos» (113).

De acuerdo con el *modelo de cultivo* de Gerbner y Gross, el cine influye en las personas en edad de formación ocupando el espacio antes reservado a la educación formal, pues ayudan a representar el mundo y a uno mismo en él, incluso si se trata de obras de fantasía. Por eso, puede decirse que «madrastas, brujas, o princesas pertenecen a los niveles más profundos de nuestra psique, derivando en una serie de representaciones arquetípicas» (Navarro-Goig 493). De esta manera, niños, niñas y jóvenes quedan expuestos a unos y otros contenidos que suponen un tipo de aprendizaje indirecto llevado a cabo a través del visionado de productos audiovisuales a los que se les atribuye credibilidad, autoridad o, cuando menos, cierto prestigio, especialmente cuando se trata de películas muy conocidas, sea porque ya han logrado éxito entre las masas, o sea porque vienen rubricadas por una productora que ya se haya consolidado como referente.

Para el análisis de las ficciones cinematográficas, Lauro Zavala (2009) distingue entre dos planos: el discurso, que incluye la expresión (lenguaje y estructura), y la historia o contenido, que agrupa a los componentes y a la ideología. Estos planos son los que varían respecto de un mismo origen, como puede ser *Blancanieves y los siete enanitos*, cuento clásico escogido por ser ampliamente conocido y versionado.

Por otro lado, para estudiar la diversidad en el cine de animación, hay tres grandes paradigmas que cabe considerar: los estudios sobre interculturalidad, la perspectiva de género y los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Los estudios sobre los diferentes tipos de diversidad humana han interesado a la investigación educativa porque el concepto de diversidad se encuentra esencialmente vinculado al de persona, sujeto de la educación, proceso que no se da de manera individual, sino en sociedad, entrando en relación con otras personas que no son iguales entre sí. De ahí nace la necesidad de contemplar y definir también el concepto de diversidad, en aras de una educación integral de la persona:

- Es el reconocimiento de la diversidad el que nos ayudará a construir una fusión del aula. Somos seres únicos. Lo genuino de cada persona es la mayor de las riquezas que tienen la escuela y la sociedad.
- El ser humano es único, tanto en sus necesidades, intereses, talentos y capacidades como en sus pasiones, forma de vida y representaciones.
- Apostamos por proteger la dignidad humana desde la diversidad, alentando su realización en la plenitud de su individualidad.

La preocupación por la diversidad se alinea con otra actuación de actualidad: la Educación para el Desarrollo, concretamente las competencias relacionadas con la educación tanto formal como informal y las relacionadas con la igualdad en todos sus ámbitos (social, de género, etc.), está bien reflejada en la Agenda 2030, que comenzó su andadura en la cumbre de Río de Janeiro en 2012. En Brasil, la ONU apeló a la conciencia de todos los países para un diseño de estrategias más sostenibles para una mejora de la sociedad. Este proyecto global «es un plan de acción en



favor de las personas, el planeta y la prosperidad. También tiene por objeto fortalecer la paz universal dentro de un concepto más amplio de la libertad» (Asamblea General de las Naciones Unidas, AGONU, 2). La Agenda 2030 está compuesta por 169 metas que acompañan a 17 ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), estableciendo objetivos en las esferas de relevancia decisiva para la humanidad y el planeta como son las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas. Se trata de metas cuantitativas y cualitativas: «naturaleza global y aplicables universalmente; toman en cuenta las diferentes realidades nacionales, capacidades y niveles de desarrollo; y respetan las políticas y prioridades nacionales» (Samaniego). Así pues, los ODS constituyen un conjunto de objetivos, metas e indicadores universales que los países miembros de la ONU están empleando para enmarcar sus políticas. En la actualidad estos objetivos constituyen el elemento central de los esfuerzos internacionales para trazar el curso de manera más responsable y para brindar una hoja de ruta que beneficie tanto a las personas como al planeta en campos de intervención tan diversos como la obtención de un mundo sin temor ni violencia y con acceso equitativo y universal a una educación de calidad en todos los niveles (AGONU 4). El objetivo es lograr el respeto por los derechos y dignidad de todas las personas, sus razas y su diversidad cultural y religiosa; lograr la justicia, la tolerancia y la igualdad, fomentando la sostenibilidad y el empoderamiento de niños, niñas, mujeres y otros colectivos de personas vulnerables; conseguir igualdad de oportunidades y una infancia plena en todos los ámbitos de la vida y de su desarrollo. La relevancia de la sociedad civil para la consecución de los ODS es vital e imprescindible. La misma Asamblea General de las Naciones Unidas apela directamente a este colectivo para que unan fuerzas y que se haga partícipe a la infancia y la juventud porque «son agentes fundamentales del cambio y encontrarán en los nuevos Objetivos una plataforma para encauzar su infinita capacidad de activismo hacia la creación de un mundo mejor» (AGONU 14).

En cuanto a cómo se concibe el feminismo en el mundo del cine, ya a finales del siglo xx autoras como Wicke (757) defendían que el feminismo se negocia mediante la elección de las celebridades femeninas: parte de los personajes que encarnarían, según Wicke, ideales y modelos de conducta para las mujeres actuales. Así, en los años noventa, tras un periodo de conservadurismo y rechazo social del feminismo, las espectadoras comenzaron a sentirse atraídas e inspiradas por personajes femeninos principales fuertes y caracterizados como femeninos (Read 48-52). En esta representación, la sexualidad continúa siendo uno de los ingredientes principales para articular la imagen femenina pública. De manera explícita o sutil, las protagonistas mantuvieron por décadas su función cinematográfica tradicional como objetos de deseo del público espectador, incluso cuando el personaje femenino es fuerte, independiente y activo. De hecho, McRobbie (257) ha llegado a afirmar, desde el posfeminismo, que, tras los personajes femeninos inteligentes y capaces de tener éxito de manera autónoma que comenzaron a surgir en los noventa, muchas películas del nuevo milenio vuelven a la caracterización de la mujer como objeto sexual. Este retroceso plantea la necesidad de revisar los contenidos audiovisuales ofrecidos al público infantil y juvenil:



Desde las aportaciones de la historia y la teoría del arte, la estética, la semiótica y las teorías del discurso, hasta el impacto crucial de los estudios culturales [...], la teoría fílmica y el análisis cultural, pero contando también con la contribución clave de la teoría feminista y el psicoanálisis, entre otros, se ha conformado entonces un espacio de reflexión sobre la cultura audiovisual contemporánea que ha ampliado los horizontes de su análisis de forma singular. Un espacio de reflexión que no podría remitirse en exclusiva al problema de la recepción, o la consideración estricta de «lo que se comunica», reduciendo la complejidad de este fenómeno cultural a la «circulación de mensajes», dado que es precisamente esta complejidad en la que intervienen procesos de producción, lectura, apropiación, identificación, configuración de deseos, elaboración de códigos culturales, formas y estilos de vida, prácticas sociales centrales a la cotidianidad [...], la que ha dado lugar a este modo de comprensión de lo audiovisual como mediador y aspecto fundamental de la cultura global de hoy (Sabsay 8).

Así, desde la representación física centrada en la estética o la imagen de la mujer, podemos dirigirnos hacia el plano intelectual, en el que el estereotipo femenino se ve ligado a la postura patriarcal de esquemas estáticos. Un ejemplo de ello es tanto la heteronormatividad de las narrativas del cine como la perpetuidad de un sistema que otorga roles específicos atendiendo a un género exclusivamente biológico y binario: mujer/hombre. En la práctica, los roles otorgados a los personajes femeninos las anclan en un simplismo entre el blanco y el negro, es decir, la dicotomía de la que habla Celestino Deleyto (126) al describir a las protagonistas del cine contemporáneo occidental: son vírgenes o prostitutas, son víctimas o devoradoras.

La concepción de los papeles desempeñados por mujeres en el cine tiene su origen en la propia estructura narrativa y representacional del cine clásico, que ha etiquetado tradicionalmente a los personajes femeninos en categorías estáticas (Morales 80): mujeres negociables (madres, hijas, esposas...) o mujeres consumibles (prostitutas, vampiresas, golfas...), que, según Celia Amorós (1985), es una muestra más del dualismo reduccionista para la concepción del mundo, del que se nutre el cine, que acaba mostrando dos caras valoradas positiva o negativamente: bueno/malo, rico/pobre, masculino/femenino, naturaleza/cultura, hombre/mujer... Esta dicotomía circunscribe a ambos, tanto al hombre como a la mujer, pero deja a esta última en el lado más bajo de la balanza por oposición, con lo que se perpetúa una serie de estereotipos dentro del sistema sexo-género que se traslucen en la aceptación de unos roles socialmente establecidos para hombres y para mujeres.

Pero también hay tendencias que juegan con la ruptura o con la saturación. Así, la *maskerade de la feminidad*, concepto acuñado por Rivière (en Doane 25-26), consiste en la articulación de la feminidad desde el exceso para hacer patente que la imagen mostrada por el cine patriarcal no se corresponde con la realidad. Esta mascarada parece haberse difuminado con la influencia de las redes sociales, preocupadas por la recreación de imágenes femeninas retocadas y estandarizadas por la norma del deseo masculino.

Ahora bien, si nos mantenemos dentro de la industria cinematográfica sabemos que la mascarada de la feminidad ha desembocado no solo en la exageración, sino también en la perpetuidad señalada con anterioridad. Un indicativo de esta



realidad puede apreciarse en el simple análisis de los roles, todavía presentes, de los personajes femeninos. Pensemos en la mujer malvada, una seductora y vampiresa, un personaje activo, decidido y fuerte, dispuesta a todo para lograr sus objetivos, a menudo, muy parecidos a los de sus semejantes masculinos. O busquemos a la mujer que cumple su función social atendiendo a los preceptos patriarcales: heterosexual, virgen, esposa y después madre. Otro de los roles establecidos por el cine para la feminidad consiste en ser el objeto de deseo o la mujer fetiche. La mirada activa del varón la convierte en objeto mientras que la actriz soporta de manera pasiva el peso de la mirada masculina. También se perpetúa el rol de la mujer que busca al príncipe azul: la comedia romántica no deja de ser un cuento de hadas para jóvenes y adultas. Por último, no podemos dejar atrás a la mujer heroína, existente en el cine clásico, pero con menor difusión o visibilidad; es aquella protagonista que en los años noventa emula las hazañas masculinas y que, en el siglo XXI, llega a caer en el pastiche o en el *remake* feminizado hollywoodiense. En otras palabras, es la feminización de la narrativa clásica desde la perspectiva patriarcal.

Según Wells (199-201), la *estética femenina* necesaria y valiente se caracteriza por cuatro rasgos: el primero, la representación de la mujer como sujeto; la mujer ya no es un objeto sexual, ni un aderezo argumental. El segundo, el alejamiento del monopolio de la perspectiva masculina. El tercero, el abandono de las formas conservadoras y la creación de textos que exijan una mayor implicación por parte de la audiencia. Y el cuarto, la representación de problemáticas invisibilizadas en el cine y la literatura tradicionales: la relación de la mujer con su propio cuerpo, la interacción real entre hombres y mujeres, la percepción del papel público y privado de las mujeres, la identidad social y política de la mujer en el espacio doméstico y profesional, cuestiones de sexualidad y deseo femeninos y la creatividad.

Volviendo al cine de animación, cabe señalar que, en su vertiente narrativa, ortodoxa (Wells 35-67; Benet 152), occidentalizada y destinada a las masas, ha llegado a convertirse en un negocio lucrativo nada inocente:

La principal operación de este cine consiste en desplegar un atractivo visual y sonoro que aspira a garantizar mediante la superestructura cultural la estabilidad del orden estructural de las sociedades occidentales, modelando sus conductas, regulando sus comportamientos, dominando cualquier desvío en que pudieran incurrir. El cine infantil de Hollywood ha logrado, [...] «fabricar una cultura de masas a espaldas de las masas» (Croce 21).

Este punto de vista coincide con la postura de Deleyto (302), quien reivindica la necesidad del acercamiento académico al cine de animación, dada su influencia educativa, no ausente de carga ideológica, que cuenta con una capacidad de convocatoria a escala mundial. Si Deleyto se centra en Disney como factoría cercana al *blockbuster* de acción y espectáculo exigiendo una revisión crítica desde prismas dispares como el discurso psicoanalítico, feminista e ideológico, resulta razonable prestar atención también a otras productoras y producciones que beben de la tradición hollywoodiense.

Para el presente análisis conviene reflexionar sobre la presunta inocencia del cine de animación. Por una parte, es un producto audiovisual que no carece de con-



tenido cultural, lo que conlleva la existencia de realidades, pensamientos y conocimientos que pueden considerarse como adquiridos por los individuos dentro de una dimensión individual, frente a una dimensión de orden social o comunitario que explica cómo un conjunto de individuos percibe la realidad compartida por todos los miembros de una cultura y cómo esa cultura se aprende. Por otra parte, la cultura y con ello los productos culturales, como el cine de animación, se transmiten de manera intergeneracional. En esta transmisión ciertas ideologías o costumbres prevalecen ante otras que desaparecen convirtiéndose en memoria de la colectividad. Ahí es donde radica el éxito del cine de animación, ya que son los progenitores quienes posibilitan que los menores accedan al visionado de estas películas.

Este trasvase cultural logra informar, educar y socializar a su público, pero mal realizado puede ejercer el efecto contrario, deformar, aculturizar, tergiversar y desinformar. Sánchez-Labela (117), desde la perspectiva de género, subraya la resistencia al cambio que el cine animado presenta en cuanto a la representación de los personajes femeninos. Observa además la predilección por la hipersimplificación de la realidad que reafirma los estereotipos de género y pone trabas a la construcción de nuevos contenidos y puntos de vista. La pasividad del cine de animación de masas crea falsas expectativas que confunden a la audiencia en fases formativas.

De este modo, al seguir el camino de la hipersimplificación y la resistencia al cambio narrativo, el cine de animación puede llegar a estancarse porque reafirma los arquetipos y perpetúa ciertos valores cognitivos. Estos arquetipos describen a las protagonistas femeninas física y psicológicamente situándolas en un lugar secundario del discurso narrativo, como objetos y no como sujetos, caracterizadas por la espera, la dedicación a las tareas domésticas, la aceptación de las decisiones de otros. No dirigen empresas, ni aventuras, ni siquiera su propia vida, llegando a depender frecuentemente de otros personajes (los animales del bosque, los enanitos, un cazador compasivo...). Por lo tanto, recaen sobre el personaje femenino las connotaciones negativas de dependencia, pasividad, incapacidad, desconocimiento, fragilidad; una serie de rasgos que la audiencia infantil y juvenil reproduce en sus juegos y en sus etapas de crecimiento sicosocial.

Uno de los personajes femeninos tradicionales es el de Blancanieves, cuya construcción se analiza en este artículo desde la perspectiva de la diversidad. Para ello, se tienen en cuenta los distintos tipos de diversidad –física, psicológica, étnica, religiosa, familiar, cultural, funcional, sexual, de edad; todas ellas atravesadas por el género– y se pone en diálogo principalmente con la construcción de su antagonista.

Blancanieves y los siete enanitos es uno de los cuentos recopilados por Wilhelm y Jacob Grimm, cuyo origen, al igual que muchas otras narraciones, se encuentra en la oralidad. Su análisis primigenio muestra que se trata de un relato preliterario cuya principal función consiste en abordar el conflicto entre la madre y la hija, que representan a dos tipos de mujeres, la *mujer monstruo* y la *mujer ángel* (Gilbert y Gubar). Karlheinz Bartels estudió el trasfondo real del argumento y halló que existió una baronesa en un pueblo minero de Lohr, en la Franconia alemana, en cuya vida pudo basarse el cuento: en 1741, con doce años, Maria Sophia quedó huérfana de madre y poco después su padre, Philipp Christoph von Erthal, condestable de Kurmainz, volvió a casarse con Claudia Elisabeth Maria von Venningen, condesa



imperial de Reichenstein, que ya tenía hijos de un matrimonio anterior. Philipp Christoph regaló a su nueva esposa un espejo famoso en la época por reverberar la voz de quien habla frente a él. Dado que su padre se ausentaba por largas temporadas y Maria Sophia sentía ajena a su madrastra, más preocupada por sus propios hijos, la joven dedicaba tiempo a niños desfavorecidos que trabajaban en las minas de hierro cercanas. Estos, avejentados y desnutridos, vestían abrigos largos y sombreros que recuerdan a las representaciones posteriores de los míticos enanitos.

Según las anotaciones de la primera edición de los *Kinder und Haus märchen*, fue la esposa de un boticario proveniente de una familia noble de Berna quien contaba esta historia a su hija. Esta, llamada Dorothea Wild, la contó a Wilhelm Grimm, quien más tarde sería su esposo. No se trata, pues, de una fuente estrictamente popular o de la cultura campesina, más bien se observa la influencia de fuentes literarias y variantes europeas de los cuentos para crear su propia versión (López González 188).

La versión propuesta de *Sneewittchen* (literalmente *Pequeña Blancanieves*) (1812) se aleja de la vida aristócrata de Maria Sophia y presenta a la madrastra como la bruja del cuento. Quizá de manera accidental, observamos cómo los hermanos Grimm acaban de hacer uso de la exageración para enmarcar la polaridad entre el bien y el mal en el relato. La relación entre ambas, profundamente estudiada por el psicoanálisis (Bettelheim, *Psicoanálisis*), vendría a estar condicionada por los celos entre ambas ante el espejo (una representación del padre/marido ausente) y una relación edípica entre padre e hija. Por lo tanto, la versión de los Grimm ayudaría a establecer la hipersimplificación de la narración y la dicotomía entre la mujer ángel y la mujer bruja mencionada con anterioridad. Al respecto, Zipes dice que «son muchos los escritores que opinan que las historias de los hermanos Grimm contribuyeron a la creación de una falsa consciencia y refuerzan un proceso de socialización autoritario» (*Fairy Tales and the Art* 45, traducción nuestra).

Y es que la concepción de la idea de lo que es una familia ha ido cambiando de generación en generación, pero este cambio de ideología no ha afectado al papel de la madrastra en la literatura. El mito de que la madrastra (curiosamente, no el padrastro) es la causa de las relaciones tóxicas entre los miembros de las familias reconstituidas (Daly y Wilson) se repite una y otra vez sin importar los diferentes tipos de estructuras familiares que hoy en día se aceptan de modo natural. Cuando se le pide a un niño o a una niña que describa a este personaje, siempre lo hacen diciendo que son unas personas «malvadas», «cruels» o «envidiosas», que maltratan a sus hijastros o hijastras, sostiene María Alcantud-Díaz en *Villains, Deconstructing* (2012). Desde que en 1697 el autor francés Perrault popularizó *Cenicienta*, la figura de la malvada madrastra se insertó en el imaginario colectivo y quedó petrificada en el tiempo. Ciento cincuenta años más tarde, los hermanos Grimm ofrecieron su propia versión de este cuento y el malvado personaje de una segunda esposa quedó definitivamente fijado en el imaginario colectivo. Según la revisión de la literatura, los hermanos Grimm recogieron y reescribieron una gran variedad de cuentos incluyendo malvadas madrastras, según sostiene María Tatar en *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales* (1987), *Off with your Heads* (1992) y *Los cuentos de hadas clásicos anotados* (2004), como en el caso ya mencionado de *Cenicienta*, *El Enebro*, *Hermano y Hermana*, *Hansel y Gretel* y *Blancanieves*.



Así pues, la perversidad de la madrastra rinde homenaje a las imágenes terroríficas que los Grimm no dudaban en incluir en su recopilación. Igualmente, Alcantud-Díaz y Calvo García de Leonardo (164) nos hablan de la apreciación realizada por Zipes (*Sticks and Stones* 154):

los *Cuentos* incluyen muchas escenas en las que se abusa de jóvenes, se abandonan niños, se matan mujeres, se sacan ojos o se cortan manos; algunos de los temas recurrentes en la edición de 1857 (la última bajo la supervisión directa de los Grimm), son precisamente los asesinatos, malos tratos, violencia «de género», mutilaciones, canibalismo y un largo etcétera de desafueros.

Sneewittchen es un ejemplo de esta violencia entre protagonistas. Son mujeres ejerciendo violencia contra mujeres, que resulta ser otro de los rasgos definitivos de la cultura patriarcal. En concreto, la madrastra de la versión de los Grimm exige los pulmones y el hígado de la joven para cocinarlos con agua y sal (Tatar, *Los cuentos* 81). Y la madre biológica de Blancanieves vierte su propia sangre mientras cose, lo que simboliza su desaparición en el parto, así como la rojez de los labios y mejillas de la protagonista, la vejez suplantada por la juventud. La vejez, por otra parte, constituye la trampa para la joven, quien en la versión de los Grimm acepta comprar una cinta de seda con la que la madrastra la ahorcará sin éxito.

El juego de cristales entre las protagonistas es digno de mención. La madre biológica ve a través de la ventana, como alma pura y bondadosa; la madrastra se refleja ante un cristal opaco que la atrapa; y Blancanieves es colocada en un ataúd de cristal para ser venerada.

La relación de Blancanieves con los enanitos también ha experimentado cambios sustanciales analizables desde una perspectiva de género. Incluso siendo menores en estatura, son ellos quienes rescatan y acogen a Blancanieves, eliminando la agencia del personaje real en quien se inspiró la historia. Se ha dicho, también, que los siete enanitos se corresponden con una representación mermada de la masculinidad, puesto que no se les atribuye ninguna atracción sexual por la joven, aunque siguen siendo hombres activos y trabajadores en la versión literaria. Estos ceden a Blancanieves las responsabilidades domésticas en un ejercicio de aprendizaje previo a la madurez, al matrimonio o al cumplimiento de las expectativas sobre lo que se supone son los quehaceres de una mujer.

La muerte de Blancanieves en el tercer intento de la madrastra es otro rasgo tradicional del cuento de hadas clásico, siendo el número tres un número simbólico. Blancanieves es testaruda y no aprende de sus errores, por eso es castigada con la muerte. Tan solo la pasividad le otorgará el final feliz. Blancanieves, según los hermanos Grimm, yace en un sarcófago con su nombre grabado con letras doradas para ser vista y adorada como si se tratase de un objeto artístico. En esta línea, la joven convertida en objeto es entregada como regalo al príncipe, lo que subraya la pasividad de la protagonista. El destino y el movimiento del sarcófago son quienes la reviven, por casualidad, para desposarse inmediatamente con el príncipe.

La reina en la versión de los Grimm no queda libre de castigo y expuesta ante todo el reino es obligada a bailar con unos zapatos incandescentes hasta la muerte. Este final propio de los cuentos de hadas guarda la enseñanza tradicional



de que el mal siempre acaba castigado. Desde la perspectiva de género este final perpetúa la pasividad como virtud de la feminidad, frente a la astucia, la determinación, la acción y la agencia, relegadas a interpretaciones peyorativas y, por lo tanto, a la mujer-madrastra-bruja.

Un siglo después, Walt Disney parte de la versión de los hermanos Grimm para crear el largometraje *Snow White and the Seven Dwarfs* en 1937. Esta película está considerada por la crítica como el primer largometraje de animación (Costa 40). Allan realiza un trabajo minucioso en el que estudia las influencias europeas en la animación producida por Disney y detecta las múltiples licencias que la productora se permitió en la adaptación. De entre estas modificaciones, cabe destacar que se pone nombre a cada uno de los siete enanitos, de manera que se atribuye con este gesto una personalidad diferente a cada uno. Hasta entonces, los enanitos eran acompañantes de Blancanieves, seres sin rasgos distintivos, ahora tienen rasgos síquicos diversos, eso sí, de clase trabajadora y extracción humilde, frente al abolengo de la protagonista. Asimismo, y esto estará presente en las versiones posteriores de la historia, siete niños-hombres que viven solos es una familia que contradice los modos tradicionales. También la familia reestructurada tras una viudez representa diversidad respecto a la representación de padre-madre-hijos, si bien resulta tradicional como motivo clásico de cuento de hadas, como se ha visto arriba.

Otra diferencia entre la historia de Disney y la escrita por los hermanos Grimm es que en 1937 se omiten dos de los tres intentos de asesinato de la princesa, de manera que se rompe con la narrativa repetitiva tradicional. En su lugar, se introducen *gags* y situaciones cómicas visuales y verbales conducidas por los siete enanitos, entre los que se encuentran algunas conductas misóginas en clave de humor.

La malvada madrastra se representa como un personaje frío y perverso distante de la joven y nada emocional, con el propósito de contrastar con la dulzura, bondad e inocencia de Blancanieves. La representación de la reina encontró su origen en el cine mudo y en la figura de la *femme fatale* (Allan 52). Disney la había descrito como la amalgama entre Lady Macbeth y el lobo feroz. Art Babbitt, su animador, sabía que sería una mujer muy poderosa temida por los hombres en un mundo dominado por hombres. El resultado termina aunando rasgos supuestamente en la época entendidos como europeos, como la sabiduría y la venerabilidad, con la rudeza y la determinación estadounidenses. Estéticamente, encontramos a dos protagonistas bellas y delgadas, pero una oscura, temible y que se hace pasar por vieja para manipular la percepción y las voluntades, y la otra, blanca, candorosa y siempre joven. Esta representación de Blancanieves fue simbólicamente muy significativa, porque consigue una imagen muy infantilizada de la joven, unida a la imagen de fragilidad e inocencia, que también contrasta con la fortaleza y maquinación de la antagonista. Algunos de los animadores pretendían otorgarle a Blancanieves un cierto grado de picardía o despertar sexual (Barrier 199-200), porque para ellos la princesa de los Grimm era conocedora de su belleza, aunque quisiese no ser venerada por esta misma.

También es reseñable el aislamiento social que mantiene a Blancanieves ajena al mundo que la rodea, frente a la madrastra sabia y dominante; una vez más, observamos que la diversidad en este aspecto se distribuye entre la buena y la mala



según el modelo androcéntrico y patriarcal, al que se añade la identificación para las mujeres de lo bueno con la juventud y candidez y lo malo con la senectud y sabiduría.

Entre las representaciones de Blancanieves creadas en el presente siglo e incluidas en películas de animación, analizaremos las de *Shrek Tercero* (2007), de DreamWorks, y *Érase una vez un cuento al revés 2* (2009), de Vanguard Animation.

Desde el punto de vista estético, la Blancanieves de *Shrek Tercero* abandona el aspecto añorado. Es una mujer adulta que no viste con tonos primarios asociados con la infancia, sino que se opta por un atuendo más oscuro ajustado a su edad, sin crear una representación gótica. El lazo que lleva en el pelo es un guiño a su antecesora. Su aparición en diversas escenas la muestra con rasgos más naturales y espontáneos, nada dulcificados, lo que viene a decirle a la audiencia que no se encuentra encorsetada como mujer o sujeta a unas normas de comportamiento que dictan la mesura en el movimiento y el absoluto saber estar propio de una princesa. Esta Blancanieves se ha planteado como figura activa, incluso agresiva en algunas ocasiones, y en todo caso decidida a tomar las riendas de su vida.

En este afán por acercarla más a las mujeres reales del siglo XXI, la Blancanieves de Dreamworks lleva tatuajes (el nombre de uno de los enanitos en inglés, Dopey) y no espera a ser rescatada, es más, colabora con los animales que la acompañan y con las demás princesas de cuento, con quienes llega a prender fuego a un sujetador, como símbolo de feminismo, afirmación de libertad y cierta rebeldía.

La secuela *Érase una vez un cuento al revés 2*, por su parte, se dedica enteramente a la relectura del cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*, si bien su lema se centra en la perdición de Blancanieves: *Blancanieves y la manzana hechizada*. En la representación física de su protagonista vemos a una adolescente que viste a la moda y que parece preocuparse únicamente por su imagen y por asistir a eventos sociales, en los que se cuida mucho de juntarse con la élite y apartarse de la plebe —la diversidad socioeconómica queda así representada—. Su belleza ya no es natural, como la del cuento original, y por ello recurre explícitamente al maquillaje como arreglo estético. Vestida con pantalones, tiene un grupo de amigas constituido por otras protagonistas de los cuentos y rimas tradicionales. Homenajeando a la tradición, su cabello es oscuro y frondoso y lleva corona.

En esta ocasión, Blancanieves representa una caricatura de la juventud actual, una imagen exagerada de los vicios y obsesiones de los jóvenes, de manera que su conducta queda como contraejemplo. Así, la narración acaba centrándose en dos puntos principales: la lección aprendida por la joven —la verdadera belleza se encuentra cuando se ayuda a los demás— y su relación con la madre fallecida en su niñez, a la que se quiere parecer porque todos la querían en el reino, pero nunca llegará a estar a su altura porque solo mira la belleza exterior, es decir, la mitad de lo que dice el espejo, y no toma como ejemplo su dedicación al prójimo: por ello, hay gran contraste entre las dos generaciones, y también entre clases socioeconómicas, ya que la ayuda va dirigida a la gente plebeya.

En la trama, el mordisco a la manzana, como el pecado original, convierte a Blancanieves en una maleducada, engreída y vaga, capaz de hablar mal de sus amigas y seres queridos. La manzana es la herramienta socialmente mortífera de la madrastra, pero es Rumpelstiltskin quien se la entrega a la joven. Y los siete enani-



tos sirven de correccional a la joven, puesto que son los que la ponen a trabajar fuera del hogar –no dentro– por y para los demás. La domesticidad se sustituye por las labores sociales caritativas, lo que constituye al mismo tiempo una crítica a la sociedad occidental elitista y adinerada con cierta posición social y algo de conciencia.

La figura de la madrastra se representa dentro del canon, pero en el estadio anterior al matrimonio con el rey. El rey desea casarse de nuevo porque cree que la figura materna ausente está perjudicando a su hija. Por supuesto, la madrastra no tiene la intención de educar a Blancanieves y tan solo ansía el poder para resarcirse de su pasado humilde. Por eso, esta antagonista, Lady Vain (Lady Vanidosa), se rinde a la magia del espejo mágico para conseguir una imagen parecida a la de la reina anterior digna de conquistar a un rey.

En conclusión, como se ha visto, el cuento de hadas tradicional ha ido transformando sus modos de difusión desde la transmisión oral hasta la audiovisual y con ello ha adaptado también los modos de representar a las mujeres. En este artículo se ha analizado uno de los personajes femeninos tradicionales, el de Blancanieves, en contraste principalmente con la construcción de su antagonista, la malvada madrastra. Si recapitulamos, desde una perspectiva de género, vemos que en las tres películas analizadas –el largometraje clásico de Disney (1937), *Shrek Tercero* (2007) y *Érase una vez un cuento al revés 2* (2009)– existen limitaciones en la representación de la diversidad en los ámbitos físico, étnico, religioso, cultural, funcional y sexual. Sí hay diversidad psicológica, socioeconómica, familiar y de edad. Así, vemos cómo el enfoque en la diversidad se alinea con el ODS 5 para la igualdad de género de la Agenda 2030.

Asimismo, los conflictos entre madre e hija, así como la contraposición entre el bien y el mal, la belleza y la moral, la niñez y la pubertad, etc., responden a las convenciones y modos de conducta de la sociedad del momento, pasando de una representación patriarcal de la joven como candorosa y pura a una relectura moderna de la feminidad como agente de acción y autonomía, para acabar con una caricatura de las conductas hedonistas de la juventud actual. Ahora se presenta a una joven adulta, activa, ajena al ámbito doméstico, mientras que otras se anclan en el didactismo y la moralidad propias de otras modas literarias antecesoras. En todas las películas, sin embargo, se han mantenido los rasgos estéticos esenciales del personaje, que han perdurado en el tiempo como seña de identidad, e igualmente es interesante comprobar el hecho de que la belleza sigue siendo un argumento de peso en la historia tanto para la protagonista como para su antagonista.

Respecto a la madrastra, sigue encarnando lo opuesto a la madre biológica ausente, aunque la dicotomía *mujer ángel* y *mujer bruja* se vuelve borrosa, igual que ocurre con otras relecturas actuales de otros cuentos de hadas, donde se profundiza en la psicología de protagonistas y antagonistas para poner en entredicho tanto la bondad sin mácula como la maldad extrema. Así, ni la madrastra es tan mala como en el cuento de los hermanos Grimm ni Blancanieves es la bondadosa e inocente criatura que comenzó siendo.

RECIBIDO: 2-1-2023; ACEPTADO: 25-1-2023



REFERENCIAS

- AIME, Marco. *Cultura*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2013.
- ALCANTUD-DÍAZ, María. *Villains by the Book: Violence and its Perpetrators in Grimm's Tales. An Identity Analysis*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2012.
- ALCANTUD-DÍAZ, María. «Deconstructing Stereotypes through Reading Children's Literature as Intergenerational Play: The Case of the Stepmother», en DESZCZ-TRYHUBCZAK, Justyna, y KALLA, Barbara (eds.), *Encounters of the Playful Kind: Children's Literature and Intergenerational Relationships*, Palgrave, 2021, pp. 211-223.
- ALCANTUD DÍAZ, María, y CALVO GARCÍA DE LEONARDO, Juan José, «El reflejo de la crueldad y la violencia en sucesivas traducciones de 'Rapunzel' a la lengua inglesa», en Hernández, Isabel, y Sánchez, Paloma (coords.), *Los cuentos de los hermanos Grimm en el mundo. Recepción y traducción*, Madrid: Editorial Síntesis, 2014, pp. 163-172.
- ALLAN, Robin. *Walt Disney and Europe: European Influences on the Animated Feature Films of Walt Disney*. Londres: John Libbey & Company Ltd., 1999.
- ALONSO LÓPEZ, Nadia. «Evolución del consumo televisivo en España desde el encendido digital: puntos de inflexión y cambios de tendencia». *Textual & Visual Media*, 10 (2017), pp. 153-170 (<http://www.textualvisualmedia.com/index.php/txtvmedia/article/view/46>).
- AMORÓS, Celia. *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos. Editorial del Hombre, 1985.
- ASAMBLEA GENERAL DE LA ONU (AGONU). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. ONU, 2015.
- ASSOCIATION INTERNATIONAL DU FILM D'ANIMATION. *Asifa Statutes* (n.d.) (<http://asifa.net/about/asifa-statutes/>).
- BARRIER, Michael. *Hollywood Cartoons. American Animation in its Golden Age*. Nueva York: Oxford University Press, 1999.
- BENET, Vicente J. *La cultura del cine. Introducción a la historia y la estética del cine*. Barcelona: Paidós, 2004.
- BETTELHEIM, BRUNO. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Nueva York: Vintage Books, 1977.
- BETTELHEIM, BRUNO. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (1.ª ed. 1977). Barcelona: Crítica, 1999.
- BIRKHAÜSER-OERI, Sybille. *La llave de oro. Madres y madrastras en los cuentos infantiles*. Trad. Ruth Zauner. Madrid: Turner, 2010.
- BOTTIGHEIMER, RUTH B. «Fairy Tales and Folk-Tales», en Hunt, Peter (ed.), *International Companion Encyclopaedia of Children's literature*, London: Routledge, 1996, pp. 152-166.
- BOTTIGHEIMER, RUTH B. *Fairy Tales: A New Story*. Nueva York: State University of New York, 2009.
- CAOS, Patricia. «La chica que inspiró el cuento de Blancanieves: Maria Sophia Margaretha Catharina von Erthal», *Entre el caos y el orden magazine*, 2015 (<http://www.entreelecaosyelorden.com/2013/01/la-chica-que-inspiro-el-cuento-de.html>).
- CASETTI, Francesco. y DI CHIO, Federico. *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós, 1991/2007.
- COSTA, Jordi. *Películas clave el cine de animación*. Barcelona: Robinbook, 2010.



- CROCE, Marcela. *El cine infantil de Hollywood*. Málaga: Alfama, 2008.
- DALY, Martin y WILSON, Margo. *The Truth about Cinderella: A Darwinian View of Parental Love*. Yale University Press, 1999.
- DELEYTO, Celestino. *Ángeles y demonios. Representación e ideología en el cine contemporáneo de Hollywood*. Barcelona: Paidós, 2003.
- DOANE, Mary Ann. «Film and the Masquerade: Theorizing the Female Spectator», en *Femmes Fatales: Feminism, Film Theory, Psychoanalysis* (1.ª ed. 1982), Nueva York-Londres, Routledge, 1991, pp. 17-32.
- GERBNER, George. y GROSS, Larry. «Living with television: the violence profile». *Journal of Communication*, 26:2 (1976), pp. 172-194.
- GILBERT, Sandra y Susan GUBAR. *La loca del desván. La escritura y la imaginación literaria del siglo XIX*. Madrid: Cátedra, 1998.
- KATAN, David. *Translating Cultures. An Introduction for translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St. Jerome, 1999.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, Rebeca Cristina. «La guionización como traducción ‘disfuncional’ en *The Brothers Grimm* (El secreto de los hermanos Grimm)», en Hernández, Isabel, y Sánchez, Paloma (coords.), *Los cuentos de los hermanos Grimm en el mundo. Recepción y traducción*, Madrid: Editorial Síntesis, 2014, pp. 185-194.
- MARTÍ, Emilio. «Homosexualidad, infancia y animación: Del nacimiento de Pebbles Picapiedra a la adopción de Ling Bouvier». *Con A de Animación*, 1 (2011), pp. 97-118 (<https://doi.org/10.4995/caa.2011.863>).
- MCRROBBIE, Angela. «Post-Feminism and Popular Culture». *Feminist Media Studies*, 4: 3 (2004), pp. 255-264.
- MORALES ROMO, Beatriz. *Roles y estereotipos de género en el cine romántico de la última década. Perspectivas educativas*, tesis doctoral, Universidad de Salamanca 2015 (https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/128238/DTHE_MoralesRomoB_Rolesg%E9nerocine.pdf?sequence=1).
- NAVARRO-GOIG, Gema. «Revisión de la identidad femenina en los cuentos de hadas y su reinterpretación en el arte contemporáneo», *Arte, Individuo y sociedad*, 31: 3 (2019), pp. 491-507 (<http://dx.doi.org/10.5209/aris.60646>).
- PAREDES FERNÁNDEZ, Eugenia, y GORDILLO ÁLVAREZ, Inmaculada. «La educación mediática como proyecto educativo. Propuesta metodológica para la educación en valores a través del cine de animación infantil creado en España (destinada a niños de 6 a 10 años)», en Pérez Tornero, José Manuel, Cabero Almenara, Julio, y Vilches Manterola, Lorenzo (coords.), *Alfabetización mediática y culturas digitales*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2010 (http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/la_educacion_mediatica_como_proyecto_educativo_propuesta_metodologica_para_la_educacion_en_valores_a_traves_del_cine_de_animacion_infantil.pdf).
- PEIRCE, Charles. *Écrits sur le ligne*. París: Éditions du Seuil, 1978.
- PEREIRA, Carmen. *Los valores del cine de animación. Propuesta pedagógica para padres y educadores*. Barcelona: PPU, 2005.
- PROPP, Vladimir. *La morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos, 1977.
- READ, Jacinda. *The new Avengers: Feminism, Fertility and the Rape-Revenge Cycle*. Manchester: Manchester University Press, 2000.



- SABSAY, Leticia. *Las normas del deseo. Imaginario sexual y comunicación*. Madrid: Cátedra, 2009.
- SAMANIEGO, Jose Kuis. *De los ODM a los ODS y la Agenda 2030 en la CEPAL*, 2016 (<http://ir.uv.es/Gj8Q4yC>).
- SÁNCHEZ-LABELLA MARTÍN, Inmaculada. «Estereotipias femeninas en las series de animación actuales». *Admira*, 3 (2011), pp. 104-131.
- SELL TRUJILLO, Lucía, MARTÍNEZ-PECINO, Roberto. y LOSCERTALES, «Felicidad. El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas». *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45 (2014), pp. 111-124.
- SIMONE, Raffaele. *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus, 2001.
- SOLOMON, Charles. «Animation: Notes on a Definition», en Solomon, Charles (ed.), *The Art of the Animated Image*, Los Ángeles: The American Film Institute, 1987, pp. 9-12.
- STARR, Cecile. «Fine Art Animation», en Solomon, Charles (ed.), *The Art of the Animated Image. An Anthology*, Los Angeles: The American Film Institute, 1987, pp. 67-71.
- TATAR, Maria. *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*. Princeton: Princeton University Press, 1987.
- TATAR, Maria. *Off with your Heads*. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- TATAR, Maria. *Los cuentos de hadas clásicos anotados* (1.ª ed. 2002). Barcelona: Crítica, 2004.
- THOMPSON, Stith. *The Folktale*. Londres: University of California Press, 1977.
- THOMPSON, Stith. *Motif-Index of Folk Literature. A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-books and Local Legend*. Bloomington: Indiana University Press, 1989.
- WARNER, Marina. *From the Beast to the Blonde on the Fairytales and their Tellers*. Noonday Press, 1996.
- WELLS, Paul. *Understanding Animation*. Oxon / Nueva York: Routledge, 1998.
- WICKE, Jennifer. «Celebrity Material: Materialist Feminism and the Culture of Celebrity». *South Atlantic Quarterly*, 93: 4 (1994), pp. 751-778.
- ZAVALA, Lauro. «La traducción intersemiótica en el cine de ficción». *Ciencia ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 16: 1 (2009), pp. 47-54.
- ZIPES, Jack. *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization* (1.ª ed. 1983). Nueva York: Routledge, 1988.
- ZIPES, Jack. *The Trials and Tribulations of Little Red Riding Hood: Versions of the Tale in Sociocultural Context*. New York: Routledge, 1993.
- ZIPES, Jack. *Fairy Tales as Myth, Myth as Fairy Tales*. Lexington, Kentucky: The University Press of Kentucky, 1994.
- ZIPES, Jack. *Happily Ever After: Fairy Tales, Children, and the Culture Industry*. New York: Routledge, 1997.
- ZIPES, Jack. *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. Nueva York: Routledge, 2001.
- ZIPES, Jack. *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk & Fairy Tales*. Lexington: the University Press of Kentucky, 2002.



ACERCANDO LAS VOCES FEMINISTAS DE SYLVIA PLATH Y VIRGINIA WOOLF A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO

Patricia Marín del Ojo* y Lucía-Pilar Cancelas-Ouviña**
Universidad de Cádiz

RESUMEN

Esta investigación muestra cómo se puede introducir la perspectiva de género en las aulas de Educación Secundaria (ESO) y Bachillerato a partir de la obra de dos escritoras anglosajonas consideradas baluartes del feminismo: Virginia Woolf (1882-1941) y Sylvia Plath (1932-1963). Para el diseño de la investigación se ha seguido la metodología denominada investigación basada en diseño (de Benito Crosetti y Salinas Ibáñez 2016), que ofrece como producto una guía de lectura en forma de constelación literaria (Jover 2009, Garvis 2015) que incluye la siguiente selección de adaptaciones de obras en lengua inglesa para jóvenes: *Mrs Dalloway* (1925), *To the Lighthouse* (1927), *A Room of One's Own* (1929), *Three Women* (1962), *The Bell Jar* (1963) y *Ariel* (1965). El valor de esta investigación radica en mostrar la viabilidad de acercar la producción literaria de Woolf y Plath a destinatarios y destinatarias juveniles, presentando un material didáctico en lengua inglesa asequible y adaptado a su nivel idiomático. La lectura de estas obras contribuye a sensibilizar al alumnado y a desarrollar una conciencia crítica sobre perspectiva de género.

PALABRAS CLAVE: perspectiva de género, Sylvia Plath, Virginia Woolf, educación literaria, constelación literaria.

INTRODUCING THE FEMINIST VOICES OF SYLVIA PLATH AND VIRGINIA WOOLF INTO COMPULSORY SECONDARY EDUCATION AND BACCALAUREATE

ABSTRACT

This research shows how the gender perspective can be introduced into Compulsory Secondary Education and Baccalaureate by focusing on the work of two Anglo-Saxon women writers considered to be bastions of feminism: Virginia Woolf (1882-1941) and Sylvia Plath (1932-1963). The research design follows a methodology known as Design-Based Research (de Benito Crosetti y Salinas Ibáñez 2016) which offers as a product a reading guide in the form of a literary constellation (Jover 2009, Garvis 2015) that includes the following selection of English-language adaptations for young people: *Mrs Dalloway* (1925), *To the Lighthouse* (1927), *A Room of One's Own* (1929), *Three Women* (1962), *The Bell Jar* (1963) and *Ariel* (1965). The value of this research lies in showing the feasibility of bringing Woolf's and Plath's literary production closer to young audiences, presenting teaching material in English that is accessible and adapted to their language level. The reading of these works contributes to raising students' awareness and developing a critical awareness of the gender perspective.

KEYWORDS: gender perspective, Sylvia Plath, Virginia Woolf, literary education, literary constellation.



0. INTRODUCCIÓN

Las recientes leyes educativas españolas han resaltado de manera explícita la importancia de incluir en el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato la enseñanza y transmisión de ciertos valores esenciales para conformar una ciudadanía crítica y democrática. En materia de igualdad, por primera vez se hace referencia de forma específica a la no discriminación entre los sexos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que en su artículo 2 recoge «la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas» (LOGSE, 1990, artículo 2, p. 4).

Si bien es cierto que las sucesivas reformas educativas han ido perfilando la forma en que se debe actuar incidiendo en los valores de igualdad, aún existe un gran vacío en el currículo de las etapas no universitarias. En ese sentido, la UNESCO advierte de que se siguen detectando grandes desigualdades entre ambos sexos, sobre todo en los países en vías de desarrollo. De ahí que el quinto objetivo de la Agenda 2030 sea: «Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas» (16).

La recién promulgada Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre de 2021, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, reincide en fortalecer los principios de igualdad, promoviendo la edición de materiales educativos de calidad, libres de estereotipos sexistas y fomentando, además, la formación permanente del profesorado. De ese modo, en su artículo 121 sobre el Proyecto Educativo establece: «Incorporará [...] contenidos específicos relacionados con la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres» (143).

Esta ley no solo introduce modificaciones en el currículo, sino que también añade nuevas referencias en materia de igualdad y adopta un enfoque inédito en perspectiva de género, promoviendo en todas las etapas educativas una metodología basada en la coeducación que fomente el respeto a la diversidad afectivo-sexual y prevenga cualquier forma de discriminación por medio de la orientación educativa y profesional (28), tal como queda reflejado en el capítulo I, sobre *Principios y fines de la educación*, donde recoge como principio primordial:

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa (44).

* E-mail: patricia.marindelajo@alum.uca.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4036-7424>.

** E-mail: lucia.cancelas@gm.uca.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4095-471X>.

De esta ley orgánica se deriva la Orden del 15 de enero de 2021 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se resalta la correspondiente al primer curso de la asignatura Lengua Extranjera, donde se menciona la importancia de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del conocimiento de escritores y escritoras, su contexto y su producción literaria, explicitándolo en su objetivo número 9, que dice: «Conocer obras literarias de la lengua extranjera y leerlas en el nivel adaptado a sus posibilidades de comprensión para disfrutarlas y aprender aspectos socioculturales de los autores y hechos que intervinieron en su producción» (457).

Puesto que la sociedad actual sigue estando conformada por un andamiaje heteropatriarcal consolidado, se hace necesario partir de las líneas establecidas y poner en práctica los principios promulgados por las leyes educativas vigentes en nuestro país. De tal forma, la escuela se convierte en espacios de actuación clave para el desarrollo integral de los niños y niñas, espacios de socialización donde se intenta erradicar los daños derivados del sistema patriarcal (Pérez, Nogueroles y Méndez 7).

Para dar respuesta a las necesidades que exigen las autoridades en materia educativa, el profesorado debe formarse, crear nuevos materiales acordes a estas demandas educativas y sociales e integrar la perspectiva de género en su práctica docente. En esa línea, ante la ausencia de referentes y recursos didácticos, este trabajo pretende acercar la literatura feminista a adolescentes y jóvenes, integrando en el aula una selección de lecturas que abarcan diversas cuestiones en torno al género, utilizando la lengua inglesa como lengua vehicular dentro del marco de la asignatura de Primera Lengua Extranjera (Inglés) en ESO y Bachillerato.

Este artículo ofrece una investigación de corte cualitativo encuadrada dentro de la metodología denominada investigación basada en diseño (de Benito Crosetti y Salinas Ibáñez 2016) y que sigue la estructura Introducción, Métodos, Resultados y Discusión (IMRD). Tras la introducción se ofrece la fundamentación teórica centrada en la línea de investigación sobre el estudio de la educación literaria y la perspectiva de género (Sánchez, 2012; Fernández, 2018; Hernández, 2020; Rodríguez, García-Sampedro y Miranda, 2021; Marín del Ojo y Cancelas-Ouviña, 2021), después se describe el enfoque metodológico de la investigación, para finalizar con resultados y conclusiones. Como núcleo central se ofrece una constelación literaria con adaptaciones de obras en versión original de Sylvia Plath y Virginia Woolf aptas para un público juvenil, a través de las cuales se trabaja la educación lingüística, la educación literaria y la perspectiva de género de forma integrada.

1. MARCO TEÓRICO

Cabría pensar que el sexismo se ha erradicado de las aulas en sociedades avanzadas, modernas y civilizadas en pleno s. XXI; no obstante, sigue siendo una asignatura pendiente y la discriminación por razón de sexo, aunque ha cambiado en su forma de reproducción, sigue siendo parte del currículo oculto (Gimeno *et al.* 30). Pese a que la educación es el motor principal de cambio, esta, a su vez, es capaz de perpetuar los distintos códigos de género enraizados y perpetuados en la sociedad



a través de distintos cauces como la distribución y diferenciación de los espacios, las relaciones interpersonales, los rasgos sexistas en los libros de texto, el carácter androcéntrico del currículo, etc. (Pérez, Nogueroles y Méndez 6).

Según Lagarde, la perspectiva de género (PG) debe estar presente en diferentes espacios, pues gracias a ella «se analizan las posibilidades vitales de unas y otros, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, [...] también los conflictos institucionales y cotidianos que deben encarar y los múltiples modos en que lo hacen» (15). Esta investigación parte de esa necesidad de integrar la perspectiva de género (PG) en determinadas áreas del currículo educativo actual, ocupándose de vincular la PG con el aprendizaje de la lengua y la literatura en lengua inglesa en etapas no universitarias y se entronca con una línea de investigación reciente centrada en el estudio de la sincronidad entre la educación literaria y la perspectiva de género, que tiene como finalidad situar al estudiante como sujeto principal en la búsqueda del conocimiento y del desarrollo del pensamiento crítico por medio del estudio de obras literarias feministas.

El sustento teórico que define la propuesta que se presenta en esta investigación es la pedagogía feminista, una teoría relacionada con la búsqueda de la justicia de género (Shrewsbury 166) y que pretende reconceptualizar la práctica educativa con el fin de otorgar una educación de calidad a todos y todas tal como expone Maceira:

Un planteamiento filosófico, político, teórico y metodológico que sirva de sustento a diversos proyectos y prácticas educativas con una óptica feminista, que permita revisar y actualizar algunas tendencias pedagógicas, que dé cuerpo a una serie de reflexiones, análisis y experiencias desarrolladas a lo largo de varios años de quehacer educativo con grupos variados para transformar la actual sociedad jerárquica, excluyente y restrictiva (Maceira 30).

Se observa que el canon literario, uno de los agentes implicados en bifurcar la senda de obras diversas, heterogéneas y fieles a las distintas realidades que conforman el universo literario, ha omitido y olvidado gran parte de la narrativa escrita por mujeres, ofreciendo una mirada unidireccional que impide la creación de un ideario colectivo inclusivo con mirada femenina. En este caso, ha sido la crítica literaria feminista quien, desde el siglo xx, se ha encargado de visibilizar la vida y experiencia de distintas mujeres a lo largo de la historia. Si bien es cierto que la teoría feminista se ha desarrollado en distintas vertientes a lo largo de la historia, siempre ha perseguido un mismo fin: ahondar en el impacto de la predominancia masculina en el canon literario y deconstruir lo que esta visión androcéntrica ha generado para poder así realzar y redefinir el rol de la mujer en la producción literaria (Carter 1). Es por eso que autoras como Carrillo (135) hablan de didáctica de la literatura con perspectiva de género para referirse a una didáctica específica que bebe de los postulados defendidos por la crítica literaria feminista y que resulta completamente necesaria para poder poner en práctica la coeducación de manera real y efectiva.

A partir de esto, se considera especialmente necesario ampliar el canon recurriendo a la crítica literaria feminista (Carrillo 136) e incluir textos literarios feministas que ofrezcan nuevas maneras de trabajar y desarrollar valores como la empatía, la sensibilidad o el respeto a la diversidad sexual (Hernández 98). Vincu-



lar la educación literaria y la PG beneficia al alumnado contribuyendo a «construir su sensibilidad» ayudándole así a interpretar y comprender la diversidad del mundo que le rodea (Ballester 117). En este aspecto, el papel del profesorado adquiere una doble dimensión: por un lado, es responsable de llevar a cabo una revisión de los textos literarios e incluir nuevos modelos y, por otro, es creador y dinamizador de situaciones de aprendizaje que permitan ampliar horizontes y combatir los mandatos de género imperantes en la sociedad.

Las lagunas existentes en el estudio de la historia y vida de las mujeres en el currículo escolar ponen de manifiesto la poca participación en medidas de igualdad, la escasa formación del profesorado en este sentido, así como la elección de un método educativo alejado de la perspectiva de género. Muchos de los materiales escolares utilizados, como los manuales o los libros de literatura infantil y juvenil (LIJ), presentan claras influencias hegemónicas que consolidan los estereotipos de género (Vaíllo 5). Un ejemplo es el estudio realizado por Guijarro (159) en el que demuestra la persistencia de los roles tradicionales de género y una escasa presencia de personajes femeninos en los libros de textos de editoriales como Oxford University Press, Cambridge University Press o Longman.

Exponer y dar a conocer libros no sexistas u obras emblemáticas y representativas de creadoras literarias de reconocido prestigio no es el único paso para dar, es indispensable que la labor docente profundice en esta tarea y abarque situaciones de aprendizaje donde se incida explícitamente en la mejora de la competencia lingüística y literaria desde la perspectiva de género, estudiando en profundidad obras literarias feministas que visibilicen el protagonismo de escritoras y que ofrezcan otra perspectiva dentro del canon literario. Asimismo, es necesario intervenir en el aula deconstruyendo los textos, analizando los estereotipos, con el fin de reflexionar críticamente sobre las injusticias relacionadas con el género (Rodríguez, García-Sampedro y Miranda 4). Solo de esta forma seremos capaces de fomentar espacios de debate y reflexión que impliquen una mirada crítica con la que contribuir a deshacer la ideología patriarcal y dar paso a nuevos espacios de inclusión y tolerancia.

Dada la importancia que adquiere la lectura en la construcción de la conciencia individual y colectiva, así como en la propia identidad del discente, se hace necesario incluir la perspectiva de género en la educación literaria del alumnado. Por ello, en este trabajo de investigación se apuesta por autoras canónicas anglosajonas de la literatura universal que se consideran iconos de la literatura feminista a la hora de fomentar la educación lingüística y literaria de una Primera Lengua Extranjera (Inglés), si bien no solo como un mero contenido curricular que visibilice voces femeninas, sino como enclave indispensable en la concienciación y transmisión de valores feministas.

Por consiguiente, se ha seleccionado a la escritora británica Virginia Woolf (1882-1941) y a la norteamericana Sylvia Plath (1932-1963), no solo por su reconocida riqueza literaria, sino por la variedad de temas abordados, así como el carácter introspectivo que define a sus obras. Estas mujeres han supuesto un hito en el movimiento feminista porque han abarcado temas considerados tabúes en su época.

Woolf aporta a la Crítica Literaria Feminista un amplio abanico de novelas y dos grandes ensayos: *A Room of One's own* (1929) y *Three Guineas* (1938). Con



ambas obras la escritora hace reflexionar sobre el concepto del género como constructo social y establece las bases de lo que posteriormente Simone de Beauvoir expresaría como «On ne naît pas femme, on le devient» (1949). Puesto que su último fin es contribuir a la lucha por la igualdad entre los sexos, en sus obras refleja la importancia del derecho de las mujeres a la educación para desarrollar todas sus capacidades y la necesidad de establecer un equilibrio de poderes entre el hombre y la mujer.

Por su parte, Sylvia Plath, vinculada al nuevo movimiento literario surgido en el s. xx en Estados Unidos denominado *the confessional poetry*¹, plasma en sus versos las grandes controversias en torno al género y marca un hito proyectando la voz poética desde el «yo» vivencial para dar un testimonio de las preocupaciones, problemáticas e inquietudes experimentadas por las mujeres. Plath trabaja en la producción de una poética que busca representar la vida y experiencia de las mujeres y desmantela la configuración de la ideología patriarcal. Tanto su novela pseudobiográfica *The Bell Jar* (1963) como sus poemas testimonian una sagaz crítica a los mandatos de género desde una perspectiva profundamente sensible y personal.

Esta dupla de escritoras tiene un claro reconocimiento en la literatura universal con obras que son un referente obligado y que, dada su relevancia y repercusión, se han adaptado para el público juvenil para que su lectura sea asequible a lectoras y lectores de este rango de edad. Integrar en el aula dichas adaptaciones es una oportunidad para que el alumnado de las etapas de Secundaria y Bachillerato descubra el gran legado feminista, amplíe sus miras y tenga contacto desde edades tempranas con obras literarias de calidad que pueden contribuir a crear una identidad personal equilibrada con sensibilidad hacia la PG, evitando que perpetúen conductas y hábitos no adecuados en una sociedad justa y madura.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es mostrar la viabilidad de acercar la producción literaria de Virginia Woolf y Sylvia Plath a destinatarios y destinatarias de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, presentando un material didáctico en lengua inglesa adaptado a su nivel idiomático que fomente la lectura de obras indispensables que contribuyen a sensibilizar al alumnado y a desarrollar una conciencia crítica sobre perspectiva de género.

Para lograr dicho objetivo, se propone una constelación literaria (Jover 2009, Garvis 2015) con perspectiva de género basada en la obra de Plath y Woolf. Se entiende por constelación literaria una representación gráfica cuya función es

¹ La poesía confesional o *confessional poetry* es un movimiento literario surgido en Estados Unidos en los años 1950 y 1960 al que pertenecen autoras y autores como Sylvia Plath, Anne Sexton, Robert Lowell y W.D. Snodgrass. Se caracteriza por la expresión de las experiencias íntimas y personales de la voz poética, tratando temas tabúes como las enfermedades mentales, el matrimonio o la sexualidad.



organizar de manera visual y atractiva una serie de obras literarias que tienen un mismo hilo conductor.

Como punto de partida se han planteado las siguientes preguntas de investigación a las que se intenta dar respuesta en este estudio:

1. ¿Es posible acercar la figura y obras de Sylvia Plath y Virginia Woolf al alumnado de etapas no universitarias?
2. ¿Se puede fomentar la educación lingüística y literaria desde un enfoque de género en el aula de ESO y Bachillerato a través de textos literarios de Plath y Woolf?
3. ¿Se puede favorecer el estudio de la realidad femenina con adolescentes y jóvenes a través de la literatura feminista?

Para el diseño de la investigación se ha seguido una metodología de corte cualitativo denominada investigación basada en diseño (de Benito Crosetti y Salinas Ibáñez 2016), que, generalmente, se presenta en dos etapas: 1.ª Investigar hasta crear un nuevo producto y sus sucesivas mejoras, y 2.ª Aportar conocimiento en forma de principios que contribuyen a nuevos procesos de diseño. Para ello se diseñan productos que se someten a pruebas y validación y, una vez mejorados, se difunden a la realidad escolar.

La metodología seguida se estructura en las siguientes fases:

- 1.º Selección de autoras para la propuesta de innovación a partir de la revisión de varios corpus de canon literario con perspectiva de género (Showalter 1977; Lima 2011; Sánchez 2011; González-Barrientos 2017; Carrillo 2018).
- 2.º Una vez elegidas las dos autoras anglosajonas de este estudio, se establecen unos criterios para seleccionar las obras del corpus para nuestra guía de lectura que se enumera a continuación:
 - a. Las obras deben poseer un mismo hilo conductor: la feminidad y los conflictos derivados de los mandatos de género.
 - b. Deben compartir cierta semejanza en la tipología de los personajes: mujeres inconformistas, reivindicativas e introspectivas que indagan en el propio concepto de feminidad.
- 3.º Para la integración de la perspectiva de género en la literatura se siguen las pautas propugnadas por Martínez (130-131): el profesorado debe, primero, analizar los roles de género transmitidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; segundo, deconstruir los elementos o mecanismos que mantienen los sesgos de género; y, tercero, defender y promover una pedagogía feminista que deshaga las relaciones desiguales.

Siguiendo el modelo de Martínez se puede afirmar que las obras elegidas tienen como nexo común la realización de un análisis profundo sobre el papel de la mujer en la sociedad, y a través de las personalidades y la propia trama deshacen los falsos mitos derivados del patriarcado. Estas sirven al alumnado para acercarse a los distintos fenómenos que acontecen alrededor de la feminidad (la salud mental, la subordinación femenina, el sistema heteropatriarcal...) y constituyen ricas fuentes de análisis e interpretación.



TABLA 1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE OBRAS LITERARIAS

AUTORA	OBRA	1 ADAPTACIÓN JUVENIL	2 EDITORIAL	3 GÉNERO LITERARIO	4 NIVEL IDIOMÁTICO	5 COMPLEJIDAD DE LA TRAMA	6 EXTENSIÓN OBRA
Virginia Woolf (1882-1941)	<i>Mrs Dalloway</i> (1925)	✓	Penguin Books	Novela	Intermedio	Media	Páginas: 128 Capítulos: -
	<i>To the Light- house</i> (1927)	✓	Helbling Readers	Novela	Intermedio	Media	Páginas: 90 Capítulos: 3
	<i>A Room of One's Own</i> (1929)	X	Langre (bilingüe)	Ensayo	Intermedio- avanzado	Alta	Páginas: 320 Capítulos: 6
Sylvia Plath (1932- 1963)	<i>Three Women</i> (1962)	✓	Nórdica (bilingüe ilustrada)	Poesía	Interme- dio-avanzado	Media	Páginas: 18 Poemas: 3
	<i>The Bell Jar</i> (1963)	✓	Faber	Novela	Interme- dio-avanzado	Media	Páginas: 240 Capítulos: 20
	<i>Ariel</i> (1965)	X	Hiperión (bilingüe)	Poesía	Interme- dio-avanzado	Alta	Páginas: 232 Poemas: 40

Elaboración propia (2023).

4.º Puesto que la narrativa y estilo de dichas autoras puede caracterizarse por cierto grado de complejidad para un alumnado joven, el siguiente paso fue realizar una búsqueda exhaustiva de adaptaciones literarias en el mercado editorial aptas para destinatarios y destinatarias de edades comprendidas entre los 14 y los 18 años, algunas de las cuales son versiones bilingües y ediciones ilustradas.

En tabla 1 se presentan los criterios de selección iniciales que se han establecido para elegir las obras:

- 5.º Diseño de una constelación literaria asignando a cada obra los contenidos en materia de perspectiva de género que se pueden trabajar con el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato, tal como se refleja en tabla 2.
- 6.º Creación de material didáctico para el estudiantado con orientaciones para los/las docentes. Esta fase es indispensable para dar pautas a un profesorado que por lo general no ha recibido formación específica en estudios de género.

3. EL PRODUCTO DISEÑADO. CONSTELACIÓN «PLATH Y WOOLF: RECORRIDO LITERARIO PARA JÓVENES»

El producto final de esta investigación es una guía de lectura en inglés (ver anexos II y III) con perspectiva de género que adopta la forma de constelación literaria. Esta propuesta lectora es una estrategia didáctica eficaz para fomentar la lectura en el aula (Rovira-Collado 277) que consiste en organizar una serie de lecturas o



TABLA 2. CONTENIDOS DE GÉNERO EN OBRAS LITERARIAS

AUTORA	OBRA	RELEVANCIA TEMÁTICA	CONTENIDOS DE GÉNERO
Virginia Woolf (1882-1941)	<i>Mrs Dalloway</i> (1925)	Crítica de la supremacía patriarcal	Patriarcado, domesticidad, normas de género, bisexualidad, represión económica
	<i>To the Lighthouse</i> (1927)	Mujer como ser libre e independiente	Empoderamiento, relaciones de género, introspección filosófica
	<i>A Room of One's Own</i> (1929)	Reivindicación de un espacio íntimo de creación literaria	Crítica literaria feminista, derechos humanos de la mujer, igualdad de oportunidades
Sylvia Plath (1932-1963)	<i>Three Women</i> (1962)	Distintas perspectivas sobre la maternidad y complejidades de la feminidad	Maternidad, feminidad, domesticidad, identidad de género
	<i>The Bell Jar</i> (1963)	Frustraciones y miedos de una mujer traumatizada y asfixiada por la sociedad de su tiempo	Sexualidad, estereotipos de género, salud mental de las mujeres
	<i>Ariel</i> (1965)	Complejidades de la feminidad y experiencias personales	Sororidad, maternidad, roles de género, domesticidad, subordinación de género

Elaboración propia (2023).

itinerarios con un elemento temático en común, a través de la representación gráfica de una serie de estrellas o puntos enlazados (Jover 11, Garvis 52). En la propuesta se incluyen actividades de iniciación, explotación y conclusión, además de recursos multimodales (vídeos, infografías, audios, pódcast, etc.) que son imprescindibles para presentar los contenidos de la forma más completa y variada posible. De esta manera, se atiende a la diversidad, favoreciendo los distintos estilos de aprendizaje y motivando al alumnado con fuentes de información ricas y variadas.

En este caso concreto, la finalidad de dicho recurso es facilitar al alumnado una selección de lecturas vinculadas entre sí que ofrecen distintas perspectivas sobre un nexo común: las complejidades de la feminidad y la condición de ser mujer en una sociedad heteropatriarcal. Por tanto, todas ellas abarcan cuestiones como la identidad de género, los derechos de las mujeres y las desigualdades entre los sexos. Este itinerario se titula *Plath y Woolf: recorrido literario para jóvenes* y está conformado por un corpus de seis obras: *Mrs Dalloway* (1925), *To the Lighthouse* (1927), *A Room of One's Own* (1929), *Three Women* (1962), *The Bell Jar* (1963) y *Ariel* (1965) (ver figura 1).

En la tabla 3 se muestra la relación de capítulos y poemas que se proponen para trabajar en el aula.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con el alumnado son:

1. Realizar una lectura receptiva y reflexiva de textos diversos de Plath y Woolf en lengua inglesa relacionados con la realidad femenina, el feminismo y la desigualdad de género.



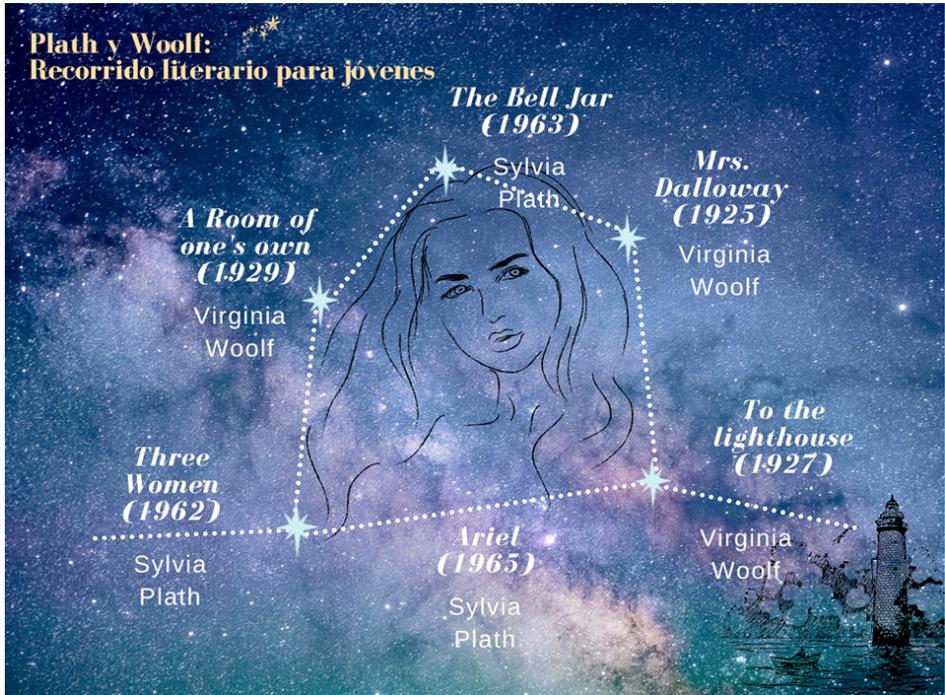


Figura 1. Constelación «Plath y Woolf: recorrido literario para jóvenes». Elaboración propia (2023).

TABLA 3. TEXTOS SELECCIONADOS PARA LA CONSTELACIÓN LITERARIA		
AUTORA	OBRA	TEXTO
Virginia Woolf (1882-1941)	<i>Mrs Dalloway</i> (1925)	Capítulo I
	<i>To the Lighthouse</i> (1927)	Capítulo II
	<i>A Room of One's Own</i> (1929)	Capítulo VII
Sylvia Plath (1932-1963)	<i>Three Women</i> (1962)	Poemas 1, 2 y 3.
	<i>The Bell Jar</i> (1963)	Capítulo XXIV
	<i>Ariel</i> (1965)	«Medusa», «Tulips» y «Lady Lazarus»

Elaboración propia (2023).

2. Estudiar la simbología en textos literarios de Woolf y Plath.
3. Conocer conceptos y temas relacionados con el feminismo, los roles de género, la sexualidad, el androcentrismo y el patriarcado, a partir de obras canónicas de la literatura en lengua inglesa.

4. Acercarse a la crítica literaria feminista e identificar en textos concretos los recursos literarios y estilísticos utilizados frecuentemente por las escritoras feministas a la hora de representar la feminidad y los problemas asociados al género.
5. Fomentar espacios de reflexión a partir de debates guiados por el profesorado donde se aprenda a argumentar con una perspectiva crítica.

En cuanto a la temporalización estimada para trabajar las seis obras incluidas en la constelación, es un curso completo, sugiriendo la posibilidad de organizar estas obras dentro de un Plan Lector Anual con objeto de poder profundizar y reforzar los amplios y complejos contenidos que engloban los distintos poemas y fragmentos seleccionados. Autoras como León-Ciliotta (2018) valoran la pertinencia de evaluar ciertas variables a la hora de seleccionar los libros para un Plan Lector, entre las que destaca la representación del género, la calidad literaria, la inclusión de distintos géneros y contenidos, así como los intereses y las necesidades del estudiantado.

Debido a la extensión y grado de complejidad de las obras, se ofrecen dos vías o escenarios para estudiarlas según el objetivo de lectura propuesto:

- 1.º Se proponen ciertos fragmentos y capítulos de la narrativa escogida de Woolf, así como determinados poemas de Plath, con el fin de desarrollar la lectura receptiva y reflexiva para profundizar en determinadas temáticas y que los/las adolescentes y jóvenes adquieran conceptos vinculados con la perspectiva de género.
- 2.º Se sugiere la posibilidad de promover la lectura extensiva de obras completas. En este supuesto, la planificación se vertebra a partir de un Plan Lector Anual que permita al estudiantado crear su propio itinerario lector, eligiendo aquellas obras que más le hayan interesado o las que hayan producido una mayor resonancia afectiva. Previamente, en el aula se realizan actividades de fomento lector para dar a conocer las obras y despertar su interés.

En el caso del primer escenario, la implementación de esta propuesta conlleva la puesta en práctica de una serie de estrategias y microdestrezas que impliquen a todo el alumnado, de modo que se cree un ambiente inclusivo en el aula. Para la fase de implementación en el aula se ha considerado pertinente elegir el Método de Cooperación Interpretativa de Martínez Ezquerro (2016) para el abordaje de los textos literarios seleccionados. Este método consiste en llevar a cabo una lectura compartida, utilizando la dinámica en grupo, de modo que la reflexión conjunta y el análisis literario fomenten un clima de diálogo y donde la interpretación y la interacción comunicativa tengan un papel fundamental en el abordaje de los textos literarios. De este modo, el/la lector/a se convierte en el sujeto principal de su aprendizaje y el/la docente se ciñe a ser un «mediador literario», «crítico, animador y motivador» (2).

Esta metodología propuesta se considera una estrategia eficiente a la hora de que el/la discente desarrolle las habilidades sociales, de resolución de problemas, las destrezas comunicativas y la capacidad de interpretación y análisis. Gracias a la cooperación interpretativa, el estudiantado disecciona el texto, lo lleva a evalua-



ción, analiza en profundidad y comparte sus ideas, potenciando un ambiente de estímulos e interacción entre iguales que trae consigo espacios de disfrute literario.

Como fase previa a la lectura de las obras literarias propuestas, se recomienda dedicar las sesiones iniciales a realizar una aproximación a la vida y obra de las autoras que ayude al alumnado a contextualizar y comprender mejor su poética y narrativa. En esta fase se pueden diseñar infografías, *pechaKuchas*, pódcast, *booktrailers*, *shorts* y vídeos a partir de las siguientes obras: *Sylvia Plath: A Beginner's Guide* (Wisker 2001), *Virginia Woolf: A Beginner's Guide* (Wisker 2000), *Student Guide to Sylvia Plath* (Pomeroy 2006) y *Virginia Woolf for beginners* (Rosenblatt 1987).

4. RESULTADOS

En este artículo se ha mostrado que es viable promover la lectura de Virginia Woolf y Sylvia Plath con alumnado de etapas educativas no universitarias, siempre que se facilite un material didáctico adaptado a su nivel idiomático que dé a conocer a estas autoras canónicas fomentando su lectura receptiva y reflexiva (Ruiz 218) a la vez que se contribuye a fomentar los valores de igualdad y defensa de la dignidad femenina recogidos en los derechos humanos.

Tras realizar una búsqueda exhaustiva, se ha mostrado que existen editoriales que ofrecen adaptaciones aptas para lectores y lectoras de un rango de edad entre los 14 y 18 años. Para la integración de estas autoras en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato se ha propuesto un listado de adaptaciones literarias (ver anexo 1) publicadas por Nórdica, Hiperión, Faber, Penguin Books, Helbling y Langre debido a la pertinencia de su línea editorial. Penguin y Faber son sellos especializados en literatura de habla inglesa, la editorial Helbling está orientada a la literatura juvenil y enseñanza del inglés, mientras que Hiperión, Nórdica y Langre son casas editoriales especializadas en poesía y ediciones bilingües. El hecho de que existan textos de Plath y Woolf adaptados para el público juvenil permite realizar esta selección de obras que sería adecuada para este sector de lectores y lectoras. Estas adaptaciones permiten abordar la lectura de clásicos en el aula y supone una toma de contacto con temas y textos que *a priori* no se contemplan en la edad escolar.

Una de las grandes aportaciones de esta investigación es la relación de adaptaciones facilitadas que proporcionan a los mediadores y las mediadoras una selección de obras pensadas para este grupo de población que pueden ser integradas en la práctica sin necesidad de que los/las docentes tengan que realizar una ardua búsqueda de recursos.

Se proponen dichas adaptaciones y ediciones bilingües como un acercamiento a las autoras y su obra, de manera que el alumnado de ESO y Bachillerato entre en contacto con fragmentos, capítulos y poemas que les supongan un punto de partida para el descubrimiento y estudio de estas escritoras y de la realidad femenina, el feminismo, el androcentrismo y la desigualdad de género. Esta selección de textos se ha llevado a cabo, por un lado, con el fin de poder desarrollar la lectura receptiva y reflexiva, de modo que el estudiantado comprenda e interprete mejor la lectura. Por otro lado, estas adaptaciones y ediciones bilingües e ilustradas permiten



la creación de su propio itinerario lector en el que se fomenta la literatura extensiva en lengua extranjera.

Asimismo, tras realizar el rastreo bibliográfico se constata la no existencia de lecturas graduadas² inspiradas en estas obras para alumnado con nivel idiomático bajo y se pone de relieve la escasez de materiales, recursos, adaptaciones y traducciones literarias, sobre todo de las obras de Sylvia Plath. Esta circunstancia refuerza el objetivo primordial de este trabajo, que no es más que ofrecer una selección adecuada de libros feministas que den a conocer la vida y trayectoria de dos escritoras anglosajonas icónicas en estas etapas educativas, al mismo tiempo que se desarrollan las destrezas lingüísticas. Esta propuesta de selección adquiere un valor significativo que la hace totalmente apta para organizarse integrada en un plan lector en esta línea.

Se ha mostrado que es factible fomentar la educación lingüística y literaria desde un enfoque de género en el aula de ESO y Bachillerato a través de una constelación literaria conformada por textos literarios de Plath y Woolf. El trabajo de vincular las obras con los temas de la pedagogía feminista que se pueden presentar en el aula ha quedado plasmado en estas páginas, evidenciando que es posible abordar la realidad femenina con adolescentes y jóvenes a través de la literatura feminista.

La puesta en valor de esta investigación es facilitar material didáctico complementario a la constelación literaria que orienta al profesorado en el modo de implementar dichas lecturas en el aula de Inglés y les allana la tarea. Todos estos materiales presentados en forma de guía de lectura están elaborados en lengua inglesa para promover la competencia en comunicación lingüística y, en especial, la destreza de la comprensión escrita. Este recurso creado ayuda y orienta al profesorado en su tarea de integrar las lecturas feministas en el aula de idiomas a través de análisis, reflexiones y dinámicas que se incluyen en esta misma guía.

En el presente artículo solo se presenta el diseño de la investigación y el producto final, pero no se incluyen los datos empíricos de su implementación, ya que estos se mostrarán en futuras investigaciones.

5. CONCLUSIÓN

En pleno siglo XXI la sociedad continúa demandando cambios de gran envergadura, pues aún no hemos conseguido una sociedad más justa y tolerante. La diversidad es el resultado de un mundo en constante evolución y constituye la forma de expresión más rica y transparente del ser humano, por tanto, frente a esta heterogeneidad, el sistema educativo debe promover los valores democráticos, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, llevando

² Se entiende por lectura graduada aquella que está dirigida a un lector/a con un nivel idiomático concreto y que tiene como objetivo primordial facilitar el aprendizaje de la lengua y desarrollar la fluidez lectora. De manera general, la lectura graduada adapta el contenido lingüístico y no lingüístico del texto original al nivel del discente, proporcionando herramientas y material de apoyo que le permiten avanzar de manera progresiva hacia textos más complejos (Agulló Coves 17).



a cabo las medidas necesarias para ofrecer una educación de calidad para todos y todas. Por eso, es necesario formar adecuadamente a las generaciones de jóvenes que actualmente confrontan realidades muy complejas.

Otro de los objetivos primordiales de la educación consiste en fomentar los valores de igualdad y defensa de la dignidad femenina recogidos en los derechos humanos entre los adolescentes. La etapa de ESO y Bachillerato es crucial porque es cuando el alumnado comienza a conformar su identidad y a forjar relaciones entre iguales, adaptándose al medio que le rodea. Este momento es indispensable para guiar y orientar al alumnado en cuestiones de género, incidiendo en aspectos tan fundamentales como la diversidad sexual, los sesgos de género o la discriminación por razón de sexo, pues solo así seremos capaces de llevar a cabo fuertes medidas de prevención.

Dado que el currículo no está aún muy desarrollado en materia de igualdad, se considera fundamental la creación de un material didáctico específico con perspectiva de género para la asignatura de Lengua Extranjera (inglés) para ESO y Bachillerato, con el objeto de cubrir el gran vacío existente. Además, se ha comprobado que la literatura es una valiosa herramienta que potencia el desarrollo cognitivo, favorece el autoconocimiento y ayuda a la gestión de las emociones. La lectura es, por tanto, un proceso que acompaña a los jóvenes en su desarrollo madurativo y les ayuda a comprender mejor el mundo que les rodea, un hábito esencial que les permite transformarse en seres más abiertos y tolerantes. De ahí que la presente investigación haya fusionado la educación literaria y la perspectiva de género, dando lugar a situaciones de aprendizaje que contribuyan a la mejora de las habilidades lingüísticas y sociales.

Las situaciones de aprendizaje creadas en el aula deben ser dinamizadas por el profesorado, que se convierte en un mediador flexible, agente motivador y estimulante de un ambiente inclusivo y receptivo para que el estudiantado coopere e interactúe a partir de un corpus literario que potencie su capacidad analítica y mejore su competencia lingüística y literaria. En este sentido, Ballester (125) recalca la función de acompañamiento docente que ha de proporcionar incentivos al lector/a a partir del descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen. Además, una de las funciones imprescindibles del mediador/a es «reconocer el libro adecuado para sus potenciales lectores, pero siempre teniendo en cuenta la palabra del lector» (Quiles, Palmer y Rosal 89).

Por ello, con este trabajo se quiere ofrecer un número significativo de obras que permita al estudiantado entrar en contacto con la literatura feminista, analizar conceptos básicos sobre el género y profundizar en las temáticas abordadas por estas escritoras. Precisamente, las obras feministas propuestas para el corpus constituyen una herramienta valiosa para el abordaje de valores transversales como la educación de género, así como para el reconocimiento del patrimonio cultural y humanístico que estas escritoras nos han legado. Explorar nuevas obras, previamente desconocidas para el alumnado, les permite abrir futuras puertas a ampliar su recorrido literario y enriquecer su hábito lector gracias a obras de literatura feminista.

Esta propuesta está pensada para ser trabajada en el aula, aunque también cabe la posibilidad de ofrecerla para fomentar la lectura extensiva y que sea el estu-



diantado quien trace su propio itinerario de lectura a través de una rigurosa selección de extractos y poemas como primera toma de contacto con la literatura feminista, estimulando su interés y curiosidad. Este tipo de lectura proporciona un hábito lector apropiado, ayuda a profundizar en los contenidos socioculturales integrados en la obra e incentiva el placer por la lectura (Nation y Waring 22).

Asimismo, se sugiere que las obras seleccionadas se organicen en torno a un Plan Lector anual, abarcando dos obras por trimestre, de modo que el alumnado vaya descubriendo los conocimientos y pueda ir integrando nuevas ideas con el fin de comprender mejor los contenidos y madurar en su propia experiencia lectora.

De este modo, se considera que el conocimiento de Sylvia Plath y Virginia Woolf permite transmitir al alumnado de estas etapas educativas los valores feministas, porque ambas se convirtieron en baluartes del feminismo al defender ferientemente los derechos de las mujeres y desafiar impetuosamente las convenciones sociales de su tiempo. Gracias a ellas y a otros miles de mujeres, hoy gozamos de los derechos que ellas defendieron, razón principal por la que se hace necesario integrar a mujeres imprescindibles en la historia en el currículo actual, para que su esfuerzo, impulso y sacrificio no caiga en el olvido e inspiren a la juventud a luchar por una sociedad más justa e igualitaria.

Esta es una propuesta sustentada en un marco teórico consolidado con el objetivo de ofrecer medidas concretas aplicables al día a día en el aula y que pretende que estas ideas resuenen realmente en las mentes del alumnado porque, como afirma Venegas:

[E]l mundo académico no puede producir teoría sin más, es imprescindible que esa teoría tenga una dimensión aplicada, que haya una devolución a la realidad social de la que proceden los datos de las investigaciones y la teoría social feministas. Y es necesario implicar en ello a todas las partes que componen el sistema educativo (Venegas 2010).

RECIBIDO: 30-9-2022; ACEPTADO: 21-2-2023



LISTA DE REFERENCIAS

- AGULLÓ COVES, Jorge. «Lecturas graduadas: hacia una literatura instrumental a la medida de un programa de estudios y del alumno» [Comunicación]. Simposio internacional de literatura española e hispanoamericana del Instituto Cervantes de Brasilia, Brasilia, Brasil, 2012, 30 y 31 de marzo (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/brasilia_2012.htm).
- BALLESTER, Josep. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó, 2015.
- BALLESTER, Josep. *L'educació literària, 2a ed.* València: Publicacions de la Universitat de València, 2017.
- CARRILLO, Encarnación M.^a «Didáctica de la literatura con perspectiva de género», en Jaime De Pablos, María Elena (ed.), *Mujeres, feminismo y género en el siglo XXI*, Sevilla: Arcibel Editores S.L., 2018, pp. 132-140.
- CARTER, David. *Literary Theory*. Harpenden, Reino Unido: Oldcastle Books, 2006.
- DE BEAUVOIR, Simone. *Le Deuxième sexe*. París: Gallimard, 1949.
- DE BENITO CROSETTI, Bárbara y SALINAS IBÁÑEZ, Jesús María. «La Investigación basada en diseño en tecnología educativa». *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0 (2016), pp. 44-59. (<https://doi.org/10.6018/riite2016/260631>).
- FERNÁNDEZ, Gledymis. «La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura». *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. (2018) (<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/01/genero-ensenanza-literatura.html>).
- GARVIS, Susanne. *Narrative Constellations. Exploring Lived Experience in Education*. Gothenburg, Sweden: Sense publishers, University of Gothenburg, 2015.
- GIMENO, José, SANTOS, Miguel Ángel, TORRES, Jurjo, JACKSON, Philip W. y MARRERO, Javier: *Ensayos sobre el currículum: teoría y práctica*. Madrid: Morata, 2015.
- GONZÁLEZ-BARRIENTOS, Marcela. «Escritura femenina. Un recorrido por la crítica literaria feminista». *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 33 (2017), pp. 185-205.
- GUIJARRO OJEDA, Juan Ramón. «La representación axiológica del género y la orientación en los libros de texto de inglés para secundaria». *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 4 (2005), pp. 151-166.
- HERNÁNDEZ, Blanca. «La educación literaria: nuevos referentes para trabajar la igualdad desde la perspectiva de género. Propuestas didácticas». *Lenguaje y Textos*, 51 (2020), pp. 95-106.
- JOVER, Guadalupe (coord.). *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Separata, 2009.
- LAGARDE, Marcela. *Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: horas y HORAS, 1996.
- LEÓN-CILIOTTA, Rosalí. «La perspectiva de género en la elección de libros de Plan Lector». *Rayuelo*, (2018), pp. 35-43.
- LIMA, Chris. «Selecting Literary Texts for Language Learning». *Journal of NELTA*, 15: 1-2 (2011), pp. 110-113 (<https://doi.org/10.3126/nelta.v15i1-2.4616>).
- MACEIRA, Luz María. «Más allá de la coeducación: pedagogía feminista». *Educación*, 36 (2006), pp. 27-36.
- MARÍN DEL OJO, Patricia y CANCELAS-OUVIÑA, Lucía-Pilar. «Docencia con perspectiva de género en Educación Secundaria: Propuesta de Guía didáctica de mujeres anglosajonas en lengua inglesa». *Lenguaje y textos*, 54 (2021), pp. 67-82 (<https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15774>).



- MARTÍNEZ EZQUERRO, Aurora. «El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora». *Álabe*, 14 (2016), pp. 1-20.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Irene. (2016). «Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica». *Foro de Educación*, 14:20 (2016), pp. 129-151.
- NATION, Paul y WARING, Rob. *Extensive Reading and Graded Readers*. Reino Unido: Compass Publishing, 2013.
- PÉREZ, Ana Irene, NOGUEROLAS, Marta y MÉNDEZ, Ángel. «Una educación feminista para transformar el mundo». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6:2 (2017), pp. 5-10.
- PLATH, Sylvia. *Ariel* (Buenaventura, R., Trad.). Madrid: Hiperión, 2016.
- PLATH, Sylvia. *The Bell Jar*. Londres: Faber, 2005.
- PLATH, Sylvia. *Tres mujeres* (bilingüe) (Ramos, M., Trad.). Madrid: Nórdica, 2013.
- POMEROY, Marnie. *Student Guide to Sylvia Plath*. Reino Unido: Greenwich Exchange Ltd, 2006.
- QUILES, M.^a del Carmen, PALMER, Ítaca y ROSAL, María. *Hablar, leer y escribir: El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor, 2015.
- RODRÍGUEZ OLAY, Lucía, GARCÍA-SAMPEDRO, Marta y, MIRANDA MORAIS, Marta. «La literatura infantil y juvenil desde una perspectiva de género. Proyecto de innovación para la formación del profesorado». *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 25:1 (2021), pp. 87-107 (<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.13623>).
- ROSENBLATT, Aaron. *Virginia Woolf for beginners*. Danbury: Writers and Readers Ltd, 1987.
- ROVIRA-COLLADO, José. «Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación». *Tejuelo*, 29 (2019), pp. 275-312.
- RUIZ, Raúl. «De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos». *Odi-sea*, 12 (2011), pp. 217-232.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas. «La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura aurisecular». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24 (2012), pp. 411-431.
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Purificación. «A Rationale for the Use of Literature in the English Language Classroom: How to Select Texts and Activities». *Lenguaje y Textos*, 32 (2011), pp. 109-119.
- SHREWSBURY, Carolyn M. «What is Feminist Pedagogy?». *Women's Studies Quarterly*, 15: 1/2 (1997), pp. 166-173.
- VAÍLLO, María. «La investigación sobre los libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?». *Tendencias pedagógicas*, 27:1 (2016), pp. 97-124.
- VENEGAS, Mar. «La igualdad de género en la escuela». *Revista de Sociología de la Educación*, 3:3 (2010), pp.388-402.
- WISKER, Gina. *Sylvia Plath: A Beginner's Guide*, Londres: Hodder & Stoughton, 2001.
- WISKER, Gina. *Virginia Woolf: A Beginner's Guide*, Londres: Hodder & Stoughton, 2000.
- WOOLF, Virginia. *Mrs Dalloway*. Reino Unido: Penguin Books, 2012.
- WOOLF, Virginia. *To the lighthouse* (Rawstron, E., Trad.). Reino Unido: Helbling Readers, 2011.
- WOOLF, Virginia. *Un cuarto para ella sola* (bilingüe) (Girón, E. y Arenas, A., Trad.). Madrid: Langre, 2022.



LEGISLACIÓN

- CONSEJO DE EUROPA. *Competencias para una Cultura Democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Consejo de Europa: Estrasburgo, 2018 (<https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*, 2018 (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago (https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>).
- LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264).
- ORDEN 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado (<https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/2>).



ANEXOS

ANEXO I

VIRGINIA WOOLF Y SYLVIA PLATH

ADAPTACIONES LITERARIAS PARA EL PÚBLICO JUVENIL

1. *Ariel*, Sylvia Plath. Edición Bilingüe. Editorial: Hiperión, 2016.
2. *Three Women*, Sylvia Plath. Edición bilingüe ilustrada: Nórdica Libros, 2013.
3. *The Bell Jar*, Sylvia Plath (Young Adult Edition). Editorial: Faber, 2005.
4. *Un cuarto para ella sola*, Virginia Woolf. Edición Bilingüe. Editorial: Langre, 2022.
5. *Mrs. Dalloway*, Virginia Woolf. Editorial: Penguin Books, 2012.
6. *To the lighthouse*, Virginia Woolf. Editorial: Helbling Readers, 2011.

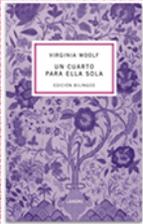


Figura 2. Corpus de adaptaciones literarias y ediciones bilingües de Sylvia Plath y Virginia Woolf para jóvenes. Elaboración propia (2022).

4.2. "MY MIND WINDS TO YOU", SYLVIA PLATH



Description of activity:

We will work now with Sylvia Plath's confessional poetry and, in so doing, we will discover how she expressed her feelings about her personal experiences. The aim of the activity is to find out the title of the poem selected. A worksheet is provided in this Guide (see annexe 14).

Firstly, you will have to fill in the gaps the words associated to images. But, be careful! Many different words can be related to these images: you will have to choose the correct ones considering the sense of the poem. If you find it difficult, the teacher can give you some clues or write on the board key words. Secondly, the first group that finds out the title will have to present their own interpretation of the poem so as to understand the poetess' intentions. Your classmates can help giving their own opinions.

Sometimes, poets employ too many metaphors in order to convey their sensations more easily, so maybe you have difficulty to identify certain feelings. Do not worry, look at the words and repetitions of the poem: which adjectives are employed? And nouns? Which is the semantic field? Plath also uses the pronoun *you*: who is the addressee of the poem? Why does she employ those symbols?

Finally, discuss with your classmates and teacher the sense of the poem and try to answer the most important question: **Why does Sylvia Plath employ that metaphor for the title and the poem?**

Method

Firstly, students work on shared reading in pairs or in groups of 3. Then, they reflect cooperatively, enhancing a climate of dialogue and literary analysis. As the aim of this activity is to bring them closer to the poetical field, the teacher's mediating role is essential to guide their learning process, providing clues and orientations.

Language skills:

Speaking
Listening
Reading
Writing
Mediation

Teaching materials and resources

- Several copies of the worksheet (see annexe 14)
- For further reading: *Poetry Foundation*:
<https://www.poetryfoundation.org/poets/sylvia-plath>
- TED-ed video about Sylvia Plath:
<https://ed.ted.com/lessons/why-should-you-read-sylvia-plath-iseult-gillespie>

Figura 3. Ejemplo de Material didáctico complementario sobre Sylvia Plath.
Elaboración propia (2023).

WORKSHEET ON FEMINIST LITERATURE

~~~~~

**Sylvia Plath (1932-1963)**

Sylvia Plath was an American poet who was born in Boston, Massachusetts. At only 8 years old, she published her first poem. While studying at Smith College, she achieved considerable artistic success but suffered from psychological breakdowns and received treatment, multiple times with electroconvulsive therapy (ECT). Plath underwent different shocking experiences and attempted suicide. All these aspects constituted noteworthy start points in portraying the feminine. Writing about the different experiences of the female body as pregnancy, menstruation, abortion or childbirth, she reflected the strong connection between physique and emotion -all that was conventionally associated with the female realm. Her mode of writing was called confessional poetry.

Plath had two children with the English poet Ted Hughes but, the couple separated in 1962 because Hughes was unfaithful to her. Owing to her anxiety and depression, Plath committed suicide and died in 1963.

You may be familiar with some historic, female names due to the immensity of their achievements; however, in current History books it is men who capture all the attention. This lack of female stories within history is related, amongst other things, to the fact that women were forced to fulfil a procreative duty. Those who managed to succeed in any other area outside the "housewife" one, have had not as much protagonism in books as men do. Let's read the following quote from Sylvia Plath, American writer:

"... I began to think maybe it was true that when you were married and had children it was like being brainwashed, and afterward you went about as numb as a slave in a totalitarian state."



Sylvia Plath (1932-1963) in *The Bell Jar*

These words are taken from her book *The Bell Jar* (1963), where she deeply conveys her feelings about a system that was not only inclusive of women, but also repressive. By means of literature and other artistic forms, many women shattered social taboos and openly spoke about femininity. When exploring the feminine, they condemned any form of oppression and they expressed the female creative power, independence and regeneration. From this point, let's reflect upon some questions:

- \* How could you define the concept "feminism"?
- \* How do you think she conveyed her deep concerns?
- \* What comes to your mind from the concept "confessional poetry"?

**Let's take a look to Plath's poem and follow the instructions!**

1. Complete the poem associating the pictograms with the lines
2. Find the words behind the pictures
3. Guess the title of the poem

Which adjectives are employed? And nouns? Which is the semantic field? Plath also uses the pronoun you: who is the addressee of the poem? Why does she employ those symbols? Why does Sylvia Plath employ that metaphor for the title and the poem?

You will have realised how deep and symbolic this poem is. In order to better understand Plath's work watch the following video and then do some research in order to complete this brief gender glossary:

Androcentricity: \_\_\_\_\_

Domesticity: \_\_\_\_\_

Empowerment: \_\_\_\_\_

Femininity: \_\_\_\_\_

Gender: \_\_\_\_\_

Gender roles: \_\_\_\_\_

Masculinity: \_\_\_\_\_

Patriarchy: \_\_\_\_\_

Sex: \_\_\_\_\_

Sisterhood: \_\_\_\_\_



Figura 4. Ejemplificación de ficha técnica sobre la actividad «My Mind Winds to You» basada en el poema «Medusa», de Sylvia Plath. Elaboración propia (2023).

## ANEXO IV

Sylvia Plath's \_\_\_\_\_



(1932-1963)



Off that landspit of stony mouth-plugs,  
Eyes rolled by white sticks,  
Ears cupping the \_\_\_\_\_'s incoherences,  
You house your unnerving head—God-ball,  
Lens of mercies,  
Your \_\_\_\_\_  
Plying their wild cells in my keel's shadow,  
Pushing by like hearts,  
Red stigmata at the very center,  
Riding the rip \_\_\_\_\_ to the nearest point of  
departure,



Dragging their Jesus hair.  
Did I escape, I wonder?  
My mind winds to you  
Old \_\_\_\_\_ umbilicus, Atlantic cable,  
Keeping itself, it seems, in a state of miraculous  
repair.



In any case, you are always there,  
Tremulous \_\_\_\_\_ at the end of my line,  
Curve of water upleaping  
To my water rod, dazzling and grateful,  
Touching and sucking.  
I didn't call you.  
I didn't call you at all.  
Nevertheless, nevertheless  
You steamed to me over the sea,  
Fat and red, a \_\_\_\_\_



Paralyzing the kicking lovers.  
Cobra light  
Squeezing the breath from the blood bells  
Of the \_\_\_\_\_. I could draw no breath,  
Dead and moneyless,



Overexposed, like an \_\_\_\_\_.  
Who do you think you are?  
A Communion wafer? Blubbery Mary?  
I shall take no bite of your body,  
\_\_\_\_\_ in which I live,



Ghastly Vatican.  
I am sick to death of hot salt.  
Green as eunuchs, your wishes  
Hiss at my sins.  
Off, off, eely \_\_\_\_\_!  
There is nothing between us.



Figura 5. Ejemplificación de una actividad de la guía de lectura basada en el poema «Medusa», de Sylvia Plath. Elaboración propia (2023).

VERGÈS, Françoise. *Un feminismo descolonial*. Trad. Marisa Pérez Colina. Madrid: Traficantes de Sueños, 2022. 135 páginas. ISBN: 978-84-124538-7-4.

El argumentario de la politóloga y activista antirracista francesa Françoise Vergès (Isla de Reunión 1952) en contra del feminismo civilizatorio francés es, a su vez, una defensa del término y de la autodenominación como feminista. Esta aparente contradicción es la que explica en el ensayo *Un feminismo descolonial*. La autora propone una manera de «nombrarse feminista» que sea la vía de salida ante los problemas, la violencia y la invisibilización que ha acarreado el carácter universalista del feminismo blanco y occidental al activismo anticolonial y antirracista. En 2019 se publicaba este ensayo por La fabrique en París, pero la traducción de Marisa Pérez Colina en la colección *Mapas* de Traficantes de Sueños nos permitió su lectura en castellano en 2022. Desde las primeras páginas acompañamos a Vergès en su separación, negación y crítica del término feminista, hasta su viaje de vuelta. Se reapropia del nombre feminismo porque «arraiga en la conciencia de una experiencia profunda, concreta y cotidiana de una opresión producida por la matriz Estado, patriarcado y capital que fabrica la categoría mujeres» (42). De alguna manera, el feminismo plural, transnacional y descolonial amplio es la salida más lógica a la tensión histórica con el feminismo occidental, es la salvación para las activistas antirracistas y anticoloniales y, a su vez, permite cumplir con el compromiso para reconocer los sacrificios de las mujeres del sur global, para «honrar sus vidas» (23).

Las citas iniciales de Frantz Fanon y Audre Lorde nos dan una pista de las referentes de la autora, que sigue la línea en sus conversaciones con el poeta martiniqués Aimé Césaire, plasmadas en la obra *Nègre, je suis, Nègre je resterai. Entretiens*

*avec Aimé Césaire* (Vergès 2005). Además, a lo largo del texto va a tomar los aportes de filósofas francesas como Elsa Dorlin, por su explicación de cómo los naturalistas se inspiraron en la diferencia sexual para elaborar el concepto de raza en las colonias del Caribe, y Jules Falquet con su crítica al feminismo desarrollista. También hace alusiones puntuales a la trayectoria latinoamericana decolonial, en especial con el concepto de colonialidad de género de María Lugones; así como a las de trayectoria poscolonial, como la crítica al universalismo del género de Oyeronke Oyewumi, y sobre todo la crítica realizada por las feministas musulmanas (Lila Abu-Lughod, Chandra Talpade Mohanty, entre otras) a la ideología orientalista, paternalista y salvadora del feminismo civilizatorio francés.

Pero no es precisamente la teoría lo que caracteriza a este ensayo, sino la materialidad histórica, actual y cotidiana con la que la autora acompaña su reflexión, como también apunta Jeanne Naumovic (2019) en su reseña a la edición francesa. Ese mundo real desde el que habla Vergès me hace comprender que escribí esta reseña en uno de los despachos que la autora nombra en las primeras páginas y que limpian manos de mujeres invisibles, porque «cada día, sin descanso, millones de mujeres se encargan de limpiar el mundo» (12). La apertura del texto con la referencia de la huelga de un grupo de mujeres racializadas en 2018 contra la compañía de limpieza francesa Onet —que me recuerda a las huelgas de las limpiadoras de hoteles canarias en 2017 y 2018— nos hace comprender que François Vergès va a hablarnos de las mujeres, de la raza y de la clase, y de sus luchas antipatriarcal, antirracista y anticapitalista.

A partir de este hecho, la primera parte del texto resume los argumentos del feminismo descolonial y la formación histórica del feminismo civilizatorio francés hasta los años noventa. Para





explicar esa línea histórica, François Vergès se pregunta, principalmente, por qué en la actualidad converge el feminismo neoliberal con las corrientes nacionalistas xenófobas, en particular en el contexto francés. Este feminismo se va a formar como blanco, porque se identifica con lo europeo y con una «parte del mundo que ha sido construida sobre un reparto racializado del mismo» y burgués, «porque no ataca al capitalismo racial» (35). Por eso, para la autora la relación con la xenofobia se explica porque al feminismo civilizatorio le va a suceder lo que apuntaba Aimé Césaire que le pasaba al colonizador: la colonia lo «desciviliza». «La colonización embrutece al propio sujeto colonizador, promueve un proceso de asalvajamiento del continente europeo, incide en una descivilización» (Césaire 2006, 15).

La autora también propone una pedagogía descolonial crítica, desde el análisis de la opresión de una forma multidimensional y no tanto interseccional. Este concepto lo toma del profesor Darren Lenard Hutchinson, que tiene en cuenta la totalidad de las relaciones sociales como muchos hilos en unas redes de opresión que «tejen una telaraña» (39). Vergès plantea una postura estructuralista y anticapitalista, pero mediante este enfoque multidimensional evita jerarquizar y segmentar las diferentes luchas (la justicia medioambiental, el derecho de las personas migrantes y el fin de feminicidios, por ejemplo). Al lado de esta vía pedagógica, como vía política propone la «utopía descolonial», que tiene su referente en el «feminismo del cimarronaje». Esta resistencia histórica de personas esclavizadas la ve como un ejemplo de política de la desobediencia que permite cuestionar la naturalización de las opresiones del capitalismo que se ha hecho en el discurso occidental.

Al final de esta primera parte, Vergès plantea una genealogía del feminismo civilizatorio, desde el feminismo burgués del siglo XVIII hasta el feminismo desarrollista de los setenta. En ese recorrido, salvo excepciones como Flora Tristán o Loise Michel, la mayoría de las feministas del XIX apoyaron el imperialismo colonial, porque «la colonia ofrece la posibilidad de desplegar los valores y principios del feminismo» (51). La herencia colonial explica que, después de los setenta, se integrara la agenda feminista en

organismos como la ONU, el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y las ONG bajo la fórmula neoliberal de *women's empowerment*, con una perspectiva salvacionista y racista hacia el Tercer Mundo, en nombre de los derechos de las mujeres (70).

Esa explicación histórica, con la entrada del feminismo civilizatorio en las esferas del poder, da sentido a la segunda parte del ensayo, que se centra sobre todo en la persecución de la laicidad desde el feminismo francés, materializada en la guerra cultural contra los símbolos que se consideran opresores y propios de un «patriarcado tradicional» y no moderno, en especial el uso del velo. Es importante resaltar la denuncia que hace la autora a las ofensivas contra las feministas descoloniales, afro y musulmanas en Francia, acusadas de racismo antiblanco, una violencia que lamentablemente ha caracterizado a la política francesa en los últimos años. Ese giro violento se inserta, según la autora, en el afianzamiento de diferentes tipos de feminismos antirrevolucionarios que comparten la óptica civilizatoria (feminacionalismo, femiimperialismo, femifascismo y feminismo de mercado). Pero, además de esta cara más opresiva o reaccionaria, lo que también le preocupa a Vergès es la «inclusión liberal» del feminismo, con el éxito de ventas de libros de feministas *mainstream*, que no apuntan a un cambio en las estructuras de poder sino en la superación individualista, así como la mercantilización de mensajes feministas en el mundo de la moda más capitalista.

Frente a esta realidad, Vergès nos invita a reescribir la historia de las resistencias, a desvelar el blanqueamiento y la falsa pacificación impuesta al pasado de lucha feminista y a iconos concretos anticoloniales y antirracistas que contestaron a la norma colectivamente y no de manera individual (como Rosa Park). Este mensaje lo transmite desde un tono de denuncia, directa y severa, a lo que pocas veces estamos acostumbradas en el mundo de los eufemismos académicos.

Finalmente, Vergès nos lleva de vuelta al inicio de su argumentación, para ahondar en la racialización del empleo del hogar, en las denuncias de las feministas negras a este problema estructural que no se abordó en la lucha para el salario del trabajo doméstico de las feministas

marxistas blancas francesas en la década de los setenta. De esta forma, Vergès ilustra la situación de opresión de las mujeres racializadas por causa de una «economía del agotamiento de los cuerpos», que divide la sociedad en unos cuerpos que tienen derecho al descanso y la salud, y otros que carecen de estos derechos. Los últimos tres apartados concluyen el ensayo con las cifras y los casos más cruentos y reales de la vida de las trabajadoras de la limpieza, la división racial del mundo entre el hábitat limpio y el sucio y la explotación e invisibilización de estas mujeres.

*Un feminismo descolonial* es una obra de obligada referencia para las mujeres blancas feministas que queremos participar en la descolonización de los espacios, los cuerpos y las mentes, y ser activamente antirracistas, pero admitiendo en todo

momento «que se es blanca, esto es, reconocer que determinados privilegios han sido asignados históricamente a este color» (45).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre el colonialismo*, Madrid: Akal, 2006.

NAUMOVIC, Jeane. «Françoise Vergès, Un féminisme décolonial, La Fabrique, 2019». *Revue internationale des études du développement*, 248 (2022) (<http://journals.openedition.org/ried/360>).

Laura Sabina GONZÁLEZ CARRACEDO  
Universidad de La Laguna

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.clepsydra.2023.24.07>



SANELEUTERO, Elia y FUENTES DEL RÍO, Mónica (eds.). *Femenino singular. Revisiones del canon literario iberoamericano contemporáneo*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2021. 208 pp. ISBN 978-84-1311-601-3.

Entre las grandiosas funciones de la literatura, tal vez una de las más estimables sea la de crear nuevos modelos y marcos de referencia. Sumándose al creciente interés en las obras escritas por mujeres y en el análisis de personajes de ficción desde una perspectiva de género, este volumen pretende abrir nuevas vías de exploración del yo femenino, fomentando la investigación desde puntos de vista procedentes de universidades de todo el mundo.

Las editoras, Elia Saneleuterio y Mónica Fuentes del Río –ambas doctoras, profesoras y escritoras–, recopilan y coordinan los trabajos de doce autoras y un autor que abordan, con perspectiva de género, la obra tanto de escritoras consolidadas en el sgl xx y xxi como de voces emergentes y personajes femeninos creados por autores varones. De este modo, las citadas editoras apuestan por una variante inclusiva del canon, según explican en la excelente revisión de dicho concepto que llevan a cabo en las páginas iniciales. A partir de ahí, los doce capítulos que conforman el libro, organizados en tres partes temáticas, recorren las relaciones entre la identidad y lo *otro* en un viaje hacia aspectos como la emigración, el cuerpo, la sexualidad, la maternidad, la infancia y el compromiso con la igualdad.

La primera parte, titulada «El yo como cuerpo y espacio: transgresión y movimiento», comienza con el estudio de Mutsuko Komai (Seisen University, Japón) «La evolución de la representación de la ciudad en las poesías de Alfonsina Storni». A través del motivo de la ciudad, Komai analiza la ansiedad de Storni como mujer escritora en la Argentina de principios del siglo xx. El terror al encerramiento marca su etapa inicial, asociando la urbe al poder patriarcal. En su segunda etapa, el yo poético, expresamente femenino, transita por la ciudad con confianza. En la década de los treinta, vuelve a mostrar una visión pesimista de la ciudad, pero parece haber superado su inquietud con respecto a la escritura.

En «Este no es mi territorio. Experiencia migratoria femenina a través de la poesía de Ana Merino», Alfonso Bartolomé (University of Nebraska-Lincoln) analiza tres poemarios de la escritora madrileña. En *Preparativos para un viaje* (1995) comienza su viaje, desde la despedida hasta la alienación que experimenta en un mundo extraño, donde la poesía se convierte en su refugio. Con el paso del tiempo, la rutina en EE. UU. hace que todos sus días parezcan idénticos, según refleja en *Los días gemelos* (1997). *La voz de los relojes* (2000) revela una fragmentación del yo, al sentir que no es «de aquí ni de allí» (38).

El tercer capítulo nos traslada a la Revolución mexicana desde la perspectiva de la mujer. En «El lenguaje sagrado del movimiento: sensualidad y misticismo femenino en la obra de Nellie Campbell», Begoña de Quintana Lasa (Washington State University) desvela cómo el ritmo de su poesía está impregnado de su pasión por la danza, conectando con los ancestros indígenas. En su novela *Las manos de Mamá* (1937), la figura de la madre es recreada a través de la ingenua visión de la hija, cuyo lenguaje rompe con la linealidad lógica de la narrativa masculina, constituyendo una excelente muestra de «écriture féminine».

Cierra esta sección el capítulo de Helen Hernández Hormilla (University of Miami) «Un canto cuir en la poesía cubana contemporánea: transgresiones eróticas en la escritura de Odette Alonso». El estudio sugiere una lectura de la poesía de Odette Alonso partiendo de la teoría de la performatividad de Judith Butler. En *Palabras del que vuelve* (1996), se hace explícita la subjetividad lésbica de los poemas y, a través del erotismo, la mujer es representada con roles activos. En *Old Music Island* (2018), emplea estrategias formales y estructurales que refuerzan su mensaje subversivo, explorando el placer femenino compartido más allá de la genitalidad y el falocentrismo.

Con el título de «Representaciones de la maternidad y la infancia», la segunda sección comienza con el estudio de Lucía Rodríguez Olay (Universidad de Oviedo) «Reinas, diosas, madres y prostitutas. Cuatro arquetipos en tres piezas dramáticas de Antonio Gala». *Anillos para una dama* desmitifica la figura histórica de Jimena, al adquirir el rol activo propio de la versión de los



romances. *Los buenos días perdidos* contraponen dos arquetipos, el de madre y el de prostituta, pero también dos formas de ver el amor. En *¿Por qué corres Ulises?*, Penélope es infiel a su marido, pero acaba volviendo al punto de partida.

El siguiente capítulo plantea una reconceptualización de las ideas sobre la diversidad sexual. En *«Madre que estás en los cielos»*, de Pablo Simonetti. La figura materna en la construcción de la sexualidad», Elizabeth Hernández Alvidrez (Universidad Pedagógica Nacional, Estados Unidos Mexicanos) parte de la perspectiva hermenéutica de Paul Ricoeur para analizar, en la novela, el papel de la madre como perpetuadora del poder patriarcal, al tiempo que las nuevas generaciones, representadas con el personaje del hijo, Andrés, suponen una transgresión de este orden moral, al promover la defensa de la diversidad sexual.

Las investigadoras Emilie L. Bergmann (University of California, Berkeley) y Elia Saneleuterio (Universitat de València) diseccionan la simbología que el cabello de la madre adquiere en la obra de cuatro escritoras del siglo xx. «Madejas de cabellera maternal. Rosario Castellanos, Elena Poniatowska, Montserrat Roig y Esther Tusquets». Castellanos recurre al pelo como objeto de deseo que representa a la madre. Poniatowska utiliza el cabello luminoso de la madre como señal de arraigo filial y, a la vez, su voluntad de liberarse. Para Roig, el misterioso cabello materno muestra la distancia en la relación con la hija. En Tusquets, el corte de pelo en la hija simboliza una mutilación que impide su autorrealización.

Como colofón del segundo bloque, el capítulo *«La caída»*, de Beatriz Guido: representaciones de la infancia bajo el peronismo» dibuja la realidad vivida por cuatro niños en la Argentina de los años cuarenta y cincuenta. A través del análisis de los niños Cibils, Rebecca Weber (Universität Siegen, Alemania) pone de relieve cómo la novela evidencia el empobrecimiento de la burguesía, la violencia doméstica y el aislamiento de una generación de jóvenes a los que el Estado peronista no habría prestado la debida atención. Ello conlleva una crítica tanto al discurso político como a los conceptos tradicionales de familia y género de la época.

La tercera parte, que lleva como título «De lo singular a lo plural: el Feminismo y el compro-

miso en la literatura», se inicia con el capítulo «La otra luz: una aproximación filosófico-mística a la *otredad del yo* en María Zambrano». En él, Sally Abdalla Wahdan (Ain Shams University, Egipto) subraya la simbiosis, en la obra de Zambrano, entre la filosofía occidental y el misticismo religioso, entendido este desde la vertiente cristiana de san Juan de la Cruz e islámica de Ibn Arabí. Esta fusión le permite repensar el concepto del yo, viéndose desde *dentro*, para integrar las *otredades* del yo como forma de autoconocimiento.

Por su parte, la investigadora Teresa Fernández-Ulloa (California State University, Bakersfield) resalta el compromiso social en las letras de la socióloga, poeta y artista guatemalteca Rebeca Lane a través del capítulo «El yo comunitario, la memoria histórica y la violencia contra las mujeres en el rap de Rebeca Lane». Su hiphop reivindica el cuerpo femenino como herramienta de empoderamiento, lejos de la hipersexualización y cosificación de la mujer que tradicionalmente ha caracterizado este género musical. Al mismo tiempo, ataca la violencia machista y el acoso sexual que sufren las mujeres, especialmente las indígenas, pero también se hace eco de otros colectivos discriminados como los homosexuales.

Desde la Universidad Complutense de Madrid, Mónica Fuentes del Río observa la relación entre la mujer y la literatura en «La creación literaria de la obra de Carmen Martín Gaité. Una perspectiva de género». A través de un recorrido por la teoría literaria y la ficción de la novelista, Fuentes se detiene en las particularidades de la mujer como lectora, escritora y personaje narrativo. La soledad, la rebeldía, el anhelo de libertad, las dificultades de la mujer creadora y la predilección por el género epistolar son algunos de los rasgos distintivos que revela la obra de Martín Gaité.

El broche final viene de la mano de una de las escritoras más prolíficas de la actualidad, Rosa Montero, cuya visión crítica sobre la condición de la mujer en España es analizada por Lucía Russo (I.C. Statale Raffaele Viviani di Napoli) en «Rosa Montero y la defensa de la igualdad en el siglo XXI». El capítulo se centra en tres de sus novelas, *Crónicas del desamor*, *Historia de mujeres* y *La carne*, escritas en 1979, 1995 y 2016, respectivamente, que sirven de testi-



monio de la evolución del «ser femenino» en los últimos cuarenta años: la maternidad fuera del matrimonio, abortos clandestinos, la pasión de una mujer madura, la reivindicación de heroínas desconocidas... Temas que traspasan las fronteras nacionales y cuya actualidad nos recuerda que

libros como *Femenino singular* continúan siendo muy necesarios.

María del Mar RAMOS CAMBERO  
Universidad Carlos III de Madrid

DOI: <https://doi.org/10.25145/j.clepsydra.2023.24.08>



## REVISORES/AS

La dirección de la revista agradece la inestimable colaboración de quienes muy amablemente han accedido a participar en el sistema de doble evaluación ciega, llevando a cabo el trabajo de lectura y valoración anónima de los artículos que han llegado a la redacción de *Clepsydra* para optar a ser incluidos en el presente número.

### REVISORES/AS EXTERNOS/AS

Rocío del ÁGUILA GRACEY (CUNY, The City University of New York)

Ana SIMÓN ALEGRE (Adelphi University, NY)

Helena ANDRÉS GRANEL (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea)

Azucena BARAHONA MORA (Universidad Complutense de Madrid)

Patricia CHANTEFORT (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Zaradat DOMÍNGUEZ GALVÁN (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Amélie FLORENCHIE (Université Bordeaux-Montaigne)

Sara GARCÍA CUESTA (Universidad de Valladolid)

Mónica GARCÍA FERNÁNDEZ (Universidad de Oviedo)

Marta GARCÍA-SAMPEDRO FERNÁNDEZ-CANTELI (Universidad de Oviedo)

Blanca HERNÁNDEZ QUINTANA (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

Santiago LOMAS MARTÍNEZ (Universidad Carlos III de Madrid)

Rocío LÓPEZ GARCÍA-TORRES (Universidad CEU-Cardenal Herrera)

Luciana MOLINA (Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Lucrecia MOLINARI (Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina)

Cristina de PEDRO ÁLVAREZ (Universidad Complutense de Madrid)

Belinda RODRÍGUEZ ARROCHA (Universidad Intercultural del Estado de Puebla, México)

María ROMERO RUIZ (Universidad de Málaga)

Diane URQUHART (Queen's University, Belfast)

### REVISORAS ULL

Betty Coromoto ESTÉVEZ CEDEÑO

Paula FERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

Matilde MARTÍN GONZÁLEZ

Bárbara RODRÍGUEZ MARTÍN

Silvia ZELAYA ÁLVAREZ

#### INFORME ANUAL DEL PROCESO EDITORIAL DE *CLEPSYDRA* 24 (2023)

El promedio de tiempo de publicación desde la llegada de los artículos a la redacción de la revista hasta su impresión (pasando por el proceso selección, lectura, evaluación y corrección de pruebas) es de nueve meses. Los evaluadores/as son miembros de diversas facultades de esta universidad, así como de otros centros nacionales e internacionales, y forman parte de los diversos comités de *Clepsydra*.

#### Estadísticas:

N.º de artículos recibidos en la redacción para esta edición: 9

N.º de artículos aceptados: 6

Promedio de evaluadores/as por artículo: 2,1

Promedio de tiempo entre llegada y aceptación de artículos: 7 meses

Promedio de tiempo entre aceptación y publicación: 4 meses

El 66,6% de los manuscritos enviados a *Clepsydra* ha sido aceptado para su publicación.

## FE DE ERRATAS NÚMERO 24

La revista *Clepsydra* quiere dejar constancia de la siguiente errata en su número 23 (2022): en la página 60 del volumen se indica que el ORCID de Andrea Delgado, autora del artículo titulado «Virtual Hands-On Workshops to Bring Teenage Girls to Computer Science in Uruguay: An Experience», es <https://orcid.org/0000-0003-3453-7204>, cuando en realidad debería constar <https://orcid.org/0000-0003-4749-9366>.





**Servicio de Publicaciones**  
Universidad de La Laguna