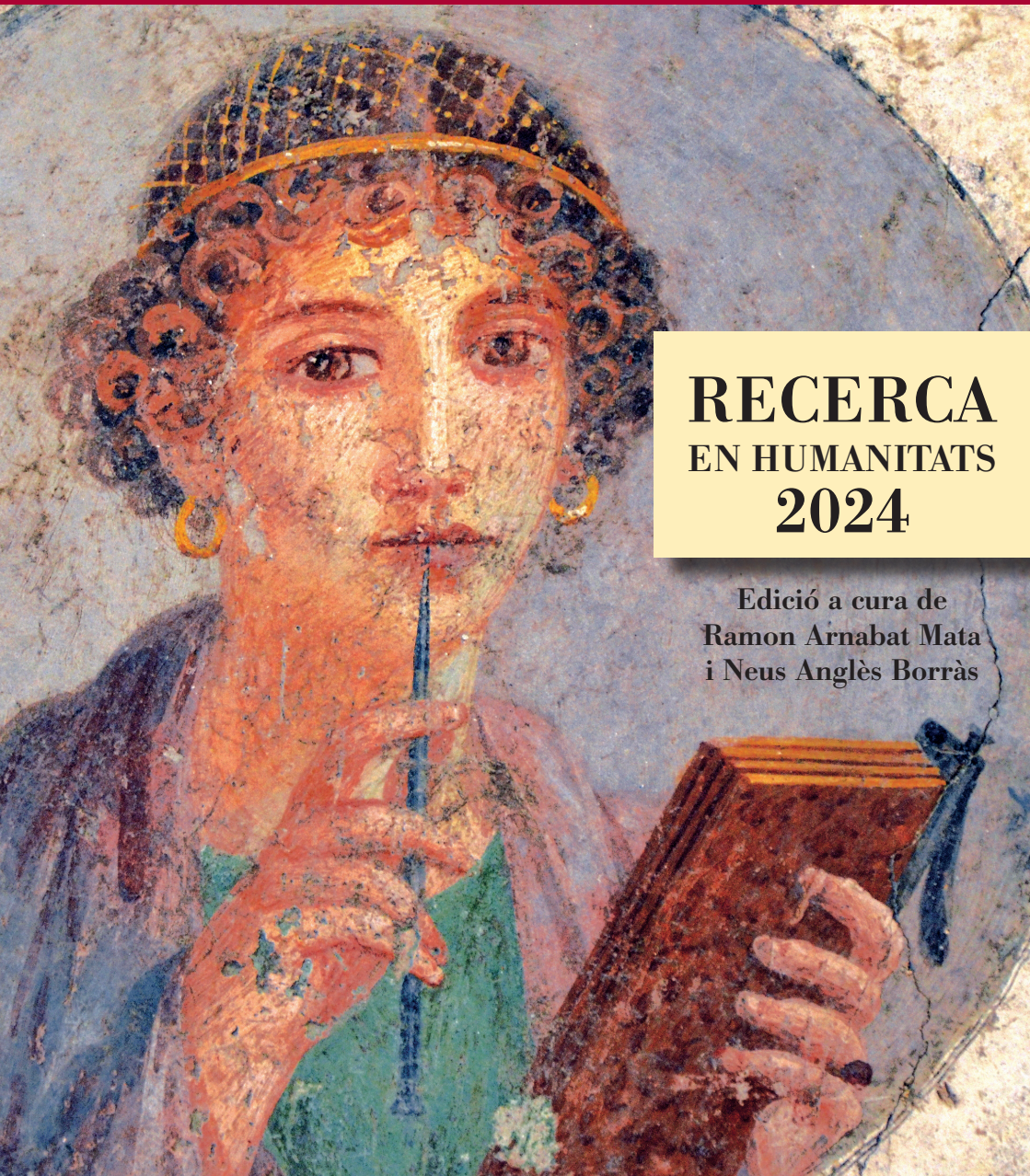




RECERCA EN HUMANITATS 2024

Edició a cura de
Ramon Arnabat Mata
i Neus Anglès Borràs

RECERCA EN HUMANITATS 2024

Coordinació de
Ramon Arnabat Mata
Neus Anglès Borràs



Tarragona, 2025

PUBLICACIONS DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
Av. Catalunya, 35 · 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474 · publicacions@urv.cat
www.publicacions.urv.cat



1a edició: abril de 2025
ISBN (paper): 978-84-1365-202-3
ISBN (PDF): 978-84-1365-203-0

DOI: 10.17345/978841365
Dipòsit legal: T 359-2025

Imatge de coberta: «Dona amb tauletes i llapis encerats», fresc sobre Gesso.
Museu Arqueològic Nacional de Nàpols
(<https://ja.cat/xmFtz>)



Cita el llibre.



Consulta el llibre a la nostra web.



Llibre sota una llicència Creative Commons BY-NC-SA.

Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili és membre de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas i de la Xarxa Vives, fet que garanteix la difusió i comercialització de les seves publicacions a nivell nacional i internacional.

CONTINGUTS

Presentació	7
<i>Ramon Arnabat Mata</i>	
Análisis de herramientas computacionales para trabajar en tipología lingüística con Universal Dependencies	9
<i>Antoni Brosa Rodríguez</i>	
Buone pratiche per l'insegnamento della storia dell'arte della e della cultura visuale nelle scuole secondarie europee	27
<i>Debora De Gregorio</i>	
Galatea cobra veu: Eliza Doolittle i Dolores Mendoza	43
<i>Marta Gort Paniello</i>	
Holistic Development of Pre-School Children in Light of the Application of UNESCO Standards	59
<i>Heba Ishtayah & Janaina Oliveira</i>	
Alignment of teacher education programs at a Lebanese university with the TPACK framework	77
<i>Jihan Hussein Khalifeh Mohamad & Janaina Minelli De Oliveira Ramos</i>	
La conflictivitat laboral femenina a Tarragona (1970-1975)	95
<i>Sara Masalias Palou</i>	
De las marcas de uso en los diccionarios a los datos programáticos en los productos lexicográficos	109
<i>Damián Muñoz Fuentes</i>	
Benjamín de Arriba y Castro, bisbe de Mondoñedo. Els bisbes espanyols durant la II República	123
<i>Rafael Muñoz Melgar</i>	

La perspectiva de género en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: introducción a la normativa y legislación	137
<i>Anna Ribé González</i>	
La lingüística y la música teórica: pasado, presente y futuro	151
<i>Judith Sánchez Giménez</i>	
Sinsentido y desplazamiento: <i>Pacifiction</i> de Albert Serra como un thriller imposible	167
<i>Alexandra Semenova</i>	
El Bildungsroman escrito por mujeres chinas y españolas a finales del siglo xx	181
<i>Haoru Sui</i>	

PRESENTACIÓ

Presentem un nou volum de la *Recerca en Humanitats* que inclou els articles corresponents a la novena edició de les Jornades del Doctorand, celebrades el mes de maig de 2023, organitzades per la Comissió Acadèmica del programa de doctorat en Estudis Humanístics de la Universitat Rovira i Virgili (URV).

Els dotze treballs, ordenats alfabèticament pel cognom dels autors, són una bona mostra de la recerca en humanitats que es fa a l'hora d'elaborar les tesis doctorals que es desenvolupen dins del programa esmentat. D'aquesta manera, es plantegen investigacions relacionades amb la llengua, la lingüística, la sociologia, la literatura, la història, la història de l'art i l'educació, eixos bàsics dels nostres estudis de doctorat.

L'exercici que suposa per als nostres doctorands presentar l'estat de la seva recerca en forma de comunicació a les jornades esmentades s'inclou dins dels primers passos que ha de fer un investigador, tal com es reflecteix a la memòria de verificació del programa. També esdevé un element significatiu de la seva qualitat, com es va posar de manifest en el moment de l'acreditació, en què es va subratllar el seu alt valor formatiu.

Els temes tractats són un testimoni del fet que les humanitats segueixen sent un element fonamental del saber i del fer dels humans. Perquè les humanitats estan conformades per aquells coneixements que són indispensables per exercitar la ment, per transitar per la vida i per poder escollir i desenvolupar altres sabers o ciències al servei de la transformació positiva de l'espècie.

Massa sovint, però, les humanitats són percebudes com si fossin un llegat arcaic i sense interès per a la societat actual. Però tothom ha d'entendre que les humanitats són interessants i útils. En primer lloc, perquè doten d'autonomia, de capacitat de decisió les persones per examinar-se a si mateixes i per valorar i admirar el que reben d'altres persones. En segon lloc, perquè contribueixen a formar un pensament crític i propi, i ens donen eines per expressar-lo de manera intel·ligible. I, en tercer lloc, perquè pensar i tenir criteri propi és imprescindible per viure i per orientar-se en el món on vivim.

Des de la nostra universitat reivindiquem les aportacions de les humanitats a la realitat contemporània, especialment en la creació de valors que doten de sentit l'existència humana, els seus sabers, la seua experiència vital. És per això que l'humanisme, la visió humanística com a concepte vital, defensa la llibertat de pensament, la formació, la ciència, saber pensar, saber fer, raonar, informar-se, formar-se, respectar, buscar solucions, dialogar..., tot allò necessari per a tots i cada un dels altres sabers, tot allò necessari per a qualsevol persona, per a qualsevol professió i, en última instància, per saber ser.

Hem de tornar a posar al centre de la societat i de les nostres vides l'entusiasme per totes les creacions de l'esperit humà, i la passió pel pensament pur i pel pensament crític. Els humans hauríem de recuperar l'ampli coneixement de les lletres, de les arts i de les ciències, i hauríem de tornar a la llengua, a la història i al pensament reflexiu.

Les humanitats tenen una clara transcendència social, ja que ens permeten entendre com s'ha format una societat, la seua cultura. Permeten i possibiliten el pensament crític i fomenten el treball en favor de la comunitat, la curiositat i el desig d'aprenentatge. Contribueixen a la formació integral com a persones que pensen, analitzen, participen i comparteixen en comunitat. Les humanitats ens ajuden a comprendre el món en què vivim i a plantejar-nos els reptes de futur cap a una societat més justa, més lliure, més feliç.

Finalment, agraïm el suport constant del Servei de Publicacions de la URV per tal que aquesta publicació es dugui a terme un cop més.

RAMON ARNABAT MATA

Coordinador del programa de doctorat en Estudis Humanístics de la URV

ANÁLISIS DE HERRAMIENTAS COMPUTACIONALES PARA TRABAJAR EN TIPOLOGÍA LINGÜÍSTICA CON UNIVERSAL DEPENDENCIES

Antoni Brosa Rodríguez
Universitat Rovira i Virgili
antoni.brosa@urv.cat

Resumen. Recientemente, los avances en lingüística computacional han permitido el uso de una gran cantidad de datos para poder estudiar la tipología lingüística desde una perspectiva cuantitativa y basada en textos reales. Una de las propuestas más interesantes es Universal Dependencies, un proyecto que ofrece corpus de distintas lenguas del mundo etiquetados con una metodología unificada (Google Part of Speech Tags y Stanford Dependencies). Esta base de datos cuenta actualmente con 243 corpus etiquetados. Para poder trabajar con estos, se pueden utilizar herramientas diferentes. Universal Dependencies propone 5 herramientas distintas: SETS Treebank Search, PML Tree Query, Kontext, Grew-match e INESS.

En este trabajo, analizamos las distintas herramientas disponibles para trabajar con Universal Dependencies con el objetivo de determinar cuál de ellas presenta mayores ventajas para realizar estudios tipológicos.

Presentamos una revisión de los pros y contras de las cinco herramientas previamente mencionadas para el análisis lingüístico, especialmente en el ámbito de los universales en el lenguaje.

Palabras clave: Universal Dependencies, Grew-Match, Tipología Lingüística, Universales en el Lenguaje, Lingüística Computacional

Abstract. Recent advances in computational linguistics have enabled the quantitative study of linguistic typology using a large amount of data from real texts. One of the most interesting proposals is Universal Dependencies, a project that offers corpora from different languages of the world tagged with a unified methodology (Google Part of Speech Tags and Stanford

Dependencies). This database currently has 243 tagged corpora. These can be worked with using different tools, of which Universal Dependencies proposes five: SETS Treebank Search, PML Tree Query, Kontext, Grew-match and INESS.

In this paper, we analyse the different tools available for working with Universal Dependencies to determine which of them has the most advantages for performing typological studies.

We review the pros and cons of the five previously mentioned tools for linguistic analysis, especially in the field of language universals.

Keywords: Universal Dependencies, Grew-Match, Tipología Lingüística, Universales en el Lenguaje, Lingüística Computacional

Introducción

En el presente estudio se trata la relación entre la tipología lingüística y la lingüística computacional. En este se pretende revisar las principales herramientas para trabajar con datos computacionales a la hora de investigar los universales en el lenguaje.

Los universales en el lenguaje son características compartidas por todas las lenguas del mundo, o por un tipo determinado, en el caso de los universales implicacionales (Moravcsik, 2010). Desde su propuesta fundacional en Greenberg (1963), se han formulado mediante la comparación de datos de múltiples lenguas extraídos de gramáticas. Es lo que se conoce como lingüística de sillón, pues utiliza datos de segunda mano (Clark y Bangerter, 2004).

Posteriormente, en los años 80 y 90, se intentó una mejora de los estudios tipológicos sobre universales. Por un lado, encontramos estudios igualmente basados en gramáticas, pero con una selección de lenguas mayor y más refinada. Un ejemplo de ello son los estudios encabezados por Dryer (1992). Por otro lado, empiezan a aparecer estudios basados en cuestionarios, como en Blum-Kulka (1981). En este caso, los datos obtenidos son de primera mano y sin simplificaciones, pero el contexto de la obtención de datos es muy marcado.

Gracias a los avances en lingüística computacional, actualmente, ha sido posible utilizar una gran cantidad de datos de textos reales en distintas lenguas para tratar de trazar estas invariancias tipológicas cuantitativamente (Levshina, 2021), como ocurre en la investigación pionera de Liu (2010). En los últimos años, ha ganado mucha popularidad la base de datos Universal Dependencies (UD) (Nivre *et al.*, 2023). Esta presenta 243 corpus de distintas lenguas del mundo etiquetados mediante la misma metodología (gracias a los Google Part of Speech Tags y a las Stanford Dependencies). Algunos de los trabajos más relevantes sobre universales con esta metodología son los de Choi *et al.* (2021) o Gerdes *et al.* (2019).

Sin embargo, debemos entender que UD es un repositorio de datos anotados en crudo y que es necesario un procesamiento de ello. El lingüista debe trabajar con alguna herramienta concreta para poder filtrar los datos necesarios para formular universales, en este caso. No hemos encontrado en la bibliografía ninguna investigación que comente las distintas posibilidades existentes compatibles con UD y, de ahí, el interés de este estudio, que pretende revisar las distintas herramientas disponibles, comentar sus puntos positivos y negativos y, finalmente, señalar cuál es la más conveniente y por qué.

1. Herramientas

Para trabajar con los datos presentes en UD (Marneffe *et al.*, 2021) disponemos de 5 herramientas distintas que son propuestas por este proyecto (Nivre *et al.*, 2023). Estas son:

1. SETS treebank search (Luotolahti *et al.*, 2015)
2. PML Tree Query (Štěpánek y Pajas, 2010)
3. Kontext (Machálek, 2020)
4. Grew-match (Guillaume, 2021; Perrier y Guillaume, 2019)
5. INESS (Rosén *et al.*, 2012, 2017)

Cada una de ellas presenta unos puntos positivos y negativos distintos. Por ello, conviene analizarlas todas para ver cuál es la más conveniente para una investigación tipológica y computacional.

1.1 SETS TREEBANK SEARCH

Esta herramienta está creada por investigadores de la Universidad de Turku. Goza de una interfaz web que permite hacer las consultas en línea, si el investigador quiere, de un modo más rápido. Es también importante destacar que es de licencia de uso libre.

Una vez se entra en la web, se pueden ver rápidamente las carencias que dicha herramienta posee. En primer lugar, la página donde se explica el *query language*, es decir, el formalismo que se utiliza para hacer búsquedas uniformes, está rota y, por lo tanto, no permite el acceso. Este hecho ya imposibilita de entrada el uso de SETS, pues el investigador no conoce todo el potencial de búsqueda de la herramienta (qué permite y qué no permite hacer, ni cómo se hace).

En la fecha de consulta (9 de febrero de 2023) se puede observar que realmente dicha herramienta no funciona. Se realiza la búsqueda que aparece por *default* (`_<nsubj_`) en los bancos de árboles sintácticos disponibles y está constantemente cargando, sin mostrar ningún resultado.

También hay que destacar que trabaja únicamente con los datos crudos de UD y no con otros esquemas de anotación alternativos. Un resumen del poco desarrollo del recurso se puede apreciar en la imagen 1.

Query

☐ Case Insensitive

Query Language is documented [here](#)

Databases

- FB
- ☒ UD
 - ☒ UD_Afrikaans-AfriBooms
 - ☒ UD_Akkadian-PISANDUB
 - ☒ UD_Albanian-TSA
 - ☒ UD_Ambare-ATT
 - ☒ UD_Ancient_Greek-PROIEL
 - ☒ UD_Ancient_Greek-Persus
 - ☒ UD_Arabic-NYUAD
 - ☒ UD_Arabic-PADT
 - ☒ UD_Arabic-FUD
 - ☒ UD_Armenian-ArmTDP
 - ☒ UD_Assyrian-AS
 - ☒ UD_Bambara-CRB
 - ☒ UD_Basque-BDT
 - ☒ UD_Belarusian-HSE
 - ☒ UD_Bhojpur-BHTB
 - ☒ UD_Breton-KEB
 - ☒ UD_Bulgarian-BTB

Imagen tomada por el autor del resumen, uso del portal de (Luotolahti *et al.*, 2015)

Por todo ello, no se puede continuar con la valoración de uso de SETS para la investigación.

1.2 PML TREE QUERY

Esta herramienta está alojada en Lindat Clarin, lo que supone que está promovida por la ÚFAL (Institute of Formal and Applied Linguistics at the Computer Science School, Faculty of Mathematics and Physics, Charles University, Czech Republic). Es decir, desde uno de los corazones de UD. Es una herramienta que lleva activa más de una década, aunque esto no significa que esté desactualizada o en desuso. Existe una versión web y una versión mediante descarga de un servidor. Sin embargo, la versión web solo contiene algunas de las funciones totales.

El diseño de la interfaz es muy claro, limpio e intuitivo, al contrario de lo que ocurría en el recurso anterior. Otro de los aspectos positivos que se debe destacar es la gran cantidad de corpus que están alojados. Obviamente, son los corpus que se pueden encontrar en UD, pero han decidido incorporar de un modo separado todas las versiones que existen de un mismo corpus, lo cual facilita búsquedas específicas en versiones anteriores. Esto se puede observar en la imagen 2.

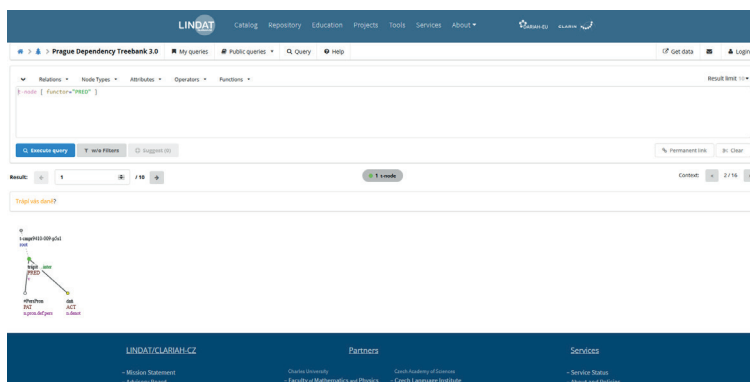


Imagen tomada por el autor del resumen, uso del portal de (Štěpánek y Pajas, 2010)

La forma de escribir las búsquedas está bastante formalizada, lo cual permite un lenguaje claro, replicable en cualquier lengua y práctico. La selección de los distintos elementos de la consulta se puede hacer escogiendo la sintaxis que se quiere utilizar en el menú desplegable superior o escribiendo directamente en el cuadro de texto. Una de las comodidades claras, especialmente pensando en un lingüista no habituado al uso com-

putacional de corpus, es el hecho de que las distintas palabras del *query* se van autocompletando cuando se empiezan a escribir, un hecho que permite que se eviten distintos errores de escritura del formalismo.

También se debe destacar otro aspecto positivo y es que permite la búsqueda de cualquier dato anotado en dichos corpus, también en relación con aspectos que se hallan más en el ámbito semántico (como puede ser el papel de agente). Esta información aparece anotada como un extra en algunos corpus.

Finalmente, también queremos destacar el hecho de que cuenta con un tutorial, que permite ver las distintas posibilidades de búsqueda. Aparece algo de información aislada dentro de cada corpus de cada lengua, sin ser esta exhaustiva ni universal, y, por ende, no aplicable a todas las lenguas. Por ello, creemos que es una herramienta más pensada para analizar casos concretos de lenguas concretas y no tanto de estudios tipológicos o sobre universales.

En cuanto a los aspectos negativos, debemos destacar también múltiples aspectos. En primer lugar, la mayoría de las búsquedas interesantes, semánticas, solo son válidas para el inglés y el checo (las lenguas favorecidas en ÚFAL y todas sus herramientas). Además, como se puede desprender de su tutorial, algo complejo de seguir, es una herramienta más enfocada a extraer toda la información semántica posible.

En cuanto a la representación de datos, esta es bastante complicada de leer. Esto se debe a que han optado por una representación de las dependencias en formato árbol y no en formato flecha, hecho que dificulta la lectura al ser muy extenso. Como ejemplo de ello ofrecemos la primera oración que obtenemos a la hora de buscar formula siguiente, en la figura 3.

Como se puede apreciar, la lectura de los resultados es complicada, aparecen apilados y pequeños, ni siquiera se puede leer la oración completa. Además, a pesar de que hay una gran cantidad de información, que satura la imagen, ni siquiera aparece la información morfológica de los *Part of Speech* (más allá del propio tipo de *Part of Speech* que es), algo que sería verdaderamente útil. También debemos destacar negativamente que no se permita la reescritura y manipulación de los árboles, para destacar la información requerida de un modo mucho más visual y directo. Finalmente, también hay que mencionar el hecho de que no se ofrece la descarga automática del árbol generado de un modo cómodo, ni como texto ni como imagen.

pueden ser los de la Unión Europea. Esto se debe a que, en realidad, no es una herramienta que permita búsquedas de patrones morfosintácticos en absoluto. No se pueden analizar dependencias, por ejemplo. Es un producto más enfocado a la búsqueda de léxico (y a la muestra del contexto de este, de ahí su nombre).

La búsqueda es bastante sencilla para un lingüista, pues permite búsqueda de formas, de lemas, hacer o no la distinción entre mayúsculas y minúsculas, búsqueda por n-gramas o grupos de palabras y mediante QCL (búsqueda compleja mediante formalización). Esta última opción es la más útil para lingüistas más familiarizados con la lingüística computacional, pues permite, por ejemplo, filtrar una palabra dependiendo del *Part of Speech*. También es útil para análisis diacrónicos, pues permite añadir excepciones ortográficas y, por ejemplo, no hacer la distinción entre «V» y «U» en lenguas romance (en un periodo en el que había vacilación entre estas). El resultado de una búsqueda, como por ejemplo la palabra *hell*, se puede ver en la imagen 4.

The screenshot shows the LINDAT search interface. At the top, there's a navigation bar with 'LINDAT' logo and links like Catalog, Repository, Education, Projects, Tools, Services, and About. Below this is a search bar with 'kon text' and a 'Query Corpora' button. The main area displays search results for the word 'hell'. It shows a list of hits with their corresponding lemmas and frequencies. The results are organized into columns: 'Hits 12', 'i.p.m.', 'ARF', and 'Result is shuffled'. The 'Hits 12' column lists various contexts where the word 'hell' appears, such as 'hell is a place', 'hell is a state', 'hell is a condition', etc. The 'i.p.m.' column shows the frequency of each hit, and the 'ARF' column shows the Average Reduced Frequency. The 'Result is shuffled' column indicates whether the result is shuffled or not.

Imagen tomada por el autor del resumen, uso del portal de (Machálek, 2020)

Ahí se puede ver en qué forma aparece la palabra (en el caso de que se haya buscado por lema) y el contexto en el que surge. También se ven distintos datos que son interesantes, como las veces que aparece (*hits*), cuántas veces aparece si el corpus tuviera 1 millón de tokens (*i.p.m.*) y cuál es la métrica corregida en relación con la distribución (*ARF* o *Average Reduced Frequency*). Esta última es un cálculo matemático que permite corregir la distribución de la palabra en el caso de que esta apareciera mucho en un

determinado lugar del corpus y no estuviera repartida homogéneamente. Otras opciones interesantes son la posibilidad de filtrar resultados por frecuencia mínima y crear una clasificación con las formas más frecuentes de los lemas o de las colocaciones.

Además del hecho de solo permitir búsquedas relacionadas con el léxico, Kontext utiliza el lenguaje propio de cada treebank para hacer los CQL (y los corpus no están etiquetados todos de un modo homogéneo). Esto supone que, dependiendo del corpus, la búsqueda de un determinado *Part of Speech* puede hacerse con la etiqueta «pos» o «upos», por ejemplo, algo que dificulta las búsquedas.

Sin embargo, para una investigación basada en léxico, como se ha comentado, es una buena opción.

1.4 GREW-MATCH

Esta propuesta está alojada en el Centro Inria, de la Universidad de Nancy, ya que es un proyecto de Guy Perrier y Bruno Guillaume. Esta cuenta con una versión en línea y una versión para usar mediante Python. También existe la herramienta Abrorator-Grew, que pretende facilitar el proceso de anotación de un treebank en formato UD (o SUD), en línea, intuitivo y visual.

Grew-match ofrece un tutorial en línea muy completo y útil. Está hecho en formato de lección, donde explica todas las posibilidades que ofrece la herramienta, de las más sencillas a las más complejas. Además, cuando el usuario hace clic en cada una de las características, se le activa automáticamente un patrón como ejemplo de esa búsqueda. El último de los pasos, relacionado con el *clustering* de los resultados, es el que, quizá, podría estar más desarrollado, pues no expresa todas las posibilidades que, en realidad, hay en la herramienta (y que uno debe descubrir probando). Sin embargo, el tutorial enseña de un modo efectivo y rápido a cualquier lingüista, desde 0, cómo hacer búsquedas de formas de palabras, lemas, *Part of Speech*, relaciones de dependencia, o combinación de estas. También muestra cómo se pueden hacer búsquedas de valores negativos, restricciones de orden o posicionamiento, de n-gramas, excluyendo alguna característica, o con una combinación de todas estas cosas enunciadas.

Visualmente es una web muy interesante, donde prima la funcionalidad. Los patrones diseñados permiten destacar en un color especial el elemento que se está buscando. Aparece toda la ocurrencia, para tener el

contexto y, abajo, aparece la representación de esta en dependencias (mediante flechas). También aparece toda la información, no solo relativa a los *Part of Speech*, sino a las características morfológicas de cada uno de ellos, como se puede ver en la imagen 5.

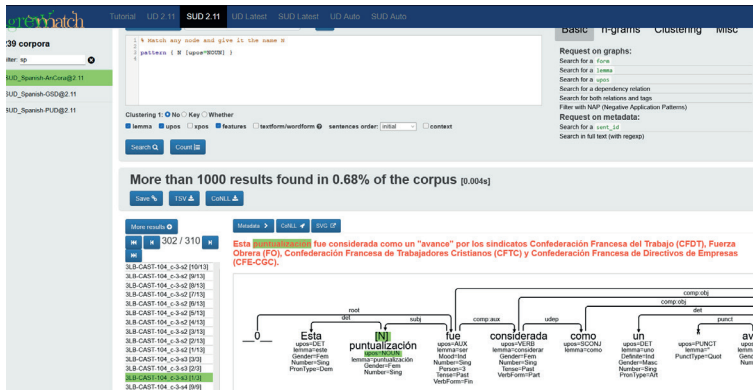


Imagen tomada por el autor del resumen, uso del portal de (Guillaume, 2021; Perrier y Guillaume, 2019)

También es fácil ver cómo se puede ver el resultado cuantitativo simplemente activando el botón «count». Se puede personalizar la cantidad de información que aparece en la imagen, ya sea añadiendo o quitando «lemma», «upos», «xpos», «features» o «textform/ wordform». Una característica también interesante, que, por ejemplo, no estaba en la herramienta más parecida, PML Tree Query, es el hecho de poder ordenar los resultados de manera aleatoria, por longitud o por orden de aparición en el corpus. También se puede pedir que muestre más contexto, en el caso de que la ocurrencia entera no sea suficiente, o también los metadatos. También es posible descargarse la imagen generada de la información buscada y guardar el enlace generado. En esta imagen, aparecerán los elementos buscados no solo destacados en color verde, sino que aparecerán con la etiqueta que el buscador ha querido otorgar a ese elemento determinado. Por ejemplo, si alguien quiere que los sustantivos aparezcan con la etiqueta NPL en vez de NOUN, porque se están buscando nombres que estén en plural, es posible hacerlo. Y la herramienta cambiará automáticamente todas las etiquetas a como el investigador quiera.

En relación con los corpus, se incluye un motor de búsqueda de los aproximadamente 240 corpus que existen actualmente en dicha herramienta (versión 2.11), que permite cambiar rápidamente entre corpus, sin perder ningún tipo de información ni de salir de la página. Además, permite el cambio entre el sistema de anotación UD y el sistema de anotación SUD, ya que cada uno de estos puede ser más útil dependiendo del tipo de investigación que se lleve a cabo.

Otras opciones interesantes que aparecen alrededor del cuadro de texto son las tablas de cada corpus, las tablas en general, el *clustering by key* y el *clustering by whether*.

Las tablas de cada corpus permiten una visión general de todos los resultados comparados y clasificados. Por ejemplo, véase la imagen 6

UD_Spanish-AnCora@2.11

GOP	HEAD	TOTAL	NOUN	PRON	PRONP	ADJ	NUM	ADV	SYM	ADP	SCONJ	DET	INTJ	VERB	PART	CCONJ	AUX	PUNCT	X	-
TOTAL	20045	15005	1674	2744	1363	205	417	104	112	14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
VERB	24454	20191	1664	1988	1111	170	144	107	112	14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ADJ	1881	1494	14	111	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
NUM	1881	1494	14	111	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
AUX	144	144	14	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
DET	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
NOUN	144	144	14	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
PRON	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
ADP	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
SCONJ	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
DET	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
INTJ	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
PART	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
PUNCT	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
CCONJ	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
AUX	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
X	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
-	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11

Imagen tomada por el autor del resumen, uso del portal de (Guillaume, 2021; Perrier y Guillaume, 2019)

En esta imagen, por ejemplo, se pueden ver cuáles son los *Part of Speech* implicados en la relación de dependencia de objeto directo en este corpus del español. En el eje horizontal se colocan los dependientes y en el vertical los gobernantes. Esto significa que la relación más habitual en español para un complemento directo es verbo como gobernante, nombre como dependiente. Se pueden ver todos los casos y se pueden ver los números totales, así como clicar en cada caso para ir a los ejemplos.

Las tablas en general permiten comparar la presencia o ausencia de determinadas características morfológicas o dependencias entre distintas lenguas o distintos corpus (<http://tables.grew.fr/>). Por ejemplo, véase la imagen 7.

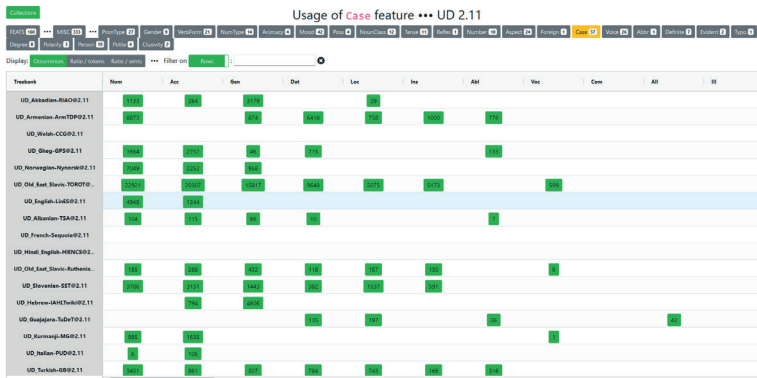


Imagen tomada por el autor del resumen, uso del portal de (Guillaume, 2021; Perrier y Guillaume, 2019)

En esta imagen se puede ver la presencia (y cantidad) de los distintos casos en los distintos corpus. Se puede ver perfectamente qué lenguas no tienen casos (sin ningún número), qué lenguas solo tienen nominativo, acusativo, genitivo y locativo (akkadian) o qué lenguas tienen más (old_east_slavic, por ejemplo). También se puede clicar en cada número para ir a ver los ejemplos. Esto se puede hacer con cualquiera de las etiquetas que aparecen en UD. Además, se pueden mover las columnas con facilidad para mejorar la visualización o se pueden añadir distintos filtros o priorizar de orden ascendiente a descendiente de una determinada columna.

La función avanzada de crear *clusters by key* permite ver cuál es la distribución de un determinado fenómeno si lo clasificamos mediante distintos parámetros. Por ejemplo, podemos no solo pedir que nos busque todas las adposiciones de un corpus en inglés y nos dé la cantidad, sino que también nos las agrupe por lema (es decir, que las clasifique por qué preposición es), como se puede ver en la imagen 8, donde la adposición más frecuente en inglés es *Of* con diferencia.

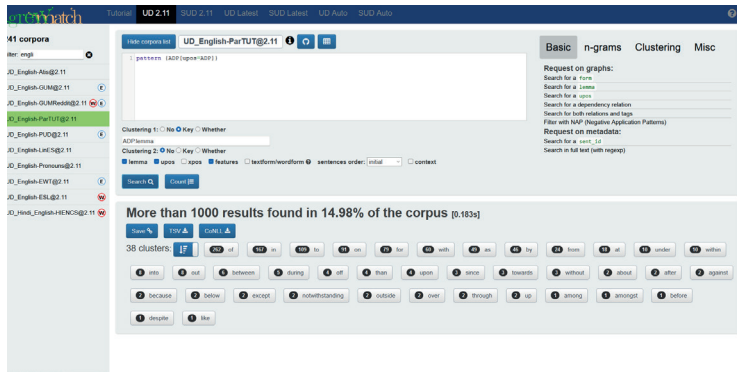


Imagen tomada por el autor del resumen, uso del portal de (Guillaume, 2021; Perrier y Guillaume, 2019)

Finalmente, también se puede hacer una búsqueda dicotómica en la que el resultado sea sí o no. Eso es verdaderamente útil en casos de orden de palabras, por ejemplo, donde solo hay dos posibilidades. Una muestra de análisis de orden podría ser el de la imagen 9, donde se presenta la precedencia (*yes*) o posposición (*no*) del adjetivo en relación con el nombre en catalán.

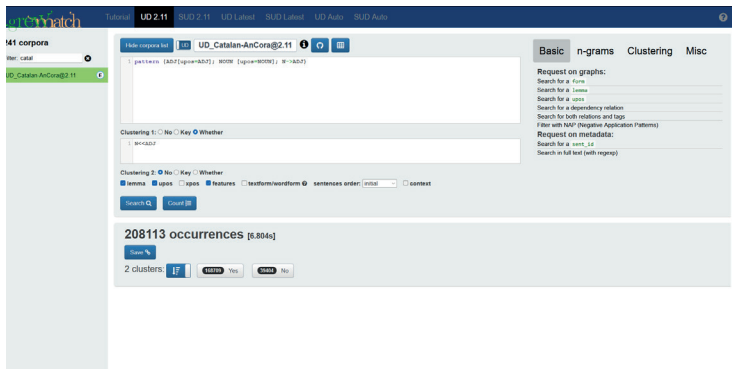
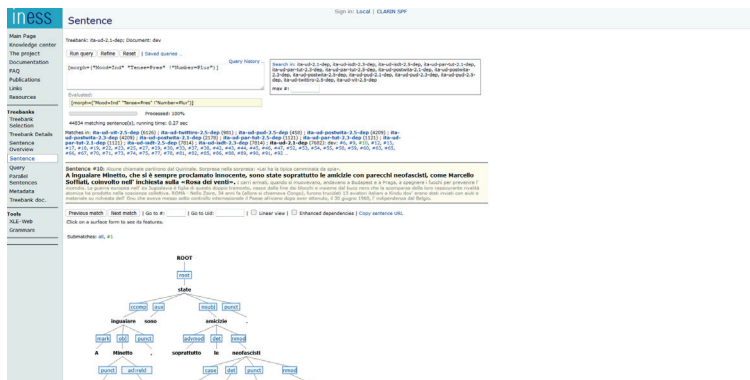


Imagen tomada por el autor del resumen, uso del portal de (Guillaume, 2021; Perrier y Guillaume, 2019)

1.5 INESS

El último de los recursos que permite trabajar con los corpus de UD está alojado en la Universidad de Bergen, que mostramos en la imagen 10.



AÑADIR IMAGEN10. Imagen tomada por el autor del resumen , uso del portal de (Rosén et al., 2012, 2017)

Como se puede ver, el estilo de la página web es bastante sobrio, se centra fundamentalmente en la funcionalidad, aunque no facilita la lectura de los datos. Esto hace que, aunque estén disponibles los corpus etiquetados de un modo universal, los que nos interesan a nosotros, no esté su versión más actualizada (ni estén todas las lenguas disponibles en UD), ya que no se pasa de la versión 2.8.

La guía que se ofrece es bastante detallada, aunque sin ser exhaustiva. Otro problema es que no permite ir viendo y ejercitando los distintos patrones que se pueden ir haciendo, proceso didáctico que favorece mucho el aprendizaje. No está automatizado, es simplemente una guía al estilo antiguo.

En cuestión de posibilidades de búsqueda, estas son prácticamente las mismas que se pueden encontrar en Grew, con un amplio nivel de detalle en el *query*. La amplia flexibilidad en su sintaxis hace que sean posibles tanto búsquedas muy generales (como una simple palabra o lema) a grandes combinaciones de dependencias muy específicas. La nomenclatura utilizada, no obstante, es más compleja que en Grew. Las etiquetas tienen una nomenclatura propia, que debe aprenderse.

Uno de los aspectos claramente positivos es el hecho de que en la misma búsqueda dice cuántos resultados hay en el resto de los corpus de esa lengua, sin tener que hacer ningún clic adicional y de un modo muy visual. Además, se puede ir a ese corpus con un simple clic. También es positivo el hecho de encontrar el contexto completo de la ocurrencia que se ha encontrado y que esta se destaque bastante del resto del texto. Asimismo, es muy práctico que puedan verse las *query* hechas antiguamente y poder rescatarlas y guardarlas.

Como aspecto negativo, debemos destacar que la lectura de los datos no es tan detallada y completa como debería. Por un lado, las ocurrencias se muestran en formato de árbol, pero no es un árbol de dependencias típico donde se puede rescatar el orden original, sino que es un árbol corregido para ser equilibrado. No obstante, también se puede seleccionar la opción de *linear view* para tener unas flechas más acordes con lo que es la sintaxis por dependencias. Por lo tanto, se pierden detalles en relación con el Word order. Además, no se ven a simple vista las características morfológicas de cada *Part of Speech*, se tienen que buscar individualmente. Obviamente, tampoco hay la posibilidad de resaltar nada, ni de modificar el nombre de la etiqueta.

En relación con las opciones de visualización, aquí tampoco encontramos cuadros como los mostrados anteriormente, ni la posibilidad de hacer *clusters* que faciliten la búsqueda de un elemento concreto. Tampoco existe la posibilidad de descargar las imágenes o de trabajar con esquemas de anotación distintos como UD y SUD (únicamente, UD), lo que genera más dificultades a la hora de representar determinados estudios tipológicos.

2. Conclusiones

Una vez revisadas las 5 distintas herramientas disponibles para trabajar con los datos de UD, debemos elegir la que resulte más interesante una investigación como la descrita. En el caso del primer recurso, SETS treebank search, cabe señalar que este queda descartado por los problemas que da a la hora de buscar, dada su dejadez. En el caso del tercer recurso, Kontext, lo mantenemos como la opción prioritaria si se quieren llevar a cabo búsquedas relacionadas con el léxico, pues es la herramienta pensada para ello (dada la comodidad de las búsquedas y los distintos datos de frecuencias que ofrece). Esto significa que será más ventajosa en esas

situaciones, pero no permite análisis interesantes desde una perspectiva morfosintáctica.

Para un análisis morfosintáctico disponemos de tres opciones distintas: PML Tree Query, Grew-match, e INESS. Una vez revisadas las tres y probadas en algunas búsquedas básicas, se decide recomendar el uso de Grew-match. Esta es la más moderna y, por lo tanto, incorpora mayores novedades funcionales. Además, se prevé un mayor seguimiento y una mayor actualización. Los motivos fundamentales de tal elección tienen que ver con distintos aspectos funcionales, ya sea de visualización como de efectividad en búsquedas generales.

Desde el punto de vista de la visualización, valoramos muy positivamente lo que hemos ya mostrado: la posibilidad de reescribir las etiquetas del corpus tal y como se desee (y de destacarlas con un color distinto). También es bastante amigable la forma de representar las dependencias, con una visualización comprensible, directa y completa. Por ejemplo, es también importante el hecho de que se incluya (y de un modo que no cargue de datos la página) toda la información morfológica de las palabras, algo que en los otros recursos no aparece del mismo modo.

En relación con la efectividad de búsquedas generales, la herramienta de Grew permite preparar muy bien las búsquedas específicas antes de enfrentarse a ellas. Es decir, las tablas generadas automáticamente por Grew con las características de cada treebank comparadas en un eje vertical y horizontal (con posibilidad de clicar en cada caso e ir a los ejemplos, ya que crea automáticamente el *query*) permiten ver qué lenguas se adscriben, por lo general, a la búsqueda que se quiere realizar. Por ejemplo, es muy rápido y efectivo ver qué lenguas tienen activadas con muchas ocurrencias las distintas categorías de «casos». Además, se permite modificar las columnas, ordenarlas y arrastrarlas, hecho que también facilita la interpretación de los datos. Las posibilidades de hacer distintos *clusters* con las búsquedas realizadas es también una gran ayuda visual.

Finalmente, también es importante mencionar que esta herramienta es la única que permite trabajar con el esquema de anotación de UD y el de SUD a la vez. Esto es relevante en determinadas búsquedas, por ejemplo, en relación con el estudio de las adposiciones o las oraciones copulativas, donde creemos que la propuesta de SUD (solo presente en Grew) es mucho más cercana a la sintaxis tradicional (Gerdes *et al.*, 2022).

Bibliografía

- BLUM-KULKA, S. (1981). «The Study of Translation in View of New Developments in Discourse Analysis: The Problem of Indirect Speech Acts». *Poetics Today*, 2(4): 89–95. <<https://doi.org/10.2307/1772488>>
- CHOI, H. S.; GUILLAUME, B. y FORT, K. (2021). «Corpus-based Language Universals Analysis using Universal Dependencies». *ACL Anthology*, 1–15. <<https://grew.fr>>
- CLARK, H. H. y BANGERTER, A. (2004). «Changing Ideas about Reference». En I. A. NOVECK y D. SPERBER (Eds.), *Experimental Pragmatics*. Palgrave Macmillan: 25–49.
- DRYER, M. S. (1992). «The Greenbergian Word Order Correlations». *Language*, 68(1): 81–138. <<http://www.jstor.com/stable/416370>>
- DRYER, M. S. (1997). «On the Six-Way Word Order Typology». *Studies in Language*, 21(1): 69–103. <<https://doi.org/10.1075/sl.21.1.04dry>>
- DRYER, M. S. (2019). «On the order of Demonstrative, Numeral, Adjective, and Noun». *Language*, 94(4): 798–833.
- GERDES, K.; GUILLAUME, B.; KAHANE, S. y PERRIER, G. (2022). «Starting a new treebank? Go SUD! Theoretical and practical benefits of the Surface-Syntactic distributional approach». *SyntaxFest Depling 2021 - 6th International Conference on Dependency Linguistics*: 35–46. <<https://hal.inria.fr/hal-03509136>>
- GERDES, K.; KAHANE, S. y CHEN, X. (2019). «Rediscovering Greenberg's Word Order Universals in UD». *Proceedings of the Third Workshop on Universal Dependencies (UDW, SyntaxFest 2019)*: 124–131. <<https://doi.org/10.18653/v1/W19-8015>>
- GREENBERG, J. H. (1963). *Universals of Language*. The M.I.T. Press.
- GUILLAUME, B. (2021). «Graph Matching and Graph Rewriting: GREW tools for corpus exploration, maintenance and conversion». *EACL 2021 - 16th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*: 1–9. <<https://hal.inria.fr/hal-03177701>>
- LEVSHINA, N. (2021). «Corpus-based typology: Applications, challenges and some solutions». *Linguistic Typology*, 26: 129–160. <<https://doi.org/10.1515/lingty-2020-0118>>
- LIU, H. (2010). «Dependency direction as a means of word-order typology: A method based on dependency treebanks». *Lingua*, 120(6): 1567–1578. <<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2009.10.001>>

- LUOTOLAHTI, J.; KANERVA, J.; PYYSALO, S. y GINTER, F. (2015). «SETS: Scalable and Efficient Tree Search in Dependency Graphs». *ACL Anthology*: 51–55. <<http://flask.pocoo.org/>>
- MACHÁLEK, T. (2020). «KonText: Advanced and Flexible Corpus Query Interface». *Proceedings of LREC 2020*: 7005–7010.
- MARNEFFE, M. C. de; MANNING, C. D.; NIVRE, J. y ZEMAN, D. (2021). «Universal dependencies». *Computational Linguistics*, 47(2): 255–308. <https://doi.org/10.1162/COLI_a_00402>
- MORAVCSIK, E. A. (2010). «Explaining Language Universals». En J. J. SONG (Ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. Oxford University Press: 69–89. <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199281251.013.0005>>
- NIVRE, J.; MARNEFFE, M.-C. de; GINTER, F.; HAJIČ, J.; MANNING, C. D.; PYYSALO, S.; SCHUSTER, S.; TYERS, F. y ZEMAN, D. (9 de febrero de 2023). *Universal Dependencies*. <<https://universaldependencies.org/>>
- PERRIER, G., y GUILLAUME, B. (2019). «GREW, un outil au service de l'annotation de corpus et de l'exploitation de corpus annotés». *Journées Scientifiques «Linguistique Informatique, Formelle de Terrain*: 1–5. <<http://grew.fr/>>
- PONTI, E. M.; O'HORAN, H.; BERZAK, Y.; VULIĆ, I.; REICHART, R.; POIBEAU, T.; SHUTOVA, E. y KORHONEN, A. (2019). «Modeling Language Variation and Universals: A Survey on Typological Linguistics for Natural Language Processing». *Computational Linguistics*, 45(3): 1–56. <https://doi.org/10.1162/coli_a_00357>
- ROSÉN, V.; DE SMEDT, K.; MEURER, P. y DYVIK, H. (2012). «An Open Infrastructure for Advanced Treebanking». *META-RESEARCH Workshop on Advanced Treebanking at LREC2012*: 22–29. <<http://iness.uib.no>>
- ROSÉN, V.; DYVIK, H.; MEURER, P. y DE SMEDT, K. (2017). «Exploring Treebanks with INESS Search». *Proceedings of the 21st Nordic Conference on Computational Linguistics*: 326–329. <<http://universaldependencies.org>>
- ŠTĚPÁNEK, J. y PAJAS, P. (2010). «Querying Diverse Treebanks in a Uniform Way». *ACL Anthology*: 1–8.

BUONE PRATICHE PER L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA
DELL'ARTE DELLA E DELLA CULTURA VISUALE
NELLE SCUOLE SECONDARIE EUROPEE

Debora De Gregorio
Universitat Rovira i Virgili
debora.degregorio@estudiants.urv.cat

Abstract. Il progetto vuole, attraverso il confronto di differenti realtà, investigare sull'importanza dell'insegnamento dell'arte e della cultura visuale nelle scuole secondarie europee, arrivando alla creazione di idee e modelli utili. Il framework teorico sarà incentrato sul riconoscimento all'educazione artistica di un ruolo fondamentale da parte di studiosi, scienziati, psicologi, pedagogisti e artisti. L'indagine vera e propria si concentrerà sulla raccolta qualitativa di metodologie educative basate su una pedagogia che valorizzi pratiche attive, intente ad applicare e generare contestualmente conoscenze, arrivando alla creazione di un prodotto artistico/culturale. Con tale confronto si auspica la realizzazione delle risoluzioni Unesco, Onu e della Unione europea per un insegnamento condiviso, sostenibile e di qualità.

Parole chiave: pedagogia dell'arte, didattica dell'arte, *learning by doing*, *Road Map* per l'educazione artistica, studi artistici nell'Unione europea.

Abstract. By comparing different approaches, this project investigates the importance of teaching art and visual culture in European secondary schools and on the creation of useful ideas and models. The theoretical framework focuses on recognizing the fundamental role in arts education played by academics, scientists, psychologists, pedagogues and artists. The research brings together a series of educational methodologies based on a pedagogy that gives value to active practices that simultaneously generate and apply knowledge and which in turn lead to the creation of an artistic/cultural product. The aim of this comparison is to meet the goals outlined

in various UNESCO, UN, and European Union resolutions for a shared, sustainable, and quality education.

Keywords: pedagogy of the arts, teaching of the arts, learning by doing, road map for art education, arts studies in the European Union.

Introduzione

Una esperienza pluriennale nell'insegnamento in generale, e nello specifico della storia dell'arte e della cultura visuale, induce ad un certo punto, nel docente più attento al senso del proprio mestiere e al repentino cambio dei tempi, a formulare ancora delle domande. Quando si progetta e realizza un percorso educativo o anche una semplice lezione nella disciplina storico artistica, non si può prescindere dalla questione...perché l'arte?

Perché l'arte è così importante nella vita dell'uomo? E perché dunque deve assumere un ruolo comprimario nel sistema educativo? L'intuizione può essere una guida forte, nel convincimento che l'arte sia necessaria all'uomo e che serva alla vita. Ad essa si aggiungono legittimazioni che tengono conto di ciò che gli storici dell'arte, i filosofi, gli scienziati, i pedagogisti ci hanno già consegnato, e degli studi sempre più 'ibridi' affrontati nella contemporaneità.

Nel quadro del concreto momento storico e politico di una Europa intenta a risolvere crisi economiche e civili, ci si occuperà dell'educazione all'arte come 'processo impertinente' e attivo (o attivabile), da favorire nei sistemi educativi. Come si inserisce l'arte in ambito pedagogico nella ampia comunità che l'Europa pretende essere? L'educazione, almeno a parole, ha assunto una importanza sempre maggiore nel dialogo internazionale, faro salvifico quando si parla di società in recessione economica o di diritti, accoglienza, salvaguardia del pianeta.¹ Relativamente all'educazione si sono espresse istituzioni internazionali, e noi prenderemo tali documenti come traccia, avviando una discussione investigativa che si auspica prolifica.

¹ Cfr. *Europa 2020* (3/3/2010), una strategia del Consiglio europeo che propone linee per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva, che attribuisce grande centralità ai processi formativi lungo l'arco dell'intera vita, in relazione alle problematiche di occupazione, mobilità, sostenibilità energetica e giustizia sociale. Da (15/07/2023) <http://publications.europa.eu/resource/cellar/8d8026dc-d7d7-4d04-8896-e13ef636ae6b.0010.02/DOC_5> .

Da questi ricaveremo, più nello specifico, delle traiettorie pertinenti al nostro discorso che si concentra sull'insegnamento/apprendimento della cultura visuale nelle scuole di secondo grado europee.

1. Per una pedagogia trasformativa

I sistemi educativi hanno erroneamente instillato la convinzione che le prerogative di comodità a breve termine siano più importanti della sostenibilità a lungo termine. Hanno enfatizzato i valori del successo individuale, della competizione nazionale, dello sviluppo economico, a scapito della solidarietà, della comprensione delle nostre interdipendenze e della cura reciproca e del pianeta.

Eppure: «l'educazione coltiva l'ingegno e l'ingegno cambia il mondo».

*Re-immaginare nuovi futuri insieme*²

Il più recente dei documenti Unesco sull'educazione, *Re-immaginare nuovi futuri insieme*, fornisce raccomandazioni e principi utili per un cambiamento profondo verso un futuro di pace, giusto e sostenibile. La corposa relazione che raccoglie le ricerche di una nutrita Commissione internazionale, operativa nel biennio 2019-2021, ha come scopo quello di favorire un dialogo di co-costruzione con una volontà promotrice e non solo riformatrice. Occorre ripensare 'un metodo' secondo una visione olistica, che tenga in considerazione non soltanto i contenuti (le così dette *hard skills*), ma anche lo sviluppo di competenze complesse e trasversali, le *soft skills*. Bisogna non solo «saper fare qualcosa, ma saper essere qualcuno.»³ Più volte viene usata l'espressione «pedagogia trasformativa», che rende chiara l'emergenza di nuove strategie che devono necessariamente veder coinvolti educatori, discenti, istituzioni, famiglie e collettività. «L'apprendimento attivo riconosce la necessità di sviluppare conoscenze concettuali e procedurali, impegnarsi cognitivamente ed emotivamente, per coltivare la capacità di tradurre la conoscenza in azione» (ivi, p.51).

2 *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, Unesco, (Parigi 2021). Disponibile (15/07/2023) in <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-777de38d-3ba3-4250-a244-d8825155b97a>>.

3 *Ibidem*.

Il sapere è intimamente legato al sentire. L'intelligenza umana è direttamente collegata alla coscienza e agli affetti. Riconoscendo questa interconnessione si apre un campo immenso di possibilità educative.⁴

Ed è in questi interstizi che si fa posto l'arte, come disciplina estremamente duttile che riesce, per la peculiarità dei suoi soggetti, a favorire lo sviluppo dell'immaginazione, del pensiero trasversale, della capacità di giudizio, e della creatività.

Gli apprendimenti delle tecniche creative e delle metodologie per la fruizione dell'arte hanno un enorme potenziale per il futuro. L'arte fornisce linguaggi e mezzi attraverso i quali «dare un senso al mondo, impegnarsi nella critica culturale, ed intraprendere azioni politiche [...]». I curricula possono anche coltivare l'impegno nei confronti del patrimonio culturale e dei potenti simboli, repertori e riferimenti delle nostre identità collettive.»⁵

Un altro *focus* del documento di nostro interesse presta attenzione alla pratica educativa negli adolescenti (fascia di età presa ad elezione perché pertinente alla scuola secondaria). L'adolescenza è un momento delicato, per i notevoli cambiamenti neurologici, fisici, e di personalità. Spesso in questa fase si scoprono talenti e si affinano i propri interessi, proiettandoli in una vocazione per il futuro. Ci si prepara a delle scelte e, per fare in modo che la scuola possa coadiuvare la realizzazione dell'incredibile potenziale giovanile, si raccomanda di orientare la preparazione astratta verso una dimensione pratica, calata nel contesto di vita. Bisogna fare esperienza, trasformare la teoria in una significativa situazione di realtà. Può l'arte essere il mezzo creativo e fruitivo per favorire questo aspetto? Seguendo una 'sperimentazione' già in corso da anni, proporremo una linea educativa che prenda in considerazione il 'fare' come esercizio di comprovata efficacia. Le pratiche pedagogiche, suggerite anche dal documento in questione, puntano all'apprendimento attivo⁶: orientato alla capacità di risolvere i problemi (*problem posing* e *problem solving*), alla interdisciplinarietà, al confronto (*peer to peer* e *social learning*). La progettualità labora-

4 Cfr. con le teorie di Antonio Damásio e quelle di Kandinsky delle quali si tratterà in questa dissertazione.

5 *Re-immaginare nuovi futuri insieme*, p.76.

6 Tipo di istruzione condotto in aula che fa partecipare studenti e studentesse ad altre attività, oltre che guardare ed ascoltare il docente. Si diventa soggetti attivi nello sviluppo dei propri processi di apprendimento. Cfr. con l'attivismo pedagogico, sviluppato da Dewey.

toriale, le collaborazioni creative con artisti, le visite ad istituzioni museali, la trasformazione di un'idea in un prodotto personale diventano occasioni per arricchire sia l'ambito delle conoscenze, sia i metodi per conoscere il mondo.

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile nel *Goal 4* riconosce la necessità degli studenti e delle studentesse di considerare un'ampia gamma di approcci educativi, convergenti ai problemi che devono affrontare.⁷ Nelle intenzioni e nei proponenti viene più volte anche in questo documento usato l'aggettivo 'trasformativo', legato alla visione «sommamente ambiziosa» e ai «passi audaci» che si devono compiere. L'educazione all'arte e attraverso l'arte non può prescindere dalla considerazione delle 5 P: persona, pianeta, prosperità, pace, partenariato, che devono diventare 'patrimonio culturale collettivo'.⁸

2. Agenda di Seul e Road Map

Di una pedagogia trasformativa si è parlato, in merito esclusivamente all'educazione artistica, nelle due Conferenze mondiali organizzate dall'UNESCO nel 2006 e nel 2010. Da queste sono stati pubblicati due documenti importanti: «Agenda di Seoul: obiettivi per lo sviluppo dell'educazione artistica»⁹ e «*Road Map* per l'educazione artistica.»¹⁰ Il registro comunicativo del primo è molto puntuale, calibrato ed assertivo, ed uno dei principi più limpidi che se ne evince è proprio quello che l'educazione artistica sareb-

7 Specialmente nell'Obiettivo 4.7 degli OSS/SDG: «Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile.» Disponibile trad. it. (15/07/2023) in <<https://unric.org/it/obiettivo-4-fornire-una-educacione-di-qualita-equa-ed-inclusiva-e-opportunita-di-apprendimento-per-tutti/>>.

8 Cfr. *Agenda di Seoul* nell'obiettivo 3d.: «favorire la capacità di cogliere le grandi sfide mondiali dalla pace a allo sviluppo sostenibile, attraverso l'educazione artistica.» Disponibile trad. it. (15/07/2023) in <http://attiministeriali.miur.it/media/200765/agenda_seul.pdf>.

9 Uno dei documenti chiave risultanti dalla Seconda Conferenza mondiale Unesco sull'educazione artistica, svoltasi a Seul dal 25 al 28 maggio 2010, dal titolo *Art for Society, Education for Creativity*.

10 Prima Conferenza mondiale sull'educazione artistica dal titolo *Building Creative Capacities for 21st Century*, Lisbona, 6-9 marzo 2006.

be una *chance* per la costruzione di una società complessa ed in rapida trasformazione, come quella attuale.¹¹ Nel preambolo viene dichiarato il riferimento alla *Road Map*, la sua rivalutazione e attuazione, incorporandone gli elementi fondamentali. Di fatto è proprio quest'ultima a fornire un assetto più strettamente teorico, elaborando una riflessione su fonti filosofiche, politiche, sociali e psicopedagogiche. Le raccomandazioni e le indicazioni in merito alle modalità operative e alle buone pratiche, la rendono ancora il *corpus* più completo e moderno, cui fare riferimento quando si parla di educazione all'arte. Successivamente non sono più state effettuate tavole rotonde internazionali così specifiche e ampie sull'educazione artistica, esistono solo fonti come rapporti di commissioni, integrazioni con progetti locali, allineamenti e/o disallineamenti di singoli governi.

Lo sviluppo delle capacità creatrici per il XXI secolo costituisce una sfida allo stesso tempo cruciale e complessa, ma che non può essere ignorata. L'insieme delle forze della società devono essere mobilitate al fine di permettere alle nuove generazioni di questo secolo di acquisire le conoscenze e le competenze, e forse più ancora i valori e i comportamenti, i principi etici e gli orientamenti morali che faranno di loro dei cittadini del mondo responsabili e i garanti di uno sviluppo durevole.¹²

Condividendo tale obiettivo, ed il suo potenziale pedagogico, e in difesa di una educazione che deve necessariamente includere le arti, ri-prenderemo da questi documenti nomi, teorie, strategie, metodi e raccomandazioni come spunti per riflessioni più attuali. Si ritiene che, seppur validissime, le proposte non abbiano avuto lo sviluppo che meritavano e quindi le ricadute auspiccate.¹³ La pedagogia trasformativa tramite l'educazione all'arte (sia come fruizione, che come creazione), può avere un impatto molto positivo sul singolo, influire sulla sua formazione olistica lungo tutto l'arco della sua esistenza. Viene definita come una sfida ad

11 Così nella «*Road Map*» veniva detto: «[...]si intende trasmettere una visione e creare un consenso sull'importanza dell'educazione artistica nel favorire una società creativa e sensibile alle specificità culturali; [...]» (op.cit. p.7).

12 Ivi p.14.

13 Cfr. *L'educazione artistica e culturale a scuola in Europa* (sett. 2009). Rapporto Euridyce. EACEA (2009), DOI 10.2797/33397. Disponibile (15/07/2023) in <https://euridyce.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Arts_education_IT.pdf>. Già dal 2009 la presenza di materie artistiche è stata ridotta o incorporata ad altre discipline, nelle scuole di ogni ordine e grado, in quasi tutti gli stati europei. Cfr. Riforma Gelmini in Italia (2009).

un'altra sfida, quella di cui il mondo contemporaneo si fa portatore a livello sociale, culturale ed anche economico. Sono in grado le arti di favorire questa piccola-grande rivoluzione? E soprattutto, l'educazione artistica può contribuire in tal senso?

3. Perché è importante l'arte per l'educazione...

Perché è importante l'arte nell'educazione? Per rispondere a tale domanda e costituire il framework teorico per i nostri successivi passi, metteremo a confronto le raccomandazioni dei documenti di cui sopra con scritti d'artista. A partire dalle Avanguardie storiche, che per prime hanno dato impulso all'arte nel suo 'insito valore pedagogico' e come possibilità di spinta al cambiamento sociale ed esistenziale, enucleeremo alcuni contenuti, che abbiano una coincidenza di intenti ed una visione affine alle esigenze attuali. In questi sarà sensazionale scoprire come si parli una 'lingua del futuro' coincidente con studi, che solo le generazioni successive avrebbero affrontato in maniera più scientifica, tentando altresì di favorire l'espansione di una 'mentalità estetica'. La presentazione di questo confronto vuole intenzionalmente seguire il precetto: «I ricercatori che si interessano all'educazione artistica, devono adottare un punto di vista allo stesso tempo artistico e pedagogico» (*Road Map*, 2006). Di seguito si faranno, per questioni di spazio, solo degli accenni a tali *foci*, per favorire la comprensione della metodologia utilizzata in questa prima fase di studi.

L'ambito di indagine si raccoglierà esclusivamente intorno alle arti figurative, intese come 'opportunità pedagogiche' da utilizzare per conoscere il mondo.¹⁴

3.1 ... LO DICONO LE NEUROSCIENZE

Secondo il professor Damásio,¹⁵ il neuroscienziato preso a riferimento nella *Road Map*, «l'educazione artistica, incoraggiando lo sviluppo emo-

14 Nello specifico sono in grado di innescare processi cognitivi, emotivi ed esistenziali rilevanti per la formazione di studenti e studentesse.

15 António Rosa Damásio, direttore del dipartimento di neurologia allo University Iowa Medical Center tra il 1987 e il 2005. Dal 2005 è direttore e professore del *Brain and Creativity Institute* della University of Southern California.

zionale, può migliorare l'equilibrio fra quest'ultimo e lo sviluppo cognitivo, favorendo così una cultura di pace» (ivi, p.12).

Lo studioso introduce il postulato che dietro la mente vi è un 'cervello che sente' i messaggi del corpo, in una visione che oggi chiameremmo olistica. Confutando la suddivisione tra la parte logica, intellettuale e razionale e quella emotiva, spirituale e sentimentale, Damásio mette al centro del processo cognitivo le emozioni, tanto come spinta, quanto come regolatrici dei principi vitali.

«Sogno di applicare all'arte la nuova scienza del cervello che sta emergendo nella neurobiologia.» (Damásio, 1994)¹⁶. Kandinsky invece auspica di trovare una scienza dell'arte, attraverso il funzionamento dei principi del cervello. Nel suo mondo di artista e teorico, le emozioni hanno avuto un ruolo riconosciuto e determinante nell'asse che lui stesso componeva tra «Emozione-sentimento-opera-sentimento-emozione» (Kandinsky, 1913). Se spogliamo i suoi scritti da suggestioni oracolari ed esoteriche, rimane un tema fondamentale, su cui torna più volte, e cioè il «principio della necessità interiore» (Kandinsky, 1912) da lui intesa come l'efficace 'risonanza interiore' che l'essenza dell'opera ha nell'anima, motore metafisico composto di pulsioni, desideri, suggestioni, urgenze creative e reattive. Potremmo intendere questa come la parte più interna del funzionamento del cervello, che fa capo alle emozioni in tutte le loro classificazioni. Queste contengono per Damásio un principio generativo, decisionale e orientano all'azione. Egli fa riferimento al processo cognitivo come un insieme di visione, emozione, metabolismo, ambiente e cultura, Kandinsky afferma: «c'è bisogno del dato anatomico, di quello fisico, della coscienza (dato psicologico), dei nervi (dato fisiologico)» (Kandinsky, 2012: p.81), creando un parallelismo tra corpo e mente e ammettendo che storia, cultura e modi di vivere possono condizionare l'atto percettivo.¹⁷ Per entrambi l'arte può essere una chiave d'accesso al processo cognitivo e tale idea ne assicura il valore pedagogico.

16 Cit. in Cappelletto, C. (2009). *Neuroestetica. L'arte del cervello*. Bari: Laterza.

17 Quando avanza più volte la critica alla società contemporanea, non in grado di 'azionare' la pura risonanza interiore (per noi le emozioni), ammette che storia, cultura e ambiente condizionano la conoscenza (ivi, p.82).

3.2 ...LO «ESIGE» LA DEMOCRAZIA

«Le arti sono un grande nemico dell'ottusità, e gli artisti non sono servi fidati di alcuna ideologia [...] essi chiedono all'immaginazione di superare i confini, di vedere le cose in modo nuovo.» Questo un passaggio del famoso libro di Martha Nussbaum, in cui si difende la comprimarietà delle discipline umanistiche, dunque dell'arte, nei sistemi educativi (Nussbaum, 2010: p. 41). Da diversi anni è tendenza globale un ridimensionamento o esclusione di tali materie dai curricula scolastici di ogni ordine e grado,¹⁸ per concentrarsi solo su quelle materie che paiono in più diretto rapporto con la crescita economica. Ed invece, oggi più di ieri, si devono educare cittadini ragionevoli e responsabili, che sviluppino un pensiero critico per mantenere viva la democrazia e affrontare la complessità del mondo in cui viviamo.¹⁹ Le arti sono in grado di rafforzare le risorse emotive ed immaginative della personalità, alimentando la «sensibilità simpatetica» (Nussbaum, 2010) contro ogni individualismo.

Porta come esempio gli esperimenti educativi di Tagore in India²⁰ e di Dewey negli Stati Uniti,²¹ che pongono al centro le arti e il loro insito valore pedagogico che alimenta la formazione interiore, lo spirito sociale, il collegamento alla vita pratica e la creatività esperienziale.

Nussbaum sostiene che gli studi umanistici e artistici gioveranno anche agli interessi economici, perché in grado di sviluppare una cultura di innovazione creativa più attenta e responsabile, in grado di emancipare il benessere collettivo ed anche la ricerca della felicità.

18 In Europa alcune materie umanistiche (prima le lingue classiche e la filosofia, poi la letteratura, infine anche l'arte) sono state progressivamente e in momenti diversi, dai diversi Stati, relegate o ad un solo tipo di scuola, o ridotte di ore, o rese facoltative. Op.Cit. *L'educazione artistica e culturale a scuola in Europa* (2009).

19 Cfr. *Re-immaginare nuovi futuri e Agenda di Seoul*.

20 Prima con la scuola di Santiniketan (1901) e poi con la Vishva Bharati University (1921), propone un modello pedagogico sempre *in fieri*, ma permeato di arte, cultura e creatività. Furono praticate materie come musica, arte, teatro e danza ad ogni livello del piano di studi, ritenute una via d'accesso per unire la persona, la sua anima, al mondo in una maniera ricca, sottile e complessa.

21 Fonda il Laboratory-School a Chicago (1896) altamente sperimentale e trasformativo, basato sul presupposto teorico che l'apprendimento più efficace ha luogo quando avviene una interazione con l'ambiente circostante, modificandolo e modificandosi.

Il pensiero sulla creatività inteso da Joseph Beuys²² sembra completare gli intendimenti di Nussbaum. Seppur con forte carica visionaria e istrionica, ma assai premonitrice, sostiene che l'arte vive e costruisce il mondo nuovo in ogni azione umana, non è considerata più una metafora, ma 'scienza della libertà'²³:

La creatività è patrimonio del popolo. Il concetto antropologico di arte, pertanto, si riferisce a facoltà creative comuni che si riscontrano nella medicina e nell'agricoltura come nella pedagogia, nel diritto, nell'economia e nel management. Il concetto di arte va esteso al lavoro umano *tout court*. Il principio della creatività coincide con quello della resurrezione: la vecchia forma sclerotizzata deve essere trasformata in una figura vivente e palpitante che promuova lo sviluppo della vita, dello spirito e della mente. (Stachelhaus, 2012: p.6).

L'arte non è più fine di un processo, di un progetto, di un'intuizione, ma è principio generativo, è potenziale antropologico, sociale, solidale, ricostitutivo e trasformativo. L'assunto diventa un altro e deve essere ancor più radicale, comincia a riguardare non solo lui come individuo, non solo quelli che assumono lo *status* di artisti, ma la società tutta.

3.3 ...LO RACCOMANDA LA PEDAGOGIA

Che tipo di uomini e di donne abbiamo intenzione di formare? Non dovrebbe occorrere ribadire l'importanza dell'educazione per il progresso sociale.

Da più di un secolo viene prospettata un'educazione attraverso le arti e per l'arte, considerandola necessaria, ma riscontrando che rimane reale la difficoltà di incidere in maniera innovativa nei contesti scolastici. Nell'affrontare il framework pedagogico si avranno come punto di riferimento le teorie deweyane²⁴ che, seppur datate, contengono dei principi da poter ricollegare e sviluppare nell'attualità:

22 Beuys ragiona già in una dimensione sovranazionale e nella sua FIU (Free international University) viene sollecitato lo sviluppo di attitudini come autonomia, resilienza, coscienza ecologica, rispetto per la diversità. Cfr. *Agenda 2030*.

23 *La lezione di Joseph Beuys: l'arte è scienza della libertà. Ecco perché è così importante* (di redazione 12/05/2021). Disponibile (15/07/2023) in <<https://www.finestresullarte.info/opere-e-artisti/la-lezione-di-joseph-beuys-arte-scienza-della-liberta>>

24 Dewey ha sperimentato le sue teorie nella fascia di età tra i 4 e i 13 anni. Di fatto si riscontra un riferimento ai suoi insegnamenti, e non solo in America, nei curricula e nella prepa-

- l'educazione è un processo sociale e come tale partecipa alla formazione di una coscienza sociale funzionale al benessere dei suoi componenti;
- il *learning by doing*, ovvero l'esperienza attiva, è una metodologia didattica di comprovata efficacia per l'acquisizione di abilità e competenze trasversali, sorgente della creatività;
- l'arte costituisce l'attività umana in cui si realizza la natura autentica dell'esperienza, del fare (inteso anche come pensiero, sentimenti, sogni, impressioni), contribuendo ad un processo enattivo²⁵ e alla costruzione della personalità.

Senza precedenti era l'approccio pedagogico del Bauhaus, che in tutti i corsi eliminava le tendenze competitive, per promuovere sì la creatività individuale, ma secondo uno scopo condiviso ed un senso di comunità. All'educazione accademica tradizionale, che prevedeva di copiare modelli, si sostituiva una esperienza attiva (un lavoro pratico, di tipo laboratoriale) per risolvere tutte le problematiche legate alla creazione (studio dei materiali, della forma, della percezione). Così veniva incoraggiata l'espressività individuale e la crescita complessiva della persona.

4. Conclusioni

La *Road Map* incoraggia il mondo della ricerca con raccomandazioni su ambiti ed azioni che più necessitano di impulso nel tema dell'educazione artistica: «le attività di apprendimento riguardano sia la creazione di opere che l'osservazione, l'interpretazione, la critica e la riflessione filosofica.»

²⁶ Nel documento viene stilato un decalogo di argomenti e tra questi la

razione degli insegnati, di scuole dell'infanzia e delle primarie. La scuola secondaria invece ha continuato ancora a lungo a mantenere il suo altero legame con la più rigida tradizione idealistica, ed oggi si è svuotata anche di quello.

²⁵ Termine che traduce l'inglese *enactivism*, impiegato da F.J.Varela, E.Thompson, E.Rosch in *The embodied mind* (1991) nella tesi secondo cui le strutture cognitive emergerebbero dalle dinamiche senso-motorie ricorrenti fra l'agente e l'ambiente naturale, permettendo all'azione di essere guidata percettivamente.

²⁶ Per la *visual appreciation* la *Road Map* definisce tre assi pedagogici complementari: lo studio di opere (lettura e storia), il contatto diretto con le opere (concerti, mostre, film, libri) e la pratica delle attività artistiche (compresi compiti di realtà e di educazione alla cittadinanza). Cfr. *Road Map* (2006).

nostra ricerca affronterà la «diversità dei metodi di insegnamento dell'educazione artistica»²⁷, per evincere una riflessione sulle buone pratiche, una condivisione, un confronto ed un miglioramento dell'insegnamento dell'arte e della cultura visuale nelle scuole secondarie europee. Esistono molte esperienze virtuose, di cui singoli insegnanti sono stati fautori, manca però una raccolta sistematica in un *corpus* di facile accesso, che espliciti ipotesi teoriche ed effettivi risultati.

Questo confronto internazionale provvederà, per quel che potrà, a realizzare i presupposti messi in essere dalle istituzioni internazionali e dalla Unione europea per un insegnamento condiviso, sostenibile e di qualità, più adeguato alle sfide del futuro.

Appendice

Attraverso l'esperienza attiva come la creazione di un manufatto o di un prodotto creativo, si possono trovare chiarezze non assolute, ma solo provvisorie, che permettono tuttavia di dare un senso al proprio operato, trasformandolo in conoscenza. Ogni soggetto, ogni studente e studentessa, dota il mondo di senso proprio, pregnante, valido, che lo/la ancora all'esistere. Ma questo processo, che è generativo, deve essere accompagnato, esercitato e vigilato dall'insegnante. La pratica dell'operare artisticamente ha un'enorme validità pedagogica, perché attiva la curiosità, perché fornisce un sistema di curvatura dello sguardo sul mondo, e sul discorso nuovo che si produrrà su di esso. Se si crea un oggetto è stato creato un pensiero, se si scrive un testo è stato forgiato un ragionamento, se si compone un brano è stata determinata empatia, liberamente, secondo le proprie inclinazioni e necessità. Riconoscendo il *learning by doing* come una parte essenziale della propria metodologia d'insegnamento, e avendone constatato negli anni ricadute positive sugli apprendimenti, verrà presentata una scheda-facsimile di raccolta dati, utile ad una analisi soprattutto qualitativa delle diverse esperienze.

27 In *Ricerca sull'educazione artistica e condivisione delle conoscenze* (ibidem).

Project Work

Titolo/brief	
Destinatari	
I Fase Input/espeditore teorico/ <i>problem posing</i>	
II Fase Ricerca/pianificazione/esecuzione	
III Fase Debriefing e presentazione	
Valutazione	
Finalità /obiettivi	
Strumenti/ metodi	
Spazi/ tempi	
Risultati qualitativi	

Bibliografia

- ACASO, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- BELL HOKS (1994). *Teaching to trasgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Taylor & Francis group (trad.it. *Insegnare a trasgredire: L'educazione come pratica della libertà*, Meltemi, Milano, 2020).
- CAPPELLETTO, C. (2009). *Neuroestetica. L'arte del cervello*. Bari: Laterza.
- DALLARI, M. (2005). *La dimensione estetica della Paideia: Fenomenologia, arte, narratività*. Trento: Erickson.
- DALLARI, M. (2021). *La zattera della bellezza: Per traghettare il principio del piacere nell'avventura educativa*. Trento: Erickson.
- DEWEY, J. (1934). *Art as Experience* (trad.it. *Arte come esperienza*. Aesthetica, Milano, 2020).
- DI NUOSCO, E. (2022). *I geni invisibili della democrazia: La cultura umanistica come presidio di libertà*. Milano: Mondadori Education.
- KANDINSKY, W. (2015). *Wassily Kandinsky: Tutti gli scritti* (Vol.1-2). Milano: Mimesis.
- MAFFEI L.; FIORENTINI, A. (1995). *Arte e cervello* (II ed. -2008). Bologna: Zanichelli.
- MISSANA, B. (2022). *Neuroestetica e arti visive*. Matera: Altrimedia.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carrocci
- NUSSBAUM, M. (2010). *Not for profit: Why Democracy needs the Humanities*. Princeton: Pinceton University (trad. It. *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna, 2011).
- PITRUZZELLA, S. (2017). *Educazione all'arte/arte dell'educazione: Il paradigma di CREARE: un contributo al rinnovamento pedagogico*. Milano: Franco Angeli.
- STACHELHAUS, H. (1978) (trad.it. *Joseph Beuys: Una vita di controimmagini*. Johan & Levi, Milano, 2012).
- VINELLA, M. (2015). *Educare all'arte: pedagogia dello sguardo e didattica visiva*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- WICK, R. (1982). *Bauhaus- Padagogik*. Koln: Du Mont Buchverlag (trad. esp. *Pedagogía de la Bauhaus*, Alianza Forma, Madrid, quarta reimpressione:2022).

Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Disponibile (15/07/2023) in <<https://unric.org/it/agenda-2030/>>

Agenda di Seoul – Seconda Conferenza mondiale Unesco sull'educazione artistica (Seoul, 25-28 maggio 2010). Disponibile (15/07/2023) in http://attiministeriali.miur.it/media/200765/agenda_seul.pdf

Reimagining our futures together: a new social contract for education (tad.it. *Re-immaginare I nostril future insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione.* La Scuola, Brescia, 2023) Unesco (Parigi 2021). Disponibile (15/07/2023) in <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-a80c9c51-c497-436b-a7d4-b656e27a440e>>

Road Map per l'educazione artistica: sviluppare le capacità creative per il XXI secolo – Prima conferenza mondiale Unesco sull'educazione artistica (Lisbona, 6-9 marzo 2006). Disponibile (15/07/2023) in <http://attiministeriali.miur.it/media/200771/road_map_educazione_%20%20artistica.pdf>

GALATEA COBRA VEU:
ELIZA DOOLITTLE I DOLORES MENDOZA

Marta Gort Paniello
Universitat Rovira i Virgili
marta.gort@urv.cat

Resum: El mite de Pigmalión i Galatea es troba recollit, per primera vegada, a les *Metamorfosis* d'Ovidi. En aquest estudi s'analitzen i es comparen dues representacions contemporànies de Galatea: Eliza Doolittle, la protagonista de l'obra teatral *Pygmalion*, de George Bernard Shaw (1912), i Dolores Mendoza, de la novel·la *La salvatge. Elegia de Dolores Mendoza*, d'Isabel Clara Simó (1993). En aquestes pàgines em proposo abordar el mite de Pigmalión des dels estudis de dones, gènere i feminismes i, més específicament, estudiar la hipòtesi següent: Galatea-Dolores és més progressista, des de la perspectiva de gènere, que Galatea-Eliza, perquè *La salvatge* va ser escrita per una dona escriptora —defensora d'idees feministes— i, a més a més, l'obra és gairebé un segle posterior a *Pygmalion*.

Per valorar el tractament d'Eliza i Dolores analitzo a Fons la representació i el rol que tenen en les obres literàries. L'anàlisi parteix d'una metodologia empírica, basada en la lectura atenta i la recopilació d'informació bibliogràfica referent a les teories literàries feministes, així com als estudis de mitologia. A més a més, utilitzo un enfocament biogràfic dels escriptors, Shaw i Simó, per entendre millor les seves obres i les seves idees feministes. Els resultats mostren que en les dues obres sobreviu el mite de Pigmalión, però, a diferència de la hipòtesi sostinguda inicialment, tot sembla apuntar que Galatea-Dolores no és més progressista, des d'una mirada feminista, que Galatea-Eliza.

Paraules clau: literatura comparada, feminisme, Galatea, *Pigmalión*, *La salvatge*.

Abstract: The myth of Pygmalion and Galatea was first recorded in writing by Ovid in his *Metamorphoses*. The present study analyses and compares two contemporary representations of Galatea: Eliza Doolittle, the protagonist from the play *Pygmalion*, by George Bernard Shaw (1912) and Dolores Mendoza, from the novel *La salvatge. Elegia de Dolores Mendoza*, by Isabel-Clara Simó (1993). In the following pages I will discuss the myth of Pygmalion from the perspective of women's studies, gender studies and feminisms and, more specifically, I will investigate the following hypothesis: Galatea-Dolores is more progressive, from the gender perspective, than Galatea-Eliza, because *La salvatge* was written by a female writer –a defender of feminist ideas– and, moreover, the novel was written almost one century later than *Pygmalion*.

In order to assess the representations of Eliza and Dolores, I will analyse in depth how they are depicted in each literary work. My analysis is based on empirical research, which consists of a careful reading of the texts, of literary feminist theories and of Mythological Studies. Furthermore, I examine the biographies of the writers, Shaw and Simó, so as to better understand their works and feminist ideas. My results show that the Pygmalion myth survives in both works. However, contrary to my initial hypothesis, my findings suggest that Galatea-Dolores is no more progressive than Galatea-Eliza.

Keywords: comparative literature, feminism, Galatea, *Pygmalion*, *La salvatge*.

Introducció: el mite de Pigmalión

La història d'amor entre Pigmalión i la seva estàtua es recull en les *Metamorfosis* d'Ovidi. Aquesta coneguda versió explica que Pigmalión, un artista de Xipre, està disgustat per l'actitud excessivament promíscua de les Propoetides i, per extensió, detesta totes les dones. Un dia crea una estàtua d'ivori de la qual s'enamora immediatament i la tracta com si fos de carn i ossos. A la festa dedicada a Venus, l'artista suplica a la deessa que li concedeixi tenir per esposa una dona semblant a l'estàtua que ha creat. El mite recollit per Ovidi ha generat una vasta tirallonga de relectures i revisions al llarg de la història de la literatura i, en concret, en aquest article analitzo

la versió de G. B. Shaw i la d'Isabel-Clara Simó, dos escriptors representatius del segle xx.¹

Com és ben sabut, l'obra de Shaw narra la història d'un professor de fonètica, Henry Higgins, el qual tracta de convertir una jove venedora ambulante en una «princesa». Aquesta conversió s'aconsegueix ensenyant-li a pronunciar amb l'accent de classe social elevada. La transformació completa no té lloc fins al final de la història, quan Eliza rebutja casar-se amb el seu Pigmalió i se'n va amb un amic, Freddy. Pràcticament un segle després, l'escriptora catalana Isabel-Clara Simó publica *La salvatge*, una novel·la que conté una composició similar: *Dolores*² és una jove nord-americana que fuig del seu país perquè el seu pare ha estat assassinat i, seguint el consell d'un amic familiar, truca a la porta de Joaquim Simon, un senyor barceloní d'edat avançada, que puja la jove com una filla.

Pygmalion és, sens dubte, l'obra més popular de George Bernard Shaw i ha estat font d'inspiració per al famós musical *My fair lady* (1956) i la seva versió cinematogràfica homònima (1964). Des de la seva aparició, *Pygmalion* ha transcendit les barreres culturals i lingüístiques i ha estat objecte d'un gran nombre de versions cinematogràfiques i televisives. *Pygmalion* s'ha analitzat des de la perspectiva de gènere i la representació de la figura femenina. Shaw era un reconegut defensor dels drets de les dones i pretenia ajudar la causa feminista. Per això, no és d'estranyar que en les seves obres representi dones empoderades que trenquen amb els estereotips establerts fins a l'inici del segle vint.³ El final de *Pygmalion*, tal com Shaw l'havia ideat, actua com una crítica al matrimoni entès com una institució burgesa i al fet que una dona depengui del marit per a l'estabilitat econòmica, una idea a la qual ja s'oposava el 1911 al prefaci de *Getting married* (Shaw, 1993: 439). Les obres de Shaw van ser estudiades ben aviat des

1 Per simplificar la citació de les obres analitzades he utilitzat les abreviacions següents: *P* per a *Pygmalion* (1912) —per motius d'accessibilitat he consultat la següent edició en anglès disponible virtualment: <http://kkoworld.com/kitablar/Bernard_Shaw_Secilmis_eserler_eng.pdf>— i *LS* per a *La salvatge* (1993) —de l'edició de Proa.

2 Utilitzo la cursiva mantenint l'estil emprat per Simó a la seva novel·la per referir-se al nom que Joaquim posa a Dorothy Gardner.

3 Veure WEINTRAUB, R. (1977). «Fabian feminist - Introduction». A: R. WEINTRAUB. (ed.). *Fabian feminist: Bernard Shaw and women*. University Park: Penn State University Press.

8. També veure VESONDER, T. G. «Eliza's choice: Transformation myth and the ending of *Pygmalion*». A: *ibid*: 39-45.

d'una mirada feminista, arran de l'aportació de Barbara Bellow, *A Shavian guide to the intelligent woman* (1964).

Ara bé, la intenció feminista de Shaw va passar del tot desapercebuda inicialment en el cas de *Pygmalion* i, fins i tot, la premsa internacional va interpretar al revés la intenció d'empoderar Eliza quan abandona el professor al final de l'obra. A tall d'exemple, el crític Erich Köhner, del diari berlinès *Das Theater*, afirma: «Shaw has enough good taste not to end the play with an engagement» i, afegeix, «by play's end one does have the satisfactory feeling that Pygmalion and his Galatea will sweeten each other's lives» (1913: 108). Fins i tot amb el segon final proposat per Shaw, en què Eliza abandona clarament l'escena per demostrar que deixa el professor, la premsa vienesa del diari *Neue Freie Presse* va escriure: «Eliza leaves, but one watches her departure in the sure knowledge that she will return and that the two will be a couple –Pygmalion and Galatea» (1913: 2),⁴ una suposició que es repeteix a la crítica de molts altres països, a banda d'Alemanya. Evidentment, la gran majoria de produccions havien encoratjat de forma deliberada l'assumpció d'un final romàntic, en contra de la voluntat de Shaw.

Pel que fa a l'estat de la qüestió dels estudis sobre Isabel-Clara Simó, com que es tracta d'una escriptora contemporània (1943-2020) no s'ha pogut estudiar la seva obra des d'una perspectiva global fins fa pocs anys. Com recull Iban Gisbert, això ha provocat que l'escriptora no figuri en la majoria de tractats sobre el panorama literari català: «Per exemple, en l'obra 70-80-90 (Broch, 1992), on es realitza una visió bastant extensa de les diverses generacions d'escriptors existents en aquestes dècades tan representatives en la nostra cultura, el nom de Simó no apareix en cap fragment i no la inclouen en cap dels gèneres literaris exposats» (2012: 20). Tot i que a l'inici dels anys 80 Simó era poc coneguda, el seu nom ja constava, a finals de segle, en alguns estudis internacionals, com ara a *On our own behalf: Women's tales from Catalonia* (McNerney, 1988) —una recopilació de contes de la darrera meitat del segle xx de les principals escriptores en llengua catalana— i a *Double minorities of Spain* (McNerney, 1994) —un estudi biobibliogràfic d'escriptores de les llengües minoritzades d'Espanya. A partir dels anys noranta, Simó va ser cada cop més coneguda a Catalunya i, des d'aquell moment, són freqüents les obres dedicades a l'estudi de la vida i obra de l'autora.

4 «Liza geht wiederum fort, aber diesmal sieht man sie ruhig scheiden. Man weiß, daß sie bald zurückkommen wird und die zwei ein Paar sein werden—Pygmalion und Galatea.»

Darrerament, la revista de l'Association Française des Catalanistes, *Révue d'Études Catalanes*, ha publicat un monogràfic dedicat a Isabel-Clara Simó (2022), titulat *Isabel-Clara Simó: Entre journalisme et littérature / Entre periodisme i literatura*. D'entre els diversos articles que conformen el monogràfic, cal destacar les aportacions de Maria-Àngels Francés i d'Irene Mira, ja que se centren en la novel·la que ens ocupa. Finalment, Maria Sevilla ha dedicat un estudi al salvatgisme i domesticació de *Dolores*: «Entre el silenci i l'esgarip a *La salvatge*, d'Isabel-Clara Simó», recentment publicat a la revista en línia *Catalonia* (2022).

L'objectiu principal d'aquest estudi és abordar el mite de Pigmalíó tant des dels estudis de dones, gènere i feminismes com des dels estudis de literatura comparada a partir de dues relectures contemporànies del mite. I, més concretament, com indica el títol, en la figura «subalterna» del mite clàssic, que fins i tot no va tenir nom fins temps després, Galatea. La comparació entre *Pygmalion*, de G. B. Shaw, i *La salvatge*, d'Isabel-Clara Simó, la duré a terme a partir de la hipòtesi següent: La Galatea-*Dolores* és més progressista des de la perspectiva de gènere respecte a la Galatea-Eliza, perquè, en primer lloc, *La salvatge* va ser escrita per una escriptora dona i defensora de les idees feministes i, en segon lloc, la novel·la és quasi un segle posterior a *Pygmalion*. Per tal de valorar el tractament de la figura femenina en les dues obres seleccionades analitzaré a fons la representació, el rol i el tractament de les protagonistes. Per al desenvolupament d'aquest estudi parteixo d'una metodologia empírica, basada en la recerca especialitzada i en lectures d'estudis sobre mitologia i els estudis de gènere en literatura, concretament en literatura comparada i en la revisió i relectura dels mites clàssics. També utilitzo un enfocament biogràfic dels escriptors estudiats, Shaw i Simó, per tal d'entendre més a fons les seves obres analitzades i les seves idees feministes.

1. Similituds en les transformacions de les Galatees: Eliza i Dolores

Eliza i *Dolores* són dos personatges complexos que evolucionen i pateixen una transformació global que, més enllà dels canvis físics, comporta també unes modificacions de valors, d'actitud i de coneixements. Això és així perquè els seus creadors volen aconseguir que siguin model·liques a tots els nivells. Certament, la mutació física és un dels primers símptomes que té lloc durant les metamorfosis de les joves i el primer pas que fan els seus Pigmalions és proveir-les de roba nova i elegant. Tradicionalment,

sempre s'ha donat més importància a l'aspecte físic i al poder d'atracció de les dones que dels homes, com recull Berger:

She has to survey everything she is and everything she does because how she appears to others, and ultimately how she appears to men, is of crucial importance for what is normally thought of as the success of her life. Her own sense of being in herself is supplanted by a sense of being appreciated as herself by another. [...] Men survey women before treating them. Consequently, how a woman appears to a man can determine how she will be treated (1977: 46).

En definitiva, els homes miren les dones i aquestes observen com són mirades, perquè així ho ha marcat la tradició, els discursos i els valors socials.

Tot i que s'aprecia una evolució física en les noies, per més ben arreglades que vagin, no es pot dir que s'inscriguin en el prototip de bellesa. Això es contraposa amb la versió original recollida en Ovidi, o en altres versions molt conegudes, com ara la Ventafocs. Quan Eliza és comparada amb altres noies de la seva edat no sobresurt, en cap cas, per la seva bellesa. De manera similar, el millor amic de Joaquim comenta que *Dolores* és una noia gens destacable físicament:

Té la cara vulgar i llisa. Els ulls, pse, passables, potser el mentó és ferm, però la corba de les galtes no té aquella gràcia mòrbida que tenen les dones maques de debò. [...] Si li treus tot el que Joaquim li ha donat i queda només la noieta pèl-roja, prima i nerviüda, i li poses roba vulgar a sobre, ni et giraries a mirar-la pel carrer (LS, 74).

Pel que fa als canvis no perceptibles a la vista, Eliza és educada com una marquesa i, per tant, ha d'aprendre les bones formes i, sobretot, ha de millorar la manera d'expressar-se. Eliza presenta moltes dificultats lingüístiques i, de fet, es pot considerar que pràcticament ha d'aprendre un idioma nou. *Dolores* ve d'Amèrica i no coneix ni el català ni el castellà i, per tant, ha hagut de fer un procés d'immersió lingüística. A banda d'aprendre perfectament aquestes llengües, la jove també ha adquirit bon gust en l'art i en el paladar, aprèn nocions de música i devora tots els llibres de la biblioteca.

Per tant, les joves són modelades per Joaquim i el professor Higgins, que actuen com a Pigmalions i se situen en una posició dominant. En primer lloc, aquests dos homes tenen una edat molt més avançada que les dues noies; per tant, disposen de més recursos i experiència i, a més, es mereixen el respecte pel fet de ser més grans. En segon lloc, són de classe benestant i adinerats, mentre que les noies no tenen recursos i depenen de la seva ajuda i protecció. Finalment, els Pigmalions són homes i, com ha

marcat la tradició patriarcal, això els situa en una posició de superioritat. Ara bé, a banda de tots aquests punts en comú, hi ha una sèrie de divergències que distancien les dues protagonistes femenines.

2. *Desig sexual*

El professor Higgins, el qual podem considerar un alter ego de l'escriptor, no mostra cap interès sexual cap a la protagonista. Aquesta visió menys apassionada pot anar lligada a la visió antiromàntica de l'amor que tenia Shaw, el qual se sentia meravellat per la seva mare. En l'obra teatral s'aprecia el complex d'Èdip que pateix el professor Higgins, ja que no vol casar-se amb ningú, i menys encara amb cap noia jove, perquè les considera totes unes estúpides i creu que la seva mare és la dona ideal: «My idea of a loveable woman is something as like you as possible. I shall never get into the way of seriously liking young women: some habits lie too deep to be changed» (P, 44).

Per contra, *Dolores* desperta el desig sexual de Quim i un seguit d'imatges i referències eròtiques permeten resseguir l'obsessió del protagonista masculí. Per exemple, un dia, *Dolores* s'ennuega mentre beu i ell imagina que les gotes de llet que se li escapen d'entre els llavis són semen: «Esquitxa amb un glop de llet (llet seminal)» (LS, 83). En un altre punt de la novel·la, quan *Dolores* menciona «una G» d'un «Golf» s'introdueix un altre monòleg interior de Quim —indicat també, com en el cas anterior, entre parèntesis—: «(una G. Una G. Una G entre les potes d'un Compàs...)» (LS, 134), on tot fa pensar que Joaquim es refereix al punt G de l'anatomia sexual. Joaquim entra sovint a espionar *Dolores* mentre dorm i, fins i tot, es masturba contemplant-la: «I just quan li ha arribat el plaer suprem, astorat d'haver tingut una tal intensitat de goig en l'acte solitari, just en aquell moment, ella s'ha despertat com si hagués compartit el seu plaer emboscats» (LS, 96).⁵ Tot i que mai ha provat el cos de la noia, sí que intenta accedir als seus racons secrets i més íntims: «Alça unes calcetes, suaus com pell humana, hi descansa la cara, les besa» (LS, 127).

5 Aquesta citació enllaça amb la idea que defensa Susan Koppelman sobre que les noies o dones rarament es masturben en les obres literàries, mentre que és una acció freqüent entre els personatges masculins de ficció: «Boys do —we know about the tender narcissistic self-explorations, self-consolations of many a young identity-seeking hero. Old men do —we know what's happening under the hats in the laps of the old men in the front rows of the burlesque shows because we're read about it in fiction. And we even know about the symbolic significance of a middle-aged married man's self-satisfaction» (1972: 128).

3. *Nom*

Eliza no pateix cap canvi de nom; és cert, però tant el professor Higgins com el seu amic, el coronel Pickering, prenen per costum anomenar-la Liza i, per tant, utilitzen una versió abreviada del seu nom. Dorothy és el nom original de *Dolores*, la qual pren la precaució d'adoptar un nom nou per protegir-se dels assassins del seu pare. Davant aquesta recomanació, Joaquim tria *Dolores*, un nom amb un elevat grau simbòlic. De fet, la protagonista fa una traducció directa a l'anglès i comenta: «(Quin nom més estrany, aquell! *Pains!*, una mena de nom que t'emplena la boca de sofriments)» (LS, 26). A mode de presagi, la protagonista reflexiona sobre el significat del seu nom, fet que enllaça amb l'expressió llatina *nomen omen*, és a dir, 'el nom és un destí'. La nostra societat patriarcal ha dividit de manera totalment arbitrària les obligacions i drets de les persones en funció del seu sexe i això queda reflectit en alguns noms propis. Per exemple, *Dolores* recull una qualitat que la societat ha definit com a femenina, ja que la nostra cultura venera el patiment de la dona i el considera admirable. Aquest nom és el mateix que el de la famosa protagonista de Nabokov, Lolita; tenint en compte totes les similituds que comparteixen les dues joves, l'elecció del mateix nom no pot ser una mera coincidència.

El sobrenom de la protagonista —i que, de fet, configura el títol de la novel·la— no és pas més apropiat des d'una mirada social i feminista. El terme *salvatge* encarna un rerefons racista que subratlla els orígens de la protagonista. *Dolores* ha emigrat d'una de les barriades més míseres d'Amèrica del Nord i, al llarg de tota l'obra, són constants les referències que recorden la seva gènesi. Per exemple, la noia és descrita com un ésser primitiu quan es queda sola una setmana tancada a casa amb el cos de Vulgar: «Quan la gana li mossega furiosament l'estómac, dos dies sencers sense menjar, veu que a la nevera no hi ha massa provisions. Les menja, però, salvatgement, coses crues i tot» (LS, 171). Després que Joaquim li desfiguri el rostre també és ella la qui és assenyalada com una salvatge —quan és l'home qui mereixeria aquest tractament—: «Sembla un animal salvatge i carnisser que acabés de mossegar i de menjar-se el cos bategant d'una víctima abatuda i que encara regalima sang» i «És una imatge paorosa: xiscla de dolor, la polpa de les dents trencada, quatre triangles de traç insegur com uns ullals, els llavis regalimant sang, ferits amb plagues. Cridant salvatgement. Desesperant-se de dolor. El raciocini perdut completament» (LS, 249). A més, aquest atribut és utilitzat de for-

ma cruament insensible per culpar la noia d'uns fets dels quals no és, en cap moment, la responsable: «Quan em vas contar aquella història d'una violació... Ha! A tu, que ets tan salvatge t'havia de violar un home com Jack Thurber! Ho sabia. De seguida que has pogut, has anat a rebolcar-te amb el primer que se t'ha posat a l'abast» (LS, 144).

El sobrenom *salvatge* ressalta la part més animalística i indomable de la protagonista, fet que subratlla la necessitat i voluntat de Joaquim de domesticar una bèstia tot conferint-li qualitats humanes. Aquesta idea és explorada en un article recent de Mira-Navarro (2022) en què estudia l'animalitat i la despersonalització de *Dolores*. L'atribut de salvatge queda inicialment justificat per la poca formació de la protagonista i el seu aspecte físic, tan allunyat de l'aparença europeïtzada a què Joaquim i Victòria estan acostumats. Davant aquesta situació, Joaquim decideix modelar-la i domesticar-la segons els seus principis: «A causa de les ordres de Joaquim Simon es constitueix el cos simbolitzat i sotmès a la llei —social, política, de gènere— que farà que *Dolores* esdevinga persona» (Mira-Navarro, 2022: 63). La noia pren consciència de la seva salvatgeria i, després de matar el gat dels veïns, es castiga pel seu acte tallant-se la cabellera vermella, un tret que la caracteritza físicament: «Quan es va mirar al mirall, desfeta en plors, es va fer tanta i tanta ràbia, de ser feble i de ser lletja i de ser tan bèstia com era, que, amb quatre cops de les tisores grosses, zzziss, zzzass, zzziss, zzzass, es va tallar els llargs cabells vermells. Els blens, caiguts sobre la taula del tocador, semblaven serps de coure mortes» (Simó, 1994: 42). Mira-Navarro analitza aquest fet de la manera següent:

L'acció de les tisores recorda el tall bíblic en què Samsó queda despullat d'allò que el fa diferent dels altres homes i en què també ressonen premonitòriament els ecos del mite de Medusa i la maledicció que rep en saber-se que ha estat violada. Amb la tallada de cabells, *Dolores* assumeix una acció fins ara reservada als seus dos dominadors, allunyar-se de la seua animalitat (2022: 63).

4. Evolució

Les idees progressistes de Shaw respecte a la situació de la dona es veuen reflectides en Eliza. Li i Weng se centren en la transformació de la protagonista i consideren que la seva metamorfosi és comparable al «despertar» (o, en anglès, *awakening*), el qual inclou «the visible changes in appearance, such as dressing, language and behaviour, and the invisible ones in the

understanding of love and the awakening of spirit» (2016: 42). A l'inici de l'obra, Eliza sembla molt fràgil i cada cop que s'enfronta a algun petit inconvenient es trasbalsa i es posa molt nerviosa. Al cap dels mesos, guanya molta seguretat en ella mateixa, i sap fer ús de la intel·ligència per fer-se respectar i admirar. Eliza descobreix que prefereix ser estimada per Freddy en lloc de ser criticada pel professor i, per aquest motiu, l'acaba elegint com a futur marit, encara que no sigui tan llest ni carismàtic com Higgins.

Dolores pateix un recorregut circular al llarg de tota la novel·la, ja que després de quatre anys de viure amb Joaquim i ser modelada i domesticada al seu gust, la jove recupera la seva bestialitat originària i esdevé una salvatge de nou. La salvatge de la noia es troba lligada amb la desfiguració facial que pateix a càrrec de Joaquim, que li destrossa les genives i li retalla les dents en forma d'ullals perquè ningú la vulgui. A més, la noia no pot expressar-se ni parlar, fet que enllaça amb el desig que alguns homes senten per posseir dones mudes. De fet, la tradició judeocristiana i també l'àrab han propiciat l'associació dones-silenci i homes-veu, ja que és Déu qui té la paraula, mentre que les dones han de dur el cap tapat i la boca (els llavis, els llavis de la vulva) tancada. Se'ls demana, però, que mantinguin els ulls i les orelles oberts per poder mirar i escoltar què fan o diuen els homes. D'altra banda, tant a l'inici com al final de l'obra, *Dolores* va bruta, despentinada i mal vestida. En aquest sentit, Maria Sevilla indica que la vestimenta és un altre factor que subratlla la salvatge i el desposseïment de la protagonista, ja que duu roba d'altres persones.

La noia és fàcilment manipulable, fet que s'observa quan Joaquim li compra un gos a manera de disculpa per haver-la insultat i escopinat i, després de rebre l'animaló, *Dolores* sembla oblidar tot el mal que el seu pare adoptiu li ha fet. L'actitud de la jove és, en molts casos, lluny del que s'espera d'una persona autosuficient: «La *Dolores* creia que es tornava boja. No pot sortir, no pot fer venir ningú. Podria avisar els bombers, però no sap què dir-los, quina explicació donar» (LS, 171). Les raons que utilitza l'escriptora per justificar la incapacitat de *Dolores* d'escapar de l'opressió de Joaquim són insuficients i, per tant, no es pot valorar positivament l'actitud de la protagonista des d'una mirada feminista. D'altra banda, la noia ha anat acumulant tots els diners de Joaquim, per poder tenir prou estalvis per fer una vida independent, però mai s'atreveix a fer el pas perquè la dependència que sent vers el seu Pigmalió no li ho permet. Idealitza el seu nou pare fins al punt que només gaudeix de la seva companyia i no es relaciona com toca amb la gent de la seva edat.

5. Emancipació

Al cinquè acte, Eliza revela que no té cap intenció de tornar a casa del professor Higgins. Ha après a valorar-se a ella mateixa i espera que els altres també la respectin, per això demana al professor que no la tracti com un drap brut. Fa un pas més enllà i, veient que no aconsegueix ser tractada amb tolerància, reclama la independència: «If I can't have kindness, I'll have independence» (P, 81). En aquest punt, cal mencionar que aquesta frase no figura a la revisió posterior de l'obra del 1941, en la qual Shaw desdibuixa la voluntat d'independència de la protagonista per por que els lectors infereixin que tampoc vol casar-se amb Freddy:

Shaw presumably makes this change to avoid the possible inference that 'independence' might preclude the likelihood of a life without Freddy, whom Eliza has earlier stated that she will marry. However, the loss of this line in the 1941 version robs *Pygmalion* of one of the original play's most profound moments of self-discovery (McGovern, 2011: 233).

Eliza guanya confiança i assegura que ella també es convertirà en una professora de fonètica, fet que causa l'admiració de Higgins, el qual canvia la percepció que havia tingut fins ara de la jove. Ara bé, tot i que Eliza esdevé una dona independent que lluita pel que ella vol, sembla incapaç de trencar totalment el vincle que ha establert amb el professor Higgins i el coronel Pickering, tal com Shaw apunta a l'epíleg de l'obra:

Eliza's instinct tells her not to marry Higgins. It does not tell her to give him up. It is not in the slightest doubt as to his remaining one of the strongest personal interests in her life. It would be very sorely strained if there was another woman likely to supplant her with him (P, 1912: 84).

El procés d'emancipació de *Dolores* és molt menys reeixit que el de la seva companya. Davant una insuportable situació de control i d'una crisi de desconfiança vers el seu nou pare, *Dolores* sent una imperiosa necessitat de recuperar les seves arrels. El punt culminant arriba quan troba, amagada, la carta del senyor Thurber, en la qual s'exposa que ningú l'ha estat seguint en cap moment i que, per tant, ha estat enganyada i retinguda els darrers anys. Després que Joaquim la titlli de «puta», *Dolores* manifesta la voluntat de marxar, però la seva decisió no tira endavant. La noia se sent completament confusa, no sap on anar ni què fer sense que Joaquim li mani, i opta per fer les paus: «Que ja no sabia deixar de ser *Dolores*, que no sabia qui era aquella Dorothy que havia estat. Que ja no sabia viure

sense que en Quim li digués com s'ha de viure» (LS, 208). El pensament d'escapar, però, segueix latent dins seu i una tarda escriu als amics de la infància per retornar amb ells. Malauradament, la carta és confiscada per Joaquim, qui pren la dràstica mesura de lligar-la i drogar-la perquè no es pugui escapar. Arran del segon intent de fuga, en què *Dolores* arriba fins a l'aeroport, Quim li desfigura la cara per convertir-la en un ésser repugnant i evitar que ningú més s'hi vulgui acostar. Tot i que, finalment, la protagonista aconsegueix deslliurar-se i sembla recuperar la identitat oblidada, el seu progrés no pot ser valorat positivament des del punt de vista feminista, ja que dubta que pugui arribar a ser feliç i refer la seva vida sense Joaquim: «Què faré sense tu?» (LS, 265).

6. Conclusions

En conclusió, a través de les dues obres analitzades s'aprecia la supervivència del mite de Pigmalíon i, com que es tracta de dues versions molt diferents del mateix mite, això ens porta a pensar que els mites tenen una naturalesa mal·leable. En les obres analitzades trobem una revisió de la figura de Galatea a través d'Eliza i de *Dolores*, dues joves que són transformades per part dels seus Pigmalions. Tot i compartir una sèrie de trets en comú, les noies fan front de forma diferent a l'opressió a què són sotmeses: Eliza no és abusada sexualment per part del seu Pigmalíon ni pateix un canvi de nom com Dorothy Gardner; el nou nom –*Dolores*– i sobrenom –*salvatge*– tenen un impacte negatiu sobre la identitat de la jove.

Altrament, Eliza presenta una evolució lineal, sap treure partit de l'educació rebuda per part de Higgins i, al final de l'obra, esdevé una persona molt més madura i segura de si mateixa, fins al punt que decideix emprendre el seu propi negoci com a professora de fonètica. Per contra, *Dolores* sembla retornar al punt d'origen després de la seva metamorfosi i tot allò que ha après de Joaquim roman a l'ombra d'una experiència traumàtica que arrossegirà tota la vida. Tot i que *Dolores* també és capaç d'escapar de les urpes del seu Pigmalíon, el seu futur sembla poc esperançador donada la dependència emocional que té de Joaquim.

Després d'analitzar i acurar les dues protagonistes, puc afirmar que la meua hipòtesi inicial sobre que la Galatea-*Dolores* és més progressista que la Galatea-Eliza no és compleix. Malgrat que *La salvatge* va ser escrita per una escriptora dona i feminista i, així mateix, l'obra és quasi un segle posterior a *Pygmalion*, la protagonista de Simó no sembla pas ser una dona

més forta ni lliure que la protagonista de Shaw. Existeixen, com a mínim, dos motius que permeten justificar per què això és així.

En primer lloc, Simó era tota una defensora del valor *per se* de la literatura, «la seva obra és extremadament heterodoxa i variada. Escrivia sobre dones fortes, però també sobre dones submises» (Cortés, 2003: 10). Per tant, Simó reflectia directament les seves idees feministes als textos de gènere periodístic i assagístic, però evitava plasmar la seva ideologia política i feminista en les obres literàries. En segon lloc, Shaw pot ser considerat un escriptor protofeminista i, com explica Griffith (1993: 160), la seva visió se sostenia sobre un feminisme radical que considerava que la naturalesa humana no era ni exclusivament masculina ni femenina, sinó que era una barreja de totes dues. A més, els atributs de feminitat i masculinitat, creia Shaw, es deuen més a la pressió i a les convencions imposades per la societat que no pas a un tret natural de la personalitat humana.

Per acabar, encara que *Dolores* no és un exemple de dona lliure, forta o autosuficient, la crueltat de la situació a què ha de fer front permet visualitzar i denunciar la violència de gènere a la qual són sotmeses moltes dones com ella. En paraules de Carles Cortés: «Simó no alligona ni pretén oferir cap solució; la seua literatura esdevé un cruel reflex d'una realitat difícil però malauradament pròxima a la quotidianitat. En tot cas, l'autora esdevé un agent actiu en la defensa de les llibertats i en la lluita contra les injustícies socials» (2022: 47). D'aquesta manera, tot i que la protagonista no s'inscriu en un prototip de dona empoderada, el seu paper en l'obra dona peu a reflexionar sobre la problemàtica social que persegueix, injustament i encara avui dia, moltes dones.

Bibliografia

- BELLOW, B. (1972[1964]). *A Shavian guide to the intelligent woman*. Nova York: The Norton Library.
- BERGER, J. (1977). *Ways of seeing*. Londres: Penguin Books.
- CORTÉS, C. (2003). «Temàtica i personatges en l'obra d'Isabel-Clara Simó». *Actes del Dotzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Barcelona, Abadia de Montserrat, vol. 1: 365-380.
- FRANCÉS, M. A. (2022). «Inscrit en el cos: La condició d la dona en les primeres novel·les d'Isabel-Clara Simó». *REC - Revue d'Études Catalanes*, N° 6. *Isabel-Clara Simó: Entre journalisme et littérature / Entre periodisme i literatura*: 50-59.
- GISBERT, I. (2012). *La construcció ideològica i la reflexió artística en l'obra de no ficció d'Isabel-Clara Simó*. Tesina. Universitat d'Alacant.
- GRIFFITH, G. (1993). *Socialism and superior brains: The political thought of George Bernard Shaw*. Londres i Nova York: Routledge.
- KÖHNER, E. (1913). «Review of Pygmalion». *Das Theater* [Berlin].
- KOPPELMAN, S. (1972). «The fiction of fiction». A: S. KOPPELMAN. (ed.). *Images of women in fiction: Feminist perspectives*. Ohio. Bowling Green University Popular Press: 113-131.
- LI, H.; WENG, R. (2016). «Eliza's awakening in Pygmalion». *Higher Education of Social Science*, 11(3): 42-48 [<https://core.ac.uk/download/pdf/236306742.pdf>].
- MIRA-NAVARRO, I. (2022). «Animalitat, despersonalització i violència en *La salvatge*, d'Isabel-Clara Simó». *REC - Revue d'Études Catalanes*, N° 6. *Isabel-Clara Simó: Entre journalisme et littérature / Entre periodisme i literatura*: 60-69.
- SEVILLA, M. (2022). «Entre el silenci i l'esgarip a *La salvatge*, d'Isabel-Clara Simó». *Catalonia* [<http://journals.openedition.org/catalonia/3614>].
- SHAW, G. B. (1916). *Pygmalion: A romance in five acts*. [http://www.kkoworld.com/kitablar/Bernard_Shaw_Secilmis_eserler_eng.pdf].
- SHAW, G. B. (1925[1908]). *Getting married: A disquisitory play*. Londres: Constable.
- SIMÓ, I. C. (1993). *La salvatge*. Barcelona: Proa.
- VESONDER, T. G. (1977). «Eliza's choice: Transformation myth and the ending of Pygmalion». A: R. WEINTRAUB. (ed.). *Fabian feminist:*

Bernard Shaw and women. Londres. Pennsylvania State University Press: 39-45.

WEINTRAUB, R. (1977). «Fabian feminist - Introduction». A: R. WEINTRAUB. (ed.). *Fabian feminist: Bernard Shaw and women.* Londres. Pennsylvania State University Press: 39-45.

HOLISTIC DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN LIGHT OF THE APPLICATION OF UNESCO STANDARDS

Heba Ishtayah

Janaina Oliveira

Universitat Rovira i Virgili

hebaah.ishtayah@estudiants.urv.cat.

Abstract. In this study we highlight the importance of applying UNESCO standards in preschool education by reviewing the literature on children's holistic development and identifying interventions, assessment tools and associated factors. A systematic review of the literature (2019–2023) based on the PRIMA protocol was conducted. This review yielded 31 studies categorized into three main themes according to their purpose: interventions (preschool children or professional development of pre-school teachers); evaluation and assessment; and factors associated with early childhood development and children's well-being. Our findings identified a number of programs that were effective in ameliorating the holistic development of children aged between 4 and 6 years old. Some of these programs targeted children and pre-school teachers while others focused on the involvement of parents. Other interventions aimed to improve their countries' policies and frameworks. Our results also revealed numerous effective assessment tools and recognized the effectiveness of initiatives in several countries. Factors we identified as being associated with holistic child development included family, teachers' educational practices, and educational interventions. Overall, greater effort should focus on policy and practice in order to develop suitable programs for addressing holistic child development, monitor the application of UNESCO standards, and address factors associated with early development.

Keywords: Holistic Child Development, Early Childhood Education, UNESCO standards, preschool education.

Resumen. El propósito de este estudio es resaltar la importancia de aplicar los estándares de la UNESCO en la educación preescolar mediante la revisión de la literatura sobre el desarrollo holístico infantil y la identificación de intervenciones, herramientas de evaluación y factores asociados. Se realizó una revisión sistemática de la literatura entre 2019 y 2023 basada en el protocolo PRIMA. La revisión arroja 31 estudios categorizados en tres temas principales según el propósito del estudio: intervenciones (niños en edad preescolar o desarrollo profesional de maestros de preescolar); evaluación y valoración y factores asociados al desarrollo infantil temprano y al bienestar de los niños. Los hallazgos identificaron una serie de programas efectivos para mejorar el desarrollo integral de niños de edades comprendidas entre 4 y 6 años. Algunos de estos programas estaban dirigidos a niños y maestros de preescolar, mientras que otros mejoraron la participación de los padres. Otras intervenciones apuntaron a mejorar las políticas y marcos nacionales. Además, los resultados reconocieron muchas herramientas de evaluación efectivas y reconocieron la efectividad de varias iniciativas en diferentes países. Los resultados identificaron varios factores asociados con el desarrollo infantil integral, incluida la familia, las prácticas educativas de los maestros y las intervenciones educativas. En general, se deberían concentrar más atención y esfuerzos en políticas y prácticas para desarrollar programas adecuados que aborden el desarrollo infantil holístico y monitorear la aplicación de las normas de la UNESCO, además de abordar diversos factores asociados con el desarrollo temprano.

Palabras clave: desarrollo holístico infantil, educación infantil temprana, normas de la UNESCO, educación preescolar.

Introduction

Pre-school is one of the most important stages of childhood for forming a child's personality and preparations. At this stage children are strongly influenced by their environment and the people around them (UNESCO, 2021). Early childhood experiences (during pregnancy and up to six years of age) also affect health and well-being throughout an individual's life. A

holistic approach to early childhood education positively affects a child's school readiness, physical growth, and mental health (UNESCO, 2014).

Caregivers have an important impact on a child's development – from providing the child with a healthy, safe and loving environment to enhancing their well-being and cognitive, socio-emotional and physical development. Caregivers also crucially affect a child's school readiness and long-lasting life skills (Tinajero & Loizillon, 2012). Societies invest in human capacities through children's participation in early-childhood and care-development programs. To measure progress, UNESCO monitors changes in pre-primary education (access, participation, duration and gender equality), literacy and early childhood health indicators (Tinajero & Loizillon, 2012).

The literature provides evidence of good-quality, well-designed and holistic early childhood programs with multidimensional aspects of early development (Tinajero & Loizillon, 2012). To be workable, child policies targeting learning, holistic development and children's well-being should be defined in line with the views of country, society and family (Diaz, 2016). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) developed a set of standards to ensure that the outcomes of the educational learning process meet the requirements of contemporary society. UNESCO standards emphasize teachers' continuous learning, positive communication, physical education, gender equality, learning for all, literacy, higher education, technical and vocational education, inclusive education, as well as education in war, conflicts and other emergent circumstances (UNESCO, 2017).

In 2021 UNESCO conducted a study to provide evidence of how countries have implemented international human rights frameworks. Their findings reveal concern about the status of pre-primary education from a legal rights perspective. Of 193 countries, only 63 have adopted legal provisions for free pre-primary education. Negative aspects may arise, especially in relation to teachers' preparedness and training, that may affect the quality of such programs. Special attention must therefore be paid to expand the capacities of pre-primary teachers (UNESCO, 2021).

In this paper we discuss the importance of applying UNESCO standards in preschool education by reviewing the literature on child holistic development and identifying interventions, assessment tools and associated factors.

1. Method

A systematic review of the literature on child holistic development, conducted between 2019 and 2023 and based on the PRIMA protocol, identified interventions, assessment tools and associated factors to determine the importance of applying UNESCO standards in preschool education. Our research questions included:

- What intervention programs (those targeting children, families and pre-primary teachers) have been carried out in educational settings to promote holistic early childhood development according to UNESCO standards?
- What evaluation methods identified in the literature assess the quality and efficacy of early childhood interventions and programs?
- What factors are recognized in the literature as being associated with early child development and children's well-being?

Based on these research questions, we hypothesized that the literature would inform policy and practice about the best procedures for enhancing holistic early childhood development in educational settings.

2. Procedure

A search of Web of Science was conducted using keywords identified in preliminary searches: Holistic child development, Early childhood education, UNESCO standards of preschool education, and Kindergarten education. Articles published between 2019 and 2023 were examined. The studies selected for inclusion in the review were categorized into three main themes according to the purpose of the study: interventions (preschool children or professional development of pre-school teachers), evaluation and assessment, and factors associated with early childhood development. Inclusion criteria were the year of publication, the language of publication (English), and the age of the targeted group (children aged 3 to 6 years old).

This research strategy yielded 705 items. After the articles were screened, duplicate items were removed and the inclusion criteria were applied to determine eligibility. A total of 31 relevant studies were retrieved and downloaded to Mendeley Reference Manager.

3. Data Analysis

Thirty-one studies published between 2019 and April 2023 addressed holistic early childhood development. Table 1 summarizes the methodological approaches used by the researchers to achieve their objectives. Most of these studies (22) used qualitative methods, while eight used quantitative methods and one used a mixed-method approach.

Table 1. Methodological approaches of the 31 studies published between 1998 and April 2023 that reported a description of holistic child development and UNESCO standards.

Methodological approach	N	Studies
Randomized controlled trial	1	(Aadland <i>et al.</i> 2020)
Qualitative descriptive studies	5	(Agrawal <i>et al.</i> 2021; Chapman & O'Gorman, 2022; Hasbi, M, 2020; Ponguta <i>et al.</i> 2019; Uchitel <i>et al.</i> 2022)
Narrative review	2	(Pulimeno <i>et al.</i> 2020; Riviere , 2019)
Case studies	2	(Gove <i>et al.</i> 2019; Pearly Lim Pei & Azizi, 2020)
Exploratory qualitative studies	4	(Draper <i>et al.</i> 2023; Oke <i>et al.</i> 2021; Siagian & Adrian, 2020; Watts & Pattnaik, 2022)
Exploratory quantitative studies	6	(Chansa-Kabali, 2022; Ng, D & Fisher, 2022; Sincovich <i>et al.</i> 2019; Sincovich <i>et al.</i> 2020; Su <i>et al.</i> 2020; Xi & Wang, 2022)
Exploratory qualitative and quantitative studies	1	(Beery & Magntorn, 2021)
Qualitative phenomenological studies	1	(RodriguezMeehan, 2021)
Qualitative descriptive exploratory studies	2	(Richards <i>et al.</i> 2020; Engdahl & Losso, 2019)
Analytical research (scale development and validation)	1	(Cheng & Yu, 2022)

Methodological approach	N	Studies
Qualitative analytical studies	3	(DurgaLekshmi, GS, 2022; Kalburan NC, 2022; Mata-McMahon, J, 2019)
Mixed-method concurrent design	1	(Binasis <i>et al.</i> 2022)
Scoping reviews	1	(Rad, <i>et al.</i> 2022)
Qualitative approach within participatory action learning and action research (PALAR) design	1	(Lunga <i>et al.</i> 2022)

Table 2 presents educational implementations for holistic child development categorized into three main themes: interventions for professionals and preschoolers (8 studies), evaluations of early childhood education programs (8), and factors associated with early childhood education and child well-being (15).

Table 2. Educational implementations for holistic child development aimed at addressing interventions for professionals and preschoolers, evaluations, and associated factors.

Educational Implementation.	Studies
Active Learning Norwegian Preschool(er)s (ACTNOW).	Aadland <i>et al.</i> , 2020
Outdoor Education in Early Childhood Course.	Kalburan, 2022
TeachKloud, a cloud-based management system aimed at facilitating quality family involvement in early childhood education and care and increasing families' communication with practitioners.	Oke <i>et al.</i> , 2020
Intersectoral actions for early childhood development.	Agrawal <i>et al.</i> , 2021
A scoping review on the pathways to inclusive and equitable quality early childhood education.	Rad <i>et al.</i> , 2022
Play-based pedagogy to enhance holistic child development.	Lunga <i>et al.</i> , 2022
Art Immersion, a project aimed at transforming the early childhood learning environment through the arts.	Chapman & O'Gorman, 2022

Educational Implementation.	Studies
Pre-service training in a UNESCO Biosphere Reserve for early childhood educators. The Kristianstad Vattenrike Biosphere Reserve.	Beery & Magntorn, 2021
Measuring Early Learning Quality Outcomes (MELQO).	Ponguta <i>et al.</i> , 2019
The Tayari ("Read in Kinswahili") early child development program, 2014–2018 The Tusome Pamoja program (2016–2021).	Gove <i>et al.</i> , 2019
Improving preschool quality through the physical environment.	Pearly Lim Pei & Azizi, 2020
The Early Childhood Educators' Education for Sustainable Development Practices Scale (ECEESDPS).	Cheng & Yu, 2022
The early Human Capability Index (eHCI) as a tool for measuring holistic childhood development.	Sincovich <i>et al.</i> , 2020
The early Human Capability Index (eHCI) as a tool for measuring holistic childhood development.	Sincovich <i>et al.</i> , 2019
Analysis of the concerns of National Education Policy with regard to early childhood education and care in India.	DurgaLekshmi, 2022
The Holistic Integrated Approach of Early Childhood Education and Development in Indonesia: Between Issues and Possibilities.	Siagian and Adriany, 2020
Home and parental factors in rural communities.	Chanse-Kabali, 2023
Caregivers' perceptions of factors influencing early childhood development.	Draper <i>et al.</i> , 2023
Factors associated with child well-being.	Riviere, 2019
Children's literature as a factor for promoting holistic development and well- being.	Pulimeno <i>et al.</i> , 2020
Play as a suitable practice for enhancing children's holistic development.	Rodriguez-Meehan, 2022
The effects of participating in early childhood education, ethnicity and language on early childhood development.	Richards <i>et al.</i> 2021

Educational Implementation.	Studies
Spirituality in play for holistic early childhood education.	Mata-McMahon, 2019
The effect of parental migration, family socioeconomic status and home environment on the early development of children.	Xi & Wang, 2022
Investing in Quality Early Childhood Education.	Hasbi, 2020
The impact of teachers' spiritual well-being on their perspectives of holistic early childhood education.	Ng & Fisher, 2022
The effect of parents' beliefs, perceptions and practices on school readiness.	Binasis <i>et al.</i> , 2022
The perspectives of parents and teachers on the impact of the COVID-19 pandemic on children's socio-emotional well-being.	Watts and Pattnaik, 2022
The impact of preschool quality on child development.	Su <i>et al.</i> , 2021
The Human Rights of Children and Young People from the Beginning: Early Childhood Care and Education for all.	Engdahl & Losso, 2019
Role of Pediatricians, Pediatric Associations, and Academic Departments in Ensuring Optimal Early Childhood Development Globally.	Uchitel <i>et al.</i> , 2022

The geographical distribution of the 31 studies was as follows: global qualitative research (7), from Europe (5), from Africa (3), from China (3), from the United States (3), from Hong Kong (1), from Australia (1), from Colombia (1), from Myanmar (1), from Malaysia (1), from India (2), and from Indonesia (3).

4. Results and Discussion

Our systematic review yielded 31 studies that satisfied the inclusion criteria. These studies were classified into three categories according to their main objective. *Studies in the first category* reported intervention programs conducted in educational settings to promote holistic early childhood development (those targeting children, families and pre-primary teachers) according to UNESCO standards. UNESCO has highlighted the

importance of targeting teachers' competencies by developing frameworks and initiatives in numerous countries to achieve quality early childhood care and education by 2030 (UNESCO & SEAMEO, 2018).

For example, the ACTNOW intervention program for preschool teachers in Norway, which ran for three years (2019–2022), targeted 60 preschool teachers and 1200 children aged 3-5 years with the aim of improving teachers' professional development by providing training in methods of integrating play activities with cognitive and learning activities. Training lasted for seven months and follow ups were conducted every seven or eight months. The results of the program provided evidence of positive effects on children's physical fitness, motor skills, socioemotional development, self-regulation, learning, and executive function (Aadland *et al.*, 2020).

Lunga *et al.* (2022) also presented evidence of the importance of play-based learning experiences for enhancing children's holistic development via the implementation of the Action Learning Set (ALS) in three centers in South Africa.

Chapman & O'Gorman (2022), on the other hand, supported the learning and teaching of the Arts approach. These authors emphasized the essential role of the Arts in enabling children to understand their world, enhancing their imagination, enriching their spiritual and emotional development, improving their intellectual, social and cultural development, establishing values, and empowering them to cope with difficulties. They also argued that the Arts can positively affect children's reading, writing and mathematical skills.

Our review also highlighted interventions that targeted the professional development of preschool teachers and that had significant impacts on pedagogical approaches and children's holistic (cognitive, physical, social, emotional and linguistic) development in outdoor educational settings (Peery & Magntorn, 2021; Kalburan, 2022). The results of these programs show that policy and practice should provide greater support for environmental educational interventions.

With regard to family intervention programs, considerable evidence illustrates the importance of meaningful family involvement in early childhood care and education and the positive impacts of this involvement on the holistic development of their children. Despite numerous barriers – such as limited time due to employment obligations, different expectations and attitudes, mental health issues, cultural beliefs and communication

methods – that may limit communication with professionals in early education settings, Oke *et al.* (2020) proposed Teachkloud, a cloud-based management system aimed at facilitating quality family involvement. These authors recommended on-line technology to effectively reduce the barriers to communication between families and professionals.

Other interventions targeted governmental policies and frameworks in the context of early childhood education. Agrawal *et al.* (2021), for example, highlighted the importance of a multidimensional approach to improve holistic child development in India. After identifying the reasons for the delivery of disintegrated child development services, these authors suggested that better outcomes are possible if resources are combined and the goals of the various sectors are aligned. They proposed a five-step action plan that involves emphasizing rights to survive, thrive and change; developing a common early childhood framework; designating authority and leadership; promoting effective communication between professionals; and enhancing collaboration with academic institutions.

On a global level, Rad *et al.* (2022) conducted a scoping review to explore the qualitative and inclusive early childhood education interventions and care strategies being established to achieve Sustainable Development Goal (SDG) 4.2 («Equal access to quality pre-primary education by 2030 worldwide») on the micro-level (child, family and community), meso-level (nursery and kindergarten), and macro-level (national policies and SDG 4.2 agenda for 2030).

The above review targeted research methods aimed at looking into evidence-based, inclusive and equitable early childhood education initiatives, research instruments used to investigate excellent inclusive and equitable early childhood education efforts, and the outcomes of excellent inclusive and equitable early childhood education programs. It also emphasized that inclusive education is critical for children's early development and schooling since it includes numerous aspects of a child's growth (i.e., the academic, emotional, social and cognitive). Preschool instructors therefore need continual professional development and flexible training programs as well as a comfortable physical and social environment. They also need family, societal and institutional support. The authors of the study recommended emphasizing children's rights, creating a qualitative and inclusive culture with a holistic understanding of a child's development, investing in teachers' perceptions, enhancing positive attitudes towards equity in early childhood services, developing inclusive

educational policies that are supported by all stakeholders, adapting curriculum and assessment methods for all early childhood educational contexts, piloting good practices, and investing in infrastructure, facilities and innovative educational services.

Studies in the second category reported evaluation methods (interventions and programs) that have been identified in the literature to assess the quality and efficacy of early childhood development and education. Many assessment tools and scales have been identified, validated and applied in various countries. These include the MELQO (Measuring Early Learning Quality Outcomes) in Colombia (Ponguta *et al.*, 2019), the Early Childhood Educators' Education for Sustainable Development Practices Scale (ECEESDPS) (Cheng & Yu, 2022), and the early Human Capability Index (eHCI) (Sincovich *et al.*, 2019; Sincovich *et al.*, 2020). All assessment tools were shown to have adequate psychometric properties (validity and reliability).

Some studies aimed to evaluate the impact of early childhood care and development programs. The study by Gove *et al.* (2019), for example, evaluated six early learning programs in African counties, including the Tayari («Read in Kinswahili») early child development program in Kenya and the Tusome Pamoja program in Tanzania. Follow-up evidence indicates that performance and development were better by children who participated in these programs than by their peers who did not. Better quality in the instructional methods employed by participating teachers as well as greater parental and community involvement in such programs were also observed.

Pearly Lim Pei & Azizi (2020) investigated the appropriateness of four (profitable) preschools in Malaysia while reflecting on learning cultures, relative policies and the physical environment. Their results suggest that guidelines for establishing preschools in Malaysia do not provide adequate strategies for developing physical environments according to the National Preschool Curriculum Standard (NPCS).

Siagian & Adriany (2020) examined the implementation of holistic approaches to early childhood education in Indonesia (HI-ECE). Although they confirmed the essential role of holistic approaches in developing children and countries, they also highlighted the need for better understanding, integration and governance while also taking into account the countryside and children's needs.

DurgaLekshmi (2022) analyzed the concerns and recommendations of the National Education Policy (NEP, 2020) in India with regard to early childhood care and education by exploring various new educational policies. Their results suggest that the NEP laid the foundation for universal Early Childhood Care and Education by aiming to provide children aged 3 to 6 years with fundamental education, holistic (cognitive, psych-motor, socio-cultural-emotional) development, teaching of the 3Rs (i.e., reading, writing and arithmetic), and communication skills. Plans are therefore in place to communicate with primary schools to provide quality training for workers and teachers and facilitate universal access to education through early childhood care and education. Non-governmental organizations are also encouraged to take part in this process.

Studies in the third category identified factors associated with caregivers/parents and the home environment. These factors include the roles of caregivers/parents in developing, nurturing, providing, protecting and communicating, emotional support and disciplinary methods, as well as family socioeconomic status, ethnic identity and mental health. Parents' beliefs, expectations and home practices are also considered to be key factors. These studies indicated that adverse childhood experiences and hostile home or school environments negatively affect a child's development and well-being (Riviere, 2019; Binasia et al, 2022; Chanse-Kabali, 2023; Xi& Wang, 2022; Draper *et al.*, 2023). This can be explained by a family's ability to provide stimulating opportunities for their children. Educators recommend providing assistance for caregivers and parents and introducing parental awareness programs aimed at improving their ability to create a positive home environment that enhances their children's holistic development and well-being.

Pulimeno *et al.* (2020) suggested that children's literature, especially storybooks, have positive educational, teaching and psychotherapy benefits for children by providing them with opportunities to engage in motivating learning activities, helping them to deal with inner conflicts, adapting to life's difficulties, and fostering well-being.

Other studies identified play activities in kindergartens as providing numerous benefits for children's growth, development and learning. Play has positive impacts on children's memorization, problem-solving ability, language, social communication skills, imagination, physical competency, self-confidence, feelings of security, and ability to develop stable relationships with other children. Play was also seen to nurture spirituality

(feelings of joy, awe, wonder and inner peace) (Mata-McMahon, 2019; Rodriguez-Meehan, 2022).

Richards *et al.* (2021) confirmed that participating in early childhood care and education programs has positive effects on children's holistic development by, for example, promoting their cognitive, social, emotional and physical abilities. Other studies also focused on preschool quality as a key factor in early childhood development (Engdahl & Osso, 2019; Su *et al.*, 2021).

Hasbi (2020) highlighted other factors in children's holistic development, such as the importance of the relationship between family, education programs and health institutions, as well as the quality of teachers (especially their ability to communicate with children), curriculum and teaching methods. Uchitel *et al.* (2022) highlighted the role of pediatricians in delivering early childhood development services by raising funds for early childhood development initiatives, increasing awareness of how early childhood development services can be delivered, and focusing on issues related to medical insurance for provision of early childhood services rather than for medical treatment alone. They also stressed the importance of uniform guidelines for developmental monitoring and screening and the need to focus on the vision of the International Pediatric Association regarding the role of pediatrics, academic departments and medical training programs in supporting early childhood development with collaboration from local stakeholders such as WHO and UNICEF.

Teachers' spiritual well-being was also identified as an important factor that affects children's development and well-being (Ng & Fisher, 2022).

Watts & Pattnaik (2022) focused on the effects of emerging adverse circumstances such as the COVID-19 pandemic on children's socio-emotional well-being from the perspectives of parents and teachers. Their results suggest that many negative effects arose due to social and communication deprivation and the absence of peer learning and play opportunities. Children's social skills, high order thinking skills, mental health and activity levels were all negatively affected. Moreover, children exhibited negative behaviors such as anger, negative attention seeking, aggressiveness, lying and disrespect. Also reported were over-reliance, difficulty in performing daily tasks, and emotional issues such as being scared, sad, lost, stressed and cautious. These authors recommended that the post-pandemic curriculum should focus on socio-emotional and life skills that contribute to children's overall well-being.

References

- AADLAND, E.; TJOMSLAND, H.; JOHANNESSEN, K.; NILSEN, A.; RESALAND, G.; GLOSVIK, O.; LYKKEBO, O.; STOKKE, R.; ANDERSEN, L.; ANDERSEN, S.; PFEIFFER, K.; TOMPOROWSKI, P.; STORKSEN, I.; BARTHOLOMEW, J.; OMMUNDSEN, Y.; HOWARD, S.; OKELY, A., & AADLAND, K. (2022). «Active Learning Norwegian Preschool(er)s (ACTNOW) – Design of a Cluster Randomized Controlled Trial of Staff Professional Development to Promote Physical Activity, Motor skills, and Cognition in Preschools». *Frontiers in Psychology*, Vol (11). Doi: 10.3389/fpsy.2020.01382.
- AGRAWAL, D.; PATIL, B.; KAPOOR, D. & CHAUDHARY, P. (2021). «Intersectoral Action for Early Childhood Development in India: Opportunities, Challenges and the Way Forward». *Indian Pediatrics*, vol 58, Supplement 1.
- BEERY, T. & MAGNTORN, O. (2021). «Pre-Service Early Childhood Educator Experience in a UNESCO Biosphere Reserve». *Sustainability*, 13, 4231. <<https://doi.org/10.3390/su13084231>>.
- BINASIS, T.; KAPLUN, C. & SCHMIED, V. (2022). «Parents’ beliefs, perceptions and practices: Influence on child school readiness in Western Sydney, Australia». *Health Soc Care Community*; 30: e4103–e4112. DOI: 10.1111/hsc.13804.
- CHANCE-KHABALI, T. (2022). «An overview of home and parental factors associated with child nurturing care, stimulatory behaviors, and child outcomes in rural communities in Zambia». *Journal of Early Childhood Research*, 21 (1).
- CHAPMAN, S. & O’GORMAN, L. (2022). «Transforming Learning Environments in Early Childhood Contexts Through the Arts: Responding to the United Nations Sustainable Development Goals». *International Journal of Early Childhood*, 54(1), pp. 33-50.
- CHENG, C. & YU, YU. (2022). «Early Childhood Educators’ Practices in Education for Sustainable Development in China: Evidence from Shandong Province». *Sustainability* 2022, 14, 2019. <<https://doi.org/10.3390/su14042019>>.
- DIAZ, M. (2016). *Content, comprehensiveness and coherence in policies for early childhood: how the curriculum can contribute*. UNESCO international Bureau of Education.

- DRAPER, C.; COOK, C.; HOWARD, S.; MAKAULA, H.; MERKLEY, R.; MSHUDULU, M.; TSHETU, N. & GAIA SCERIF, N. (2023). «Caregiver perspectives of risk and protective factors influencing early childhood development in low-income, urban settings: A social ecological perspective». *Inf Child Dev.* 2023;e2417. <wileyonlinelibrary.com/journal/icd. <https://doi.org/10.1002/icd.241>>.
- DURGALEKSHMI, G. (2022). «Universalizing Education in India Though Early Childhood Care and Education: Major Concerns in the Light of National Education Policy». *International Journal of Early Childhood Special Education*, Vol 14 (3).
- ENGDAHL, I. & LOSSO, M. (2019). «The Human Rights of Children and Young People from the Beginning: Early Childhood Care and Education for all». *Sociological Studies of Children and Youth*, vol 24. 10.1108/S1537-466120190000024002.
- GOVE, A.; BRUNETTE, T.; BULAT, J.; CARROL, B.; HENNY, C.; MACON, W.; NDERU, E., & SITABKHAN, Y. (2019). «Assessing the impact of early learning programs in Africa». In Kenneth R. PUGH, Peggy MCCARDLE, & Annie STUTZMAN (Eds.), «Global Approaches to Early Learning Research and Practice». *New Directions for Child and Adolescent Development*. 158, 25–41.
- HASBI, M. (2020). «Investing in Quality Early Childhood Education for Quality Indonesian Human Resources». *Proceedings of the International Conference on Early Childhood Education and Parenting (ECEP 2019)* 454, pp.10-14.
- KALBURAN, NC. (2022). «Experiences of teachers after training on outdoor education in early childhood». *Journal of Adventure Education and Outdoor*. DOI:10.1080/14729679.2022.2147970.
- LUNGA, P; ESTERHUIZEN, S & KOEN, M. (2022). «Play-based pedagogy: An approach to advance young children's holistic development». *South African Journal of Childhood Education*, vol 12 (1).
- MATA-McMAHON, J (2019). «Finding connections between spirituality and play for early childhood education». *International Journal of Children's Spirituality*, 24 (1), pp.44-57.
- NG, D. & FISHER, J. (2022). «Kindergarten teachers' spiritual well-being impacts holistic early childhood education». *International Journal of Children's Spirituality*, 27(3-4), 141-157. doi: 10.1080/1364436X.2022.206606

- OKE, A.; BUTLER, J. & O'NEILL, C. (2021). «Identifying Barriers and Solutions to Increase Parent-Practitioner Communication in Early Childhood Care and Educational Services: The Development of an Online Communication Application» in *Early Childhood Care and Educational Journal*, <<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01068-y>>.
- PONGUTA, L.; MALDONADO-CARRENO, C. & ESCALLON, E. (2019). «Adaptation and Application of the Measuring Early Learning Quality and Outcomes (MELQO) Framework to Early Childhood Education Settings in Colombia». *Zeitschrift Fur Psychologie-Journal Of Psychology*. 227 (2), pp.105-112.
- PULIMENO, M.; PISCITELLI, P. & COLAZZO, S. (2020). «Children's literature to promote students' global development and wellbeing». *Health Promotion Perspectives*. Vol, 10(1), 13-23 doi: 10.15171/hpp.2020.05.
- PEARLY LIM PEI, L. & AZIZI, B. (2019). «Contextual Appropriateness: Reflections on Learning, Policy and Physical Environment of Preschools in Malaysia». *International Transaction Journal of Engineering Management & Applied Sciences & Technologies*, Vol. 10(12).
- RAD, D.; REDE, A.; ROMAN, A.; IGNAT, S.; LILE, R.; DEMETER, E.; EGERAU, A.; DUGHI, T.; BALA, E.; MAIER, R.; KISS, C.; TORKOS, H. & RAD, G. (2022). «Pathways to inclusive and equitable quality early childhood education for achieving SDG4 goal—a scoping review». *Front. Psychol.* 13:955833. doi: 10.3389/fpsyg.2022.955833.
- RICHARDS, B.; UYAHARA, M. & RAO, NM. (2021). «Early Childhood Education, Language of Instruction, and Child Development in Myanmar: Comparisons among Ethnolinguistic Groups». *Early Education and Development*, 32 (3), pp.421-442.
- RIVIERE, L. (2019). «Child well-being in the civilian literature». *Journal of Military, Veteran and Family Health*. doi:10.3138/jmvfh.2019-0008 5 (Suppl. 2).
- RODRIGUEZ MEEHAN, M. (2022). «Could that be Play?»: Exploring Preservice Teachers' Perceptions of Play in Kindergarten». *Early Childhood Education Journal*, 50:1303–1316 <<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01257-3>>.
- SIAGIAN, N. & ADRIANY, V. (2020). «The Holistic Integrated Approach of Early Childhood Education and Development in Indonesia: Between Issues and Possibilities. *Advances in Social Science Education and*

- Humanities Research». *International Conference on Early Childhood Education and Parenting* (ECEP). Jakarta, Indonesia.
- SINCOVICH, A.; GREGORY, T.; ZANON, C.; SANTOS, D.; LYNCH, J. & BRINKMAN, S. (2019). «Measuring early childhood development in multiple contexts: the internal factor structure and reliability of the early Human Capability Index in seven low and middle-income countries». *BMC Pediatrics*, 19:471 <<https://doi.org/10.1186/s12887-019-1852-5>>.
- SINCOVICH, A.; GREGORY, T.; ZANON, C.; SANTOS, D., LYNCH, J. & BRINKMAN, S. (2020). «Measuring early child development in low and middle-income countries: Investigating the validity of the early Human Capability Index». *SSM - Population Health*, vol 11. 100613.
- SU, Y.; RAO, N.; SUN, J. & ZHANG, L. (2021). «Preschool quality and child development in China». *Early Childhood Research Quarterly*, 56 (2021) 15–26.
- TINAJERO & LOIZILLON (2012). «The Review of Care, Education and Child Development Indicators in Early Childhood». *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, France.
- UCHITEL, J.; ALDEN, E. & MIKATI, M. (2022). «Role of Pediatricians, Pediatric Associations, and Academic Departments in Ensuring Optimal Early Childhood Development Globally: Position Paper of the International Pediatric Association». *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 43 (8), pp. E546-E558.
- UNESCO. (2014). *Early Childhood Development Index*, a technical guide.
- UNESCO & SEAMEO. (2018). *Early Childhood Care and Education (ECCE) Teacher Competency Framework for Southeast Asia (SEA)*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: France.
- UNESCO. (2021). *Right to Pre-primary education. A global Study*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: France.
- WATTS, R. & PATTNAIK, J. (2022). «Perspectives of Parents and Teachers on the Impact of the COVID19 Pandemic on Children's SocioEmotional WellBeing». *Early Childhood Education Journal* <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01405-3>.
- XI, CY & WANG, LY. (2022). «How Parental Migration Status Affects Early Development of Rural Children: The Indirect Role of Family Socioeconomic Status and Home Environment». *Early Education and Development*, <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2119798>

ALIGNMENT OF TEACHER EDUCATION PROGRAMS AT A LEBANESE UNIVERSITY WITH THE TPACK FRAMEWORK

Jihan Hussein Khalifeh Mohamad
Universitat Rovira i Virgili and Lebanese International University
jihankhalifeh@hotmail.com

Janaina Minelli De Oliveira Ramos
Universitat Rovira i Virgili
janaina.oliveira@urv.cat

Abstract. This study examines the perceived TPACK levels of pre-service teachers at a private university in Lebanon and the extent to which this university's teacher education programs (TEP) align with the TPACK framework (Technological Pedagogical and Content Knowledge). It also examines the ability of the university to prepare pre-service teachers to integrate technology into their future teaching. A mixed-method (triangulation) approach was used for this study. Quantitative data were collected by means of a TPACK survey completed by 187 pre-service teachers. Qualitative data were collected from interviews with six administrators, 21 teacher educators and 57 pre-service teachers, as well as document analysis of 45 undergraduate and postgraduate TEP course syllabi. Our survey results indicate that pre-service teachers have a positive perception of their own TPACK level. Our interview findings suggest that most pre-service teachers consider themselves competent in using technology, that their TEP has prepared them to integrate technology into their future teaching, and that they are ready to implement it. However, our syllabi analysis shows that TEP curricula emphasize pedagogy and content over technology. Also, unlike CK, which was addressed in all syllabi (followed by PK and PCK), the TPACK framework was not addressed in any course outcome.

Keywords: TPACK framework. Technological Pedagogical Content Knowledge, Teacher education programs, Higher education, Pre-service teachers.

Resumen. Este estudio tiene como objetivo estudiar el nivel percibido de TPACK (Conocimiento Tecnológico Pedagógico y del Contenido) de los futuros maestros y la alineación de los programas de formación docente (TEP) en una universidad privada, en Líbano, con el marco TPACK, así como su capacidad para preparar a los futuros maestros para integrar la tecnología en su enseñanza futura. Se adoptó un enfoque de triangulación de métodos mixtos. Se recopilaron datos cuantitativos basados en la encuesta TPACK respondida por 187 futuros maestros. Se recopilaron datos cualitativos a partir de entrevistas con 6 administradores, 21 educadores y 57 futuros maestros, además del análisis de documentos de 45 programas de cursos de TEP de pregrado y posgrado. Los resultados de la encuesta muestran que los futuros maestros tienen una percepción positiva de su propio nivel de TPACK. Por otro lado, las entrevistas muestran que la mayoría de los futuros maestros creen que son competentes en el uso de la tecnología. También creen que el TEP los ha preparado para integrar la tecnología y que están listos para hacerlo en su futura enseñanza. Además, el análisis de los programas muestra que el plan de estudios del TEP enfatiza la pedagogía y el contenido sobre la tecnología. El constructo TPACK nunca se abordó en ningún resultado de curso, a diferencia del CK que se abordó en todos los programas, seguido por el PK y el PCK.

Palabras clave: marco TPACK, Conocimiento Tecnológico Pedagógico y del Contenido, programas de formación docente, educación superior, futuros maestros.

Introduction

Technology has become an integral part of contemporary society, transforming many facets of our lives, including education. Technology integration in the field of education has the potential to improve teaching and learning, thus preparing students to be successful in an increasingly digital world. To realize the maximum potential of technology in education, teachers must be equipped with the knowledge and skills needed to integrate technology into their teaching practices. This requires a thorough analysis of teacher education programs (TEPs) and the alignment of these programs with frameworks that promote the integration of technology. More than simple comprehension of technology, however, integration

requires the careful alignment of pedagogical strategies, content knowledge and technological understanding. This concept is known as Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). TPACK is an essential paradigm for teachers navigating the complex interaction between these elements in their practice. As in several other countries, in Lebanon the process of incorporating technology into TEPs is ongoing and requires much research and exploration.

1. Description of the problem

Education professionals in Lebanon, have been urging public and private institutions to review the school system, which dates back to 1993. Since it lacks the survival techniques it needs to keep up with a constantly changing environment, Lebanon's education sector has become vulnerable to the effects of globalization. According to Soueid *et al.* (2014), the competencies of pre-service teachers in Lebanon have not reached the standards of other nations with comparable educational systems. Limited research on 21st-century skills in the Lebanese education system reveals that neither the national curriculum nor teachers nor higher education institutions adequately address these skills (BouJaoude, 2002; Ghaith, 2010; Ghamrawi *et al.*, 2017). Integrating TEPs into the TPACK framework while assuring the ability of pre-service teachers to integrate technology into their future teaching methods is therefore critical. This alignment would not only address the issue of underprepared graduates but also add to the general development of a skilled workforce that is able to flourish in the knowledge-based economy of the 21st century.

1.1 RATIONALE FOR THIS STUDY

The rationale for this study is rooted in the emergent importance of technology in education and the need to ensure that TEPs effectively prepare educators to integrate technology into their teaching practices. This research will address three major research gaps in the literature on technology integration in TEPs in Lebanon: the first concerns the alignment of TEPs with the TPACK framework; the second concerns pre-service teachers' self-perception of their TPACK; and the third concerns the readiness of pre-service teachers on TEPs to integrate technology into

their prospective teaching. By concentrating on the Lebanese context, we provide insightful information that contributes to the body of knowledge on technology integration in teacher education.

1.2 AIMS OF THE STUDY

The aims of this paper are to study the extent to which TEPs at a Lebanese university align with the TPACK framework and evaluate the ability of these TEPs to prepare pre-service teachers to integrate technology into their future teaching. This paper also examines perceived TPACK levels among pre-service teachers enrolled on TEPs at the university. We postulate that their perceptions of their TPACK abilities will provide invaluable insights into the effectiveness of their TEPs.

1.3 RESEARCH QUESTIONS

The research questions evaluated in this study are:

1. What perception do pre-service teachers have regarding their own TPACK level?
2. Do TEPs at this Lebanese university prepare pre-service teachers to integrate technology into their future teaching?

2. *Background to the study*

To prepare learners for the modern industrial era, TEPs should train pre-service teachers to effectively integrate technology into their teaching. This training should begin on teacher-education programs. Highly qualified teacher educators who adopt best practices in technology integration should train pre-service teachers in this skill. These pre-service teachers will then train their own students in using technology.

2.1 BACKGROUND TO THE TPACK FRAMEWORK

TPACK is rooted in the pedagogical content knowledge (PCK) model developed by Shulman (1986). In 2006, Punya Mishra and Matthew Koehler suggested that educational technology cannot stand alone and proposed that it could be added to Shulman's pedagogical content knowledge model.

Koehler and Mishra (2009) then proposed seven sub-domains that fall under their framework: content knowledge (CK), pedagogical knowledge (PK), technological knowledge (TK), pedagogical content knowledge (PCK), technological content knowledge (TCK), technological pedagogical knowledge (TPK), and technological pedagogical content knowledge (TPACK). Figure 1 shows these TPACK components (reproduced by permission of the publisher; © 2012 by tpack.org).

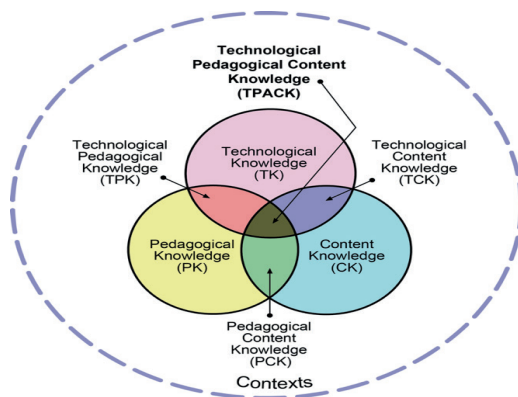


Figure 1. The seven components of the TPACK framework
(<http://tpack.org>)

- Content Knowledge (CK) refers to knowledge of the content of the subject matter and its concepts, theories and facts.
- Pedagogical knowledge (PK) refers to knowledge of teaching pedagogies, which include classroom management, student motivation, lesson planning, assessment, and knowledge of teaching methods.
- Technological knowledge (TK) refers to knowledge of various technologies used in educational contexts.
- Pedagogical content knowledge (PCK) refers to knowledge of the best practices for teaching a particular subject matter; this

means not just knowing the content and the pedagogy but also understanding the interplay between them.

- Technological content knowledge (TCK) refers to knowledge of how available technologies and tools can enhance the content as well as knowledge of how students will interact with it.
- Technological pedagogical knowledge (TPK) refers to knowledge of what technology can do for specific pedagogical goals, how it can meet those goals, and how to select the most suitable technologies for achieving a certain outcome.
- Technological pedagogical content knowledge (TPACK) combines comprehensive content knowledge with knowledge of how to choose the most suitable teaching method for a specific content in order to best accomplish the learning outcome while applying the most suitable technology (Graham, 2011; Mishra & Koehler, 2006).

To better develop technology integration knowledge and skills, TEPs need to help pre-service teachers connect technological, pedagogical and content knowledge (Mouza *et al.*, 2017; Sun *et al.*, 2017). Koehler and Mishra (2009) also asserted that effective technology integration requires teachers to be competent not only in applying these three knowledge components separately but also, and more importantly, in integrating them together (Schmidt *et al.*, 2009).

3. Research design

To answer our research questions, we used the mixed-method triangulation approach by merging quantitative and qualitative data to provide a comprehensive analysis of the research problem. The quantitative data were collected from pre-service teacher surveys, while the qualitative data were collected from interviews with administrators, teacher educators and pre-service teachers, as well as from document (syllabi) analysis.

3.1 PARTICIPANTS

This study was conducted at nine campuses of a private university in Lebanon. This university was purposefully selected by the researcher thanks to its range of Education programs and the diversified sample of registered future teachers. The participants recruited from this university were pre-service teachers (187 for the questionnaire and 57 for the interview), teacher educators (21 for the interview), and administrators (six for the interview).

3.2 INSTRUMENTS

Three instruments were used in this study: a questionnaire, semi-structured interviews, and document analysis of the syllabi.

3.2.1 TPACK Questionnaire

The questionnaire used in this study was an adapted version of the TPACK survey developed by Schmidt et al. (2009) created on Google forms. The questionnaire consists of two sections. The main section comprises 28 items and examines teachers' perceptions on each TPACK construct: items 1 to 6 examine TK, items 7 to 9 examine CK, items 10 to 16 examine PK, item 17 examines PCK, item 18 examines TCK, items 19 to 27 examine TPK, and item 28 examines TPACK (see Appendix A). The second section examines pre-service teachers' perceptions on the TPACK models as well as on faculty and schoolteachers, who should usually act as models for future teachers. A reliability test for the questionnaire using Cronbach's Alpha obtained a value of 0.942, which indicates strong reliability. Datasets from this questionnaire were statistically analyzed using SPSS software version 25.

3.2.2 Semi-structured interviews

Semi-structured interviews were conducted with the participants. Pre-service teachers were asked about their competency level when using technology and about the tools and applications with which they are competent. They were also asked whether they believe the TEP has prepared them to integrate technology into their future teaching and

whether they were ready to implement it. Teacher educators were also asked about their level of competence when using technology and which tools and applications they feel competent with. Administrators were asked about rules and guidelines on technology integration imposed by the TEP.

3.2.3 Document Analysis (Syllabi)

Course syllabi from 45 courses (28 undergraduate and 17 graduate) on the TEP were analyzed. These courses were those of the major and the core courses of the program. Course outcomes for all courses were identified as TK, PK, CK, TPK, TCK, PCK or TPACK. A predetermined rubric was used to indicate the TPACK constructs present in each course syllabus. The total frequency for each individual TPACK construct was then calculated for the undergraduate and graduate courses. These constructs were then compared and an analysis was made.

4. Results

To answer the first research question, we examined the results of the first section of the TPACK questionnaire. To answer the second research question, we examined the second part of the TPACK questionnaire, the interview responses, and the results of our document analysis.

4.1 RESULTS OF TPACK QUESTIONNAIRE

Table 1 shows results from the first section of the TPACK questionnaire. Most means are very close to 4, which indicates that most pre-service teachers have a positive perception of their TPACK level. The highest means are for CK, PK and PCK while the lowest are for TK and TPACK.

Table 1. Pre-service teachers' perception of TPACK constructs												
	Strongly Disagree		Disagree		Neither Agree nor Disagree		Agree		Strongly Agree		Mean	Std. Deviation
Code	1		2		3		4		5			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	9	4.8	10	5.3	32	17.1	92	49.2	44	23.5	3.81	1.012
2	7	3.7	10	5.3	13	7.0	72	38.5	85	45.5	4.17	1.026
3	5	2.7	13	7.0	31	16.6	81	43.3	57	30.5	3.92	0.994
4	9	4.8	15	8.0	42	22.5	91	48.7	30	16.0	3.63	1.004
5	9	4.8	10	5.3	47	25.1	83	44.4	38	20.3	3.70	1.009
6	5	2.7	11	5.9	32	17.1	96	51.3	43	23.0	3.86	0.929
								TK average mean			3.85	
7	12	6.4	7	3.7	21	11.2	84	44.9	63	33.7	3.96	1.087
8	9	4.8	9	4.8	31	16.6	82	43.9	56	29.9	3.89	1.042
9	12	6.4	5	2.7	19	10.2	85	45.5	66	35.3	4.01	1.070
								CK average mean			3.95	
10	11	5.9	5	2.7	23	12.3	83	44.4	65	34.8	3.99	1.055
11	9	4.8	3	1.6	27	14.4	90	48.1	58	31.0	3.99	0.978
12	10	5.3	6	3.2	24	12.8	86	46.0	61	32.6	3.97	1.034
13	10	5.3	7	3.7	21	11.2	83	44.4	66	35.3	4.01	1.050
14	11	5.9	8	4.3	28	15.0	83	44.4	57	30.5	3.89	1.072
15	11	5.9	7	3.7	28	15.0	93	49.7	48	25.7	3.86	1.035
16	12	6.4	6	3.2	30	16.0	88	47.1	51	27.3	3.86	1.060
								PK average mean			3.94	
17	11	5.9	6	3.2	23	12.3	90	48.1	57	30.5	3.94	1.043
								PCK average mean			3.94	
18	9	4.8	9	4.8	26	13.9	92	49.2	51	27.3	3.89	1.016
								TCK average mean			3.89	
19	13	7.0	4	2.1	21	11.2	86	46.0	63	33.7	3.97	1.080
20	10	5.3	3	1.6	25	13.4	92	49.2	57	30.5	3.98	0.994
21	6	3.2	11	5.9	34	18.2	81	43.3	55	29.4	3.90	0.997
22	8	4.3	9	4.8	31	16.6	88	47.1	51	27.3	3.88	1.004

23	9	4.8	6	3.2	26	13.9	92	49.2	54	28.9	3.94	0.996
24	7	3.7	11	5.9	28	15.0	85	45.5	56	29.9	3.92	1.010
25	7	3.7	9	4.8	32	17.1	87	46.5	52	27.8	3.90	0.987
26	9	4.8	6	3.2	44	23.5	88	47.1	40	21.4	3.77	0.981
27	9	4.8	9	4.8	23	12.3	98	52.4	48	25.7	3.89	1.000
								TPK average mean			3.9	
28	8	4.3	9	4.8	29	15.5	96	51.3	45	24.1	3.86	0.979
								TPACK average mean			3.86	

Table 2 shows results from the second section of the TPACK questionnaire. Item 1 gives the percentage of teacher education professors who provided an effective model of combining content, technologies and teaching methods in their teaching. Item 2 refers to educators outside the teacher education programs. Item 3 refers to the cooperating teachers.

Pre-service teachers believe that over half the teacher educators, educators outside teacher education, and cooperating teachers, respectively, were good models for technology integration.

Table 2. Pre-service teachers' perceptions of TPACK Models										
	25 % or less		26 % - 50 %		51 % - 75 %		76 %-100 %		Mean	Std. Deviation
Code	1		2		3		4			
	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	14	7.5	34	18.2	89	47.6	50	26.7	2.94	0.865
2	22	11.8	64	34.2	81	43.3	20	10.7	2.53	0.838
3	32	17.1	56	29.9	77	41.2	22	11.8	2.48	0.912

4.2 RESULTS OF THE INTERVIEWS

We asked the pre-service teachers and teacher educators about their level of technological competence and about the tools and applications they are competent with.

Tables 3 and 4, respectively, show the responses of these pre-service teachers and teacher educators to the first of these questions.

Table 3. Pre-service teachers' level of technological competence		
Pre-Service Teachers (Undergraduate)		Pre-Service Teachers (Post graduate)
Not competent	4.8 %	5.6 %
Competent	61.9 %	50 %
Very competent	33.3 %	44.4 %

Table 4. Teacher educators' level of technological competence		
	N	%
Not competent	2	9.5 %
Competent	18	85.7 %
Very competent	1	4.8 %

Around 95 % of pre-service teachers believe that they are competent or very competent in using technology compared to roughly 90% for teacher educators. The tools and applications pre-service teachers and teacher educators believe they are competent at using are Microsoft PowerPoint, Google Slides, Prezi, Zoom, Kahoot, Google Classroom, Microsoft Teams, Microsoft Word, Google Sites, Storyboard, Screencast-O-Matic, and PhET Simulations.

We also asked pre-service teachers whether their TEP has prepared them for technology integration (Table 5) and whether they feel ready to integrate technology into their future teaching (Table 6). Most undergraduate and postgraduate pre-service teachers believe that their TEP has prepared them to integrate technology into their teaching and that they are ready to implement it.

Table 5. Pre-service teachers' perceptions of the extent to which their TEP has prepared them to integrate technology		
	Pre-Service Teachers Undergraduate (%)	Pre-Service Teachers Postgraduate (%)
Yes, the TEP has prepared me	76.2 %	75.8 %
The TEP has somewhat prepared me	9.5 %	12.1 %
No, the TEP has not prepared me	14.3 %	12.1 %

Table 6. Pre-service teachers' perceptions of their readiness to integrate technology into their teaching		
	Pre-Service Teachers Undergraduate (%)	Pre-Service Teachers Postgraduate (%)
Yes, I am ready	81 %	85.7 %
I am somewhat ready	4.7 %	2.9 %
No, I am not ready	14.3 %	11.4 %

Below is a sample of pre-service teachers' responses:

1. "Yes, the program is preparing me to integrate technology and I feel ready to integrate technology into my future teaching. TEP is working on effective teaching processes by engaging teachers with new technological skills."

2. "The TEP doesn't prepare us as teachers for our future teaching. I can effectively implement technology in my teaching but this is due to self-development and the workshops I attend on my own, not to the TEP."

3. "The educational technology course offered at university was very useful to me but we need to practice more in order to master the applications being taught on this course. I don't feel ready to integrate technology into my future teaching."

We also asked administrators about any rules and guidelines the Education Department imposes on teacher educators to integrate technology into their teaching. All administrators agreed that there are no rules and that educators are left to decide on these issues for themselves.

Below is an example of an administrator's response:

"The Education program didn't impose the use of technology. Some teachers who were up-to-date with the use of technology have integrated technology into their classes. But most instructors didn't integrate technology unless they were teaching a course on education technology."

4.3 DOCUMENT ANALYSIS (SYLLABI)

Table 7 shows the results of our document analysis. CK was represented in the course outcomes of all courses. PK, PCK, TPK and TK were represented to a much lower extent. TCK and TPACK were not represented at all in any course outcome.

Table 7. Total representation of TPACK constructs in the course outcomes of all Education courses							
Type of Course	TPACK Constructs in Education Course Outcomes						
	PK	CK	TK	PCK	TCK	TPK	TPACK
Undergraduate Courses	39.3 %	100 %	3.5 %	42.9 %	0 %	3.5 %	0 %
Post graduate Courses	52.9 %	100 %	0 %	23.5 %	0 %	17.6 %	0 %
All Courses	44.4 %	100 %	2.2 %	35.5 %	0 %	8.9 %	0 %

5. Analysis

In general, the pre-service teachers perceived themselves as skilled and knowledgeable across the TPACK constructs. Their most positive perception was in relation to CK, PK and PCK. This positive perception decreased slightly when it came to technology (TPK, TCK, TPACK and TK, in that order). This could be due to the TEP curriculum, which emphasizes pedagogy and content over technology, as is evident from the results of our syllabi analysis. CK, PK and PCK are represented the most in the syllabi of both undergraduate and postgraduate Education courses. However, when technology was introduced, representation dropped dramatically for TPK and was completely absent for TCK and TPACK. This is also supported by administrators' responses to the question on whether rules or guidelines are imposed on teacher educators by the Education Department to integrate technology into their teaching. All the assistant deans and chairs interviewed said that there are no rules in this regard and that the instructors are left to choose whether to use technology. Moreover, roughly 25% of pre-service teachers responded that fewer than half of their teacher educators were good models for TPACK integration, which indicates that technology was not fully integrated across all Education courses by all instructors. Also, roughly half of the pre-service teachers reported that less than half of their educators outside Education and less than half of coordinating teachers at school were good models for technology integration. Pre-service teachers are therefore not fully exposed to technology integration during their TEP. Another finding is that TPK scores were greater than TK scores for pre-service teachers. This may be because their recent training focused more on the pedagogical applications of technology than on the technology itself.

Another reason for the poor representation of technology constructs could be the rapid advancements in technology. With the shift to online learning introduced during the pandemic, the numerous new tools and applications developed made it difficult for pre-service teachers to catch up. Another explanation could be their comfort levels with using technology since pre-service teachers reported in their interviews that they are not given enough opportunities to practice technology integration themselves.

Although pre-service teachers perceived themselves to be competent or highly competent in using technology, our syllabi analysis shows that their academic development is not the only or main source of this confidence. TEP content (or what they are being taught) are not the most important factors behind their confidence. What is important is how they are being taught, which is reflected in the results from the second section of the questionnaire on TPACK models. Most pre-service teachers believe that their teacher educators were good models for technology integration. This is supported by the responses from teacher educators to the question on their own technology competency, most of whom felt that they were competent. Moreover, when asked about the tools and applications they are competent in using, pre-service teachers mentioned the same tools as those used by teacher educators during the teaching process. This reflects the importance of technology integration modeling.

Most pre-service teachers believe that their TEP has prepared them to integrate technology into their future teaching. However, if we compare these responses to their responses in relation to their readiness to integrate technology into their future teaching, we find some discrepancies. Pre-service teachers who reported that their TEP has not prepared them to integrate technology but who are ready to integrate it attributed their response to self-development and justified it by referring to their attendance at workshops and webinars on technology integration. These pre-service teachers also asserted that, although their TEP has provided them with strategies and theories, they were able to apply them only when they began teaching in schools. This explains why pre-service teachers at the postgraduate level reported a higher competency (very competent) in technology use than those at the undergraduate level. Pre-service teachers who reported that their TEP has prepared them to integrate technology but are not ready to do so justify this opinion by asserting that they need practice in using and integrating technology as well as more time to familiarize themselves with it.

When we compared the readiness of undergraduate and postgraduate pre-service teachers to integrate technology, we found that postgraduate pre-service teachers are more ready. This may be due to the opportunities they have had to integrate technology, since, unlike undergraduate pre-service teachers, who lack exposure and training, most of them are currently teaching in schools.

6. Discussion and conclusion

As reported by numerous other studies (Farjon *et al.*, 2019; Isler & Yildirim, 2018; Redmond & Lock, 2019), the pre-service teachers participating in this study have positive perceptions towards TPACK. However, educators should take into account that TK, PK and CK are not predictors of TPACK. This means that trying to develop the TK, PK and CK of pre-service teachers independently does not guarantee TPACK development (Kaplon-Schilis & Lyublinskay, 2020). Efforts should therefore be made to integrate these constructs (Mouza *et al.*, 2017; Sun *et al.*, 2017). Moreover, high PK and PCK are positive factors since it is difficult to expect pre-service teachers to develop TPACK without their acquiring solid PK and PCK (Jones *et al.*, 2017). Another factor educators should take into account is that integrating TK into TPK and TPACK requires more time, more opportunities, and different types of tasks (Bueno-Alastuey *et al.*, 2018).

Teacher educators and cooperating or mentor teachers at schools have an important role in pre-service teachers' experience of technology integration because they act as role models (Gill & Dalgarno, 2017; Tiba & Condy, 2021; Zipke *et al.*, 2019). However, this alone is not sufficient. Pre-service teachers need to practice technology integration themselves so as to better develop their technology-integration skills (Durdu & Dag, 2017; Gill & Dalgarno, 2017). Pre-service teachers could also benefit from technology-related projects and workshops (Gill & Dalgarno, 2017; Tiba & Condy, 2021).

Finally, a problem faced by TEPs is the traditional approach they adopt in their curricula. Efforts should be made to reform these curricula in order to integrate technology better. Educational institutions should also have clear policies that mandate the adoption of recent theories and frameworks on technology integration since not doing so only complicates matters further (Tunjera & Chigona, 2020).

Appendix A

TPACK Survey (Adapted Version)

		Item
TK	1	I know how to solve my own technical problems.
	2	I can learn technology easily.
	3	I keep up with important new technologies.
	4	I frequently play around the technology.
	5	I know about a lot of different technologies.
	6	I have the technical skills I need to use technology.
CK	7	I have sufficient knowledge about my first teaching subject.
	8	I can use my first teaching subject (mathematical, historical, scientific, literary,...) as a way of thinking.
	9	I have various ways and strategies of developing my understanding of my first teaching subject.
PK	10	I know how to assess student performance in a classroom.
	11	I can adapt my teaching based-upon what students currently understand or do not understand
	12	I can adapt my teaching style to different learners.
	13	I can assess student learning in multiple ways.
	14	I can use a wide range of teaching approaches in a classroom setting.
	15	I am familiar with common student understandings and misconceptions.
PCK	16	I know how to organize and maintain classroom management.
	17	I can select effective teaching approaches to guide student thinking and learning in my first teaching subject.
TCK	18	I know about technologies that I can use for understanding and doing my first teaching subject.
TPK	19	I can choose technologies that enhance the teaching approaches for a lesson.
	20	I can choose technologies that enhance students' learning for a lesson
	21	My teacher education program has caused me to think more deeply about how technology could influence the teaching approaches I use in my classroom.
	22	I am thinking critically about how to use technology in my classroom.
	23	I can adapt the use of the technologies that I am learning about to different teaching activities.
	24	I can select technologies to use in my classroom that enhance what I teach, how I teach and what students learn
	25	I can use strategies that combine content, technologies and teaching approaches that I learned about in my coursework in my classroom.
	26	I can provide leadership in helping others to coordinate the use of content, technologies and teaching approaches at my school and/or district.
TPACK	27	I can choose technologies that enhance the content for a lesson.
	28	I can teach lessons that appropriately combine my first teaching subject, technologies and teaching approaches.

References

- BOUJAOUDE, S. (2002). «Balance of scientific literacy themes in science curricula: The case of Lebanon». *International Journal of Science Education*, 24, 139-156.
- BUENO-ALASTUEY, M. C.; VILLARREAL, I., & ESTEBAN, S. G. (2018). «Can telecollaboration contribute to the TPACK development of pre-service teachers?» *Technology Pedagogy and Education*, 27(3), 367-380.
- DURDU, L., & DAG, F. (2017). «Pre-Service teachers' TPACK development and conceptions through a TPACK-based course». *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 150-171.
- FARJON, D.; SMITS, A., & VOOGT, J. (2019). «Technology integration of pre-service teachers explained by attitudes and beliefs, competency, access, and experience». *Computers & Education*, 130, 81-93.
- GHAITH, G. (2010). «An exploratory study of the achievement of the twenty-first century skills in higher education». *Education & Training*, 52(6/7), 489-498.
- GHAMRAWI, N.; GHAMRAWI, N. A. R., & SHAL, T. (2017). «Lebanese public schools: 20th or 21st century».
- GILL, L., & DALGARNO, B. (2017). «A qualitative analysis of pre-service primary school teachers' TPACK development over the four years of their teacher preparation programme». *Technology Pedagogy and Education*, 26(4), 439-456.
- GRAHAM, C. R. (2011). «Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK)». *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960.
- ISLER, C., & YILDIRIM, O. (2018). «Perceptions of Turkish pre-service EFL teachers on their technological pedagogical content knowledge». *Journal of Education and Future-Egitim Ve Gelecek Dergisi*(13), 145-160.
- JONES, E. M.; BAEK, J. H., & WYANT, J. D. (2017). «Exploring pre-service physical education teacher technology use during student teaching». *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 173-184.
- KAPLON-SCHILIS, A., & LYUBLINSKAYA, I. (2020). «Analysis of relationship between five domains of TPACK framework: TK, PK, CK math, CK science, and TPACK of pre-service special education teachers». *Technology Knowledge and Learning*, 25(1), 25-43.

- KOEHLER, M. J., & MISHRA, P. (2009). «What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?» *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9, 60–70.
- MISHRA, P., & KOEHLER, M. J. (2006). «Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge». *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- MOUZA, C.; NANDAKUMAR, R.; YILMAZ OZDEN, S., & KARCHMER-KLEIN, R. (2017). «A longitudinal examination of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge in the context of undergraduate teacher education». *Action in Teacher Education*, 39, 153–171.
- REDMOND, P., & LOCK, J. (2019). «Secondary pre-service teachers' perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK): What do they really think?» *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(3), 45-54.
- SCHMIDT, D. A.; BARAN, E.; THOMPSON, A. D.; MISHRA, P.; KOEHLER, M. J., & Shin, T. S. (2009). «Technological pedagogical content knowledge (TPACK): The development and validation of an assessment instrument for preservice teachers». *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123–149.
- SHULMAN, L. S. (1986). «Those who understand: Knowledge growth in teaching». *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- SOUeid, M.; GHANEM, S.; HARIRI, Z.; YAMOUT, N., & NEHME, R. (2014). *Analysis of Lebanon's Education Sector*. BankMed Market & Economic Research Division.
- SUN, Y.; STROBEL, J., & NEWBY, T. J. (2017). «The impact of student teaching experience on pre-service teachers' readiness for technology integration: A mixed methods study with growth curve modeling». *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 597–629.
- TIBA, C., & CONDY, J. L. (2021). «Identifying factors influencing pre-service teacher readiness to use technology during professional practice». *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17(2), 149-161.
- TUNJERA, N., & CHIGONA, A. (2020). «Teacher educators' appropriation of TPACK-SAMR models for 21st century pre-service teacher preparation». *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 16(3), 126-140.
- ZIPKE, M.; INGLE, J. C., & MOOREHEAD, T. (2019). «The effects of modeling the use of technology with pre-service teachers». *Computers in the Schools*, 36(3), 205-221.

LA CONFLICTIVITAT LABORAL FEMENINA A TARRAGONA (1970-1975)

Sara Masalias Palou
Universitat Rovira i Virgili – Grup ISOCAC URV
sara.masalias@urv.cat

Resum: El present article se centra en la conflictivitat laboral femenina i en les alternatives solidàries creades per dones a Tarragona durant el tardofranquisme. El relat canònic construït des de la historiografia oficial ha invisibilitzat i relegat en segon terme la conflictivitat femenina i la mobilització protagonitzada per dones. El moviment obrer va definir-se en termes masculins, i es va assumir que els interessos de la classe treballadora eren els dels homes treballadors. Les organitzacions obreres, doncs, van fer servir un llenguatge masculinitzat, que parlava en masculí dels protagonistes de l'organització i de les protestes obreres i, a més, associava l'acció sindical i política amb la masculinitat. D'aquest buit sorgeix la necessitat de recuperar els conflictes socials i laborals encapçalats per dones obreres i la seva intervenció per tal d'incloure tots els rols, actors i subjectes, sense biaixos de gènere, en un context d'ebullició social i política a la ciutat. Així doncs, aquest article pretén trencar amb aquest imaginari i oferir relats d'espais de lluita obrera femenina a Tarragona.

Paraules clau: conflictivitat, moviment obrer, dones, Tarragona, tardofranquisme.

Abstract: This article focuses on the activism of working-class women and the alternative support networks that they created in Tarragona during the final years of the Francoist dictatorship. The canonical story constructed from official historiography has made invisible and relegated to second place the opposition and mobilization generated and led by these women. The labour movement defined itself in masculine terms and took for granted that the interests of the working class were those

of the working men. Workers' organizations used masculinised language, which spoke in masculine terms about how the working classes should organise themselves and protest, and which associated political and union action with masculinity. This has created a gap that needs to be filled by uncovering and bringing back to the fore the social and labour conflicts led by women workers so that the stories can be told, without gender biases, of the actors and subjects involved in the social and political protests in the city at that time. Therefore, the aim of this article is to break with the traditional narratives of this period and to offer stories of the struggles led by female workers in Tarragona.

Keywords: strife, workers' movement, women, Tarragona, late Francoism.

Introducció

En les darreres dècades, hi ha hagut un interès creixent pel paper de les dones en els processos històrics, però la seva participació i intervenció en el sindicalisme i les relacions laborals encara és una tasca pendent, en la qual predominen els silencis historiogràfics sobre la participació de les dones en la lluita i organització obreres. Així doncs, tot i la importància històrica de la lluita protagonitzada per les dones en conflictes fabrils durant aquest període, els estudis sobre el moviment obrer durant el tardofranquisme no han tractat de manera específica la mobilització de les dones ni les seves accions i reivindicacions. Torns i Recio (2011) afirmen que aquest oblit es manifesta principalment per dues realitats. Creuen que el silenciament de les lluites sindicals protagonitzades per dones és degut, en primer lloc, a l'aplicació d'una mirada androcèntrica de les relacions laborals i, en segon lloc, a la falsa creença estesa sobre la recent incorporació de la dona al mercat de treball, cosa que ignora la llarga tradició del treball femení en determinats sectors. La figura de l'obrer en la tradició historiogràfica es correspon amb la generalització d'una experiència masculina, i això torna invisibles altres formes de vida obreres i altres estratègies laborals que no s'ajusten al model hegemònic (Cañedo, 2011). Aquest fet fa difícil l'enquadrament de les dones com a subjectes protagonistes d'una reivindicació obrera, tradicionalment masculina en el relat històric dominant (Ferré, 2018). No obstant el buit historiogràfic, existeixen estudis sobre la parti-

cipació de les dones en el moviment obrer o sindical. Les investigacions que han seguit aquesta trajectòria han fet visibles les dones com a participants de la vida sindical i de les protestes col·lectives, com a subjectes que han contribuït a la cultura i la política de la classe obrera.¹

En la línia d'aquests estudis, se seguirà aquesta nova mirada en l'anàlisi del passat per historiar com les dones han estat protagonistes dels conflictes obrers a la ciutat de Tarragona i han intentat de manera col·lectiva i democràtica resoldre les seves necessitats materials i immaterials. A partir d'aquesta proposta s'analitzaran diversos eixos. D'una banda, s'estudiaran les dones que van trencar amb les tradicions i els codis que les recloïen en els estrets marges d'un model de feminitat vinculat a valors com la passivitat, la sensibilitat i les cures. L'exercici de la violència o el conflicte obrer per part de les dones desestabilitza l'ordre de gènere imperant. D'aquesta manera es pretén discutir la suposició que les dones són per naturalesa més pacífiques i menys agressives que els homes. D'altra banda, s'elaborarà una anàlisi dels conflictes principals i dels tipus de lluita i formes de protesta que encapçalen dones en aquesta etapa breu, i que trenquen amb els models de protesta i de militància establerts anteriorment. El moviment obrer és una de les àrees més impermeables perquè les mobilitzacions femenines puguin ser més transversals i espontànies, i es creïn nous modes d'organització, pensament i acció.

Els objectius són diversos. En primer lloc, es volen recuperar els espais i els subjectes de memòria que tenen difícil cabuda en els plantejaments epistemològics de les ciències humanes i socials. Des d'aquesta perspectiva, m'interessa pensar en les històries invisibilitzades i en la memòria obrera de les dones a través de l'apropament a la seva quotidianitat i a les seves lluites per comprendre el passat i present de les dones treballadores.

¹ La participació de les dones en el moviment obrer durant el franquisme ja s'esmenta als primers estudis sobre el paper de les dones en l'oposició al règim: Giuliana di Febo (1979), Fernanda Romeu (1994). La primera qüestió analitzada va ser la militància de les dones en el moviment obrer durant el franquisme i la Transició, a partir de les fonts orals, amb els projectes de M. Carmen García Nieto o de *Biografies obreres* (1996), de Cristina Borderías i Javier Tébar. Els estudis de dones que van militar a CCOO durant el franquisme no només es restringeixen a Catalunya: projecte sobre CCOO al País Valencià amb Vicenta Verdugo o els testimonis orals de la confecció de Madrid de Pilar Díaz Sánchez. L'estudi de la conflictivitat laboral femenina també s'ha fet des d'un punt de vista regional, com Claudia Cabrero a Astúries, Nadia Varo a Barcelona i M. Dolores Carrión a Santa Coloma de Gramenet. D'altres que també caldria destacar són Pilar Díaz (2000 i 2006) i el projecte «Trabajo y participación sindical», dirigit per Carmen Sarasúa, entre altres investigacions.

La investigació cerca analitzar el vincle històric entre les dones i la conflictivitat laboral observant les condicions laborals i els canvis que les porten a l'organització i a les seves reivindicacions. Així doncs, s'observarà la contribució de les dones en la construcció del moviment obrer i en la lluita col·lectiva. Es tracta, en definitiva, d'un exercici de visibilització d'històries que han sigut silenciades en els relats hegemònics sobre el tardofranquisme, la participació sindical i les relacions laborals. En segon lloc, es pretenen analitzar els espais i models de protesta femenina observant els repertoris d'acció col·lectiva que utilitzen i els canvis en aquestes accions, resseguint la intervenció de les dones obreres i considerant les xarxes de suport entre les protagonistes dels conflictes.

Partint de la base que les dones van ser subjectes actius en el moviment obrer i sindical durant en el tardofranquisme i van protagonitzar diversos conflictes laborals, la hipòtesi principal és que les relacions de gènere i la masculinització dels sindicats van generar altres espais, models de protesta i acció col·lectiva en les dones obreres i, alhora, que la seva lluita i organització va travessar els murs de la fàbrica, ja que les seves accions se centraven en la lluita per les condicions laborals i obreres, d'una banda, però també en la lluita per la millora de les condicions de vida del seu entorn: de la fàbrica als barris. S'ha de tenir en compte, com assegura Temma Kaplan (1990), que l'acció col·lectiva de les dones agafa formes diferents de les dels homes, a causa dels rols de gènere i els espais atribuïts. És per això que s'han mogut moltes vegades en altres esquemes fora la lògica de partits i sindicats, dins d'altres xarxes més informals. De la mateixa manera que eren subjectes actius en la defensa dels seus drets laborals i socials, creaven alternatives solidàries teixides des de baix, de manera autogestionada en els espais compartits, per resoldre les seves necessitats materials i immaterials.

1. Metodologia

En termes generals, la metodologia escollida per a la recerca és la investigació activista feminista, ja que per tal d'entendre una recerca no només és fonamental l'elecció de les metodologies específiques, sinó que s'atribueix la mateixa importància a la manera amb la qual ens apropem a la realitat. L'element diferencial és l'atenció cap a tot el procés d'investigació, viscut com un procés d'autoreflexió i de canvi. El mètode que s'utilitza és el qualitatiu, ja que, seguint Botía (2013), és l'adequat a l'objecte d'anàlisi. L'estra-

tègia qualitativa és més capaç de detectar el que és rellevant i s'interessa pel sentit que els subjectes donen a les seves accions, és interpretativa, integradora i oberta a la veu dels subjectes investigats.

Més concretament, la present proposta d'investigació estudia el sindicalisme, l'associació i la lluita col·lectiva de les obreres a les fàbriques de Tarragona. Aquesta investigació s'endinsa en el paper de les dones en les lluites col·lectives en les fàbriques a partir del diàleg entre diferents fonts: les fonts orals de dones treballadores i sindicalistes, les fonts documentals, bibliogràfiques, hemerogràfiques i fotogràfiques. La recerca, doncs, és fruit d'una metodologia híbrida a partir del diàleg entre diverses fonts per tal de contribuir a una història més completa i incisiva, com afirma Mercedes Vilanova (1988): «Lo más decisivo es establecer un diálogo entre las fuentes escritas, acabadas y limitadas, y las fuentes orales, abiertas y “vivas”, porque unas y otras dan versiones diferentes, y por lo mismo se potencian y dinamizan entre sí».

D'una banda, la història oral ens permet entrar en la percepció de les dones militants, en les seves històries de vida i en el coneixement del significat dels esdeveniments pels qui els va viure; no tan sols què van fer, què volien fer i què creien que estaven fent. L'impacte emocional té una importància en la conformació de la identitat d'un individu, i allò que es recorda i és personal, però a la vegada té un component col·lectiu. D'altra banda, la premsa clandestina i publicacions obreres ens ofereixen la possibilitat de poder fer un recopilatori de l'acció col·lectiva femenina, però també observar el discurs de les organitzacions i la percepció que tenien de les dones militants i la importància que se'ls atorgava, així com la potencialitat d'elaborar una anàlisi del llenguatge i de la iconografia en les organitzacions tenint en compte l'evolució corresponent i els canvis. Alhora, l'anàlisi de material del moviment obrer i sindical permet conèixer el discurs, les protestes, les fàbriques i l'organització de les treballadores més en profunditat. Per contraposició, la premsa local i nacional permet contextualitzar i considerar la visió dels mitjans sobre el moviment obrer femení, i l'anàlisi de la documentació d'arxiu i de la bibliografia permet cobrir i completar la recerca en el context social, polític, econòmic, cultural i demogràfic, i sobre el sindicalisme, el moviment obrer, les dones treballadores i la militància femenina. Una recerca que confronta i posa en diàleg diferents fonts per tal de contribuir a una història més enriquidora i col·lectiva.

2. Conflictivitat laboral femenina en el tardofranquisme

Entre els seixanta i els vuitanta, la ciutat de Tarragona experimentarà un seguit de transformacions econòmiques, socials, demogràfiques, polítiques i culturals que canvien la morfologia de la ciutat. La transformació econòmica és intensa, en paral·lel al cicle expansiu que viu Europa: un creixement de la indústria, un salt en la producció i l'augment de la renda disponible, fet que permet incrementar el consum familiar. La millora de les condicions econòmiques va acompanyada d'un creixement de la població per l'allau migratòria sense precedents de treballadors provinents d'altres parts de l'estat espanyol, també s'inicien els processos d'urbanització, millora el nivell de vida i arriba el turisme a la ciutat (Duch i Carot, 2012). En aquest context, arriba una gran quantitat de mà d'obra, també femenina, i és l'època de la reconfiguració del moviment obrer a la ciutat. Dins de la legalitat franquista, l'oposició antifranquista es reorganitza. Aquesta nova arribada de mà d'obra femenina és un factor que defineix lluites laborals d'aquell context a la ciutat, on moltes dones són líders i protagonistes dels conflictes col·lectius.

Abans d'entrar en la conflictivitat dels anys setanta, hi ha dos elements que caldria destacar per entendre la configuració del moviment obrer. D'una banda, la importància dels espais de sociabilitat i la presa de consciència d'homes i dones de la ciutat, on va tenir un protagonisme especial el catolicisme social de tradició obrerista. La Joventut Obrera Catòlica (JOC), entre d'altres, va tenir un gran pes en la conscienciació en moltes persones que després van organitzar-se i lluitar en organitzacions obres. Així doncs, va ser un espai de conformació de la identitat obrera en els inicis de les trajectòries militants. D'altra banda, no podem deixar de mencionar que la reconfiguració de la classe obrera es duu a terme a través de dos espais importants: la fàbrica i el barri (Díaz, 2005; Ferrer, 2018). A partir d'aquesta premissa s'estudiarà el paper de les dones treballadores en aquests dos espais i en d'altres que es van gestant a partir de la seva militància. Per un costat, la lluita de les dones als barris, que permet forjar els primers espais de sociabilitat i de protesta. Les dones, fruit de l'allau migratòria, comparteixen condicions de vida i espai físic vital, i això permet articular formes de lluita per a la millora de les condicions de vida i la dignificació dels barris. En els barris és on veurem les primeres formes d'autoorganització col·lectiva i solidària entre dones. Per un altre costat, la lluita de les dones a la fàbrica, ja que el lloc de treball és el punt de soci-

alització, on neixen les primeres accions de lluita espontànies i l'espai on prenen consciència com a classe. A partir d'aquesta socialització prèvia, les treballadores s'organitzen i protagonitzen la lluita per la millora de les seves condicions laborals, alhora que formen associacions i s'organitzen en sindicats, i segueixen trajectòries diverses de militància.

3. Els conflictes laborals a Tarragona

Als anys setanta hi ha una conflictivitat ininterrompuda. El moviment obrer s'ha reconfigurat, trobem diverses reivindicacions en diferents fàbriques i l'acció col·lectiva de la classe treballadora es fa visible i present. Les dones treballadores participen en el moviment sociopolític i en els sindicats, als barris i a les fàbriques, i creen xarxes de sociabilitat. Tot això conforma una consciència i una identitat, que més endavant portarà cap a una consciència com a dones. Són temps de conflictivitat laboral a les empreses, de mobilització obrera; primer, d'accions espontànies, i després, d'organització de la protesta. Hi ha vagues i manifestacions que no cessen d'intensitat fins al 1976-1977 (Ferrer, 2018). A moltes fàbriques d'arreu del Camp de Tarragona, com Interflama, Tabacalera, Loste, Valmeline, Reycon o la Crolls, per posar-ne alguns exemples, s'estenen els conflictes laborals. Els motius principals de les reivindicacions del moviment obrer solien ser de caràcter primari: per un augment salarial, pel rebuig a les sancions i als límits de producció alts i per la demanda de més seguretat i higiene.

3.1 ANTECEDENTS

Els primers conflictes protagonitzats per dones en fàbriques tarragonines durant el tardofranquisme són a la dècada dels seixanta. La Tabacalera (1923-2007), que era la fàbrica de tabacs situada al passeig de la Independència, va ser durant molt de temps la fàbrica més important de la ciutat i on moltes dones van treballar al llarg de la seva vida. Durant el franquisme la majoria de personal treballava per contactes. El primer exemple de lluita col·lectiva va ser el 16 de març del 1963, quan 100 treballadores van fer una concentració per protestar contra les condicions salarials a Sindicatos. La introducció del salari mínim de seixanta pessetes diàries al gener va suposar una millora en els sous, però la contrapartida va ser que la resta

de salari havia de lligar-se a l'increment de la producció, una mesura que va topar amb la resistència d'algunes plantilles (Ferrer, 2018; Heras, 1991).

Un altre exemple de lluita va ser el 1965 a la fàbrica Seidensticker (1961-1980), situada a la carretera de València. Era una fàbrica de camises amb seu a Alemanya. Les treballadores confeccionaven 1.000 camises diàries en dos torns i a preu fet. La majoria eren dones, la producció era molt elevada i les condicions laborals eren dures. El 10 d'octubre de 1961 la fàbrica iniciava la producció amb 100 empleades, i el 1966 ja en tenia 500. El 1965 les treballadores de Seidensticker van fer una vaga de mig dia perquè l'empresa havia anunciat la divisió de la jornada laboral i elles apostaven per la jornada continuada. L'empresa va fer un acomiadament improcedent a una treballadora i, aleshores, es va activar la solidaritat entre les dones de la fàbrica. Així es va fer que la readmetessin, gràcies a la xarxa que hi havia entre elles (De la Fuente, 2019).

Finalment, una altra acció important a destacar va ser la creació de la Comissió de Dones de Bonavista, com una de les primeres experiències organitzatives de dones d'aquells anys. El 1967 es va fer pública i es va dirigir cap a l'alcalde de Tarragona una comissió de 22 veïnes de Bonavista per tal de reclamar serveis públics en nom del barri (*Treball*, n. 293, gener 1968).

3.2 LA CONFLICTIVITAT FEMENINA ALS SETANTA

En aquesta dècada, com s'ha comentat anteriorment, hi ha un auge de la conflictivitat laboral, social i política. Un dels exemples més rellevants el trobem el 1972 a la fàbrica Seidensticker, com descriu Ángeles de la Fuente (2019), treballadora de la fàbrica: «Esta fábrica de camisas es un ejemplo de la colonización a que estamos sometidos por el capital extranjero, el cual busca en nuestra clase obrera los bajos índices salariales». En aquell moment la fàbrica tenia 400 treballadores i al setembre decideixen fer una acció de protesta per mitjà del treball lent durant 21 dies. És una actitud unànime de totes les treballadores davant l'aprovació del Conveni provincial del tèxtil.

El 1973 és any de moltes lluites: destaca la protesta a la Tabacalera. La reestructuració de la fàbrica va produir l'organització de les treballadores el 6 de novembre amb una vaga de treball lent i la tancada al menjador d'una setmana. Les dones van ser les protagonistes i les líders del conflicte

contra els ritmes de treball, les condicions de treball i les primes que es cobraven (Gabriel i Masalias, 2023).

Aquesta vaga i tancada al menjador de les cigarreres va coincidir amb una altra vaga de les treballadores de la Song-Alena (1964-1990), que va ser una fàbrica de fusta situada a la carretera de Reus. La plantilla era d'entre 600 i 700 treballadors, que fabricaven, en tres torns, taulers contraxapats, urea (UA) i fenol (WBP). El 40 % eren dones joves, i destaquen el salari baix, el ritme de treball màxim i la poca seguretat laboral. Les condicions de treball i els accidents continus es descriuen a la premsa: «No son las mujeres y los hijos de los capitalistas las que se arriesgan a quedar mutiladas para toda la vida. Ante estas regañinas las muchachas se encuenan cohibidas y asustadas. Además, siempre están amenazadas con el despido». El 6 de novembre les treballadores es declaren en vaga i ocupen la fàbrica una setmana. Durant els dies de protesta es reuniran a l'església de Bonavista i, finalment, veuran satisfetes les seves reivindicacions de millora laboral (*Lluita*, juliol 1972).

El 1974 les lluites també són considerables al voltant de les demandes de millores salarials i de les condicions de treball. Alhora és quan es comença a celebrar anualment de manera regular el Primer de Maig. Aquell any, una lluita destacable va succeir el 30 de juny, quan les treballadores de Valmeline, antigament Seidensticker, van començar a negociar un conveni propi de l'empresa. Entre juliol i setembre hi ha aturades de màquines per part de 331 treballadores. L'empresa reacciona amb sancions i la plantilla torna a convocar una vaga. L'empresa decideix acomiadar 162 treballadores, però responen amb l'ocupació de la nau. Es veuen mostres de solidaritat arreu de la ciutat i mobilitzacions, i paral·lelament es crea una comissió formada per dones treballadores per resoldre el conflicte. Després d'aquestes negociacions, l'empresa decideix aixecar les sancions i readmet les acomiadades. En definitiva, resulta ser una victòria de la classe obrera tarragonina per continuar la lluita (De la Fuente, 2019).

A l'empresa Interflama aquell any també hi ha mobilitzacions. Era una fàbrica d'encenedors, situada al polígon industrial Francolí. Hi treballaven força dones als llocs de producció i els homes estaven en càrrecs de rang elevat. Aquestes treballadores decideixen fer vaga a l'agost amb diferents reivindicacions: «Cuando vemos que nuestro sueldo cada día se hace más pequeño al lado de lo que cuestan las cosas y al lado de los beneficios que se lleva la empresa a costa de nuestro trabajo, paramos de trabajar, hicimos la huelga». Les treballadores exigeixen: «Seguridad e higiene en

el trabajo; 3.500 pesetas para todas y suprimir las falsas categorías, que la recuperación de días festivos se realice seguidamente en la fiesta, que el IRTP y la SS sean cotizados por la empresa. Pedimos también batas para trabajar cada tres meses. Un vestuario cubierto [...]» (*Lluita*, agost 1974). L'empresa sanciona i acomiada treballadores. S'observa com són reivindicacions laborals, però alhora pressionen amb queixes sobre el preu dels articles de primera necessitat i per la cura de la família, com els pagaments per l'ensenyament dels fills.

Una altra fàbrica amb conflictes va ser la BIC Laforest, que es va inaugurar l'11 de gener del 1964, situada al polígon Entrevies. Era una fàbrica de bolígrafs i la majoria del personal de producció eren dones que treballaven a preu fet. Carmen Muñoz, treballadora, va protagonitzar lluites a favor de les millores laborals (Duch i Ferré, 2016). El 15 de setembre els treballadors van fer una aturada de tota la plantilla durant una hora per tal de protestar vers les condicions laborals.

A banda, els conflictes no van trigar a arribar a la fàbrica Loste (1959-1989), situada a la carretera Nacional 240, que produïa galetes. Pel que fa a la composició de la fàbrica, la majoria de les treballadores eren dones. El 1974, de 75 treballadores n'acomiaten 53.

Las galletas las fabricamos las trabajadoras: de unas 75 que trabajamos, nos han despedido a 53. Exigirnos producción sin condición. Todo está por las nubes [...] No vayan a aumentar las galletas porque exigimos más sueldo, sino que en vez de ustedes ganar diez, ganen nueve. La nave se llena de humo y ustedes no colocan extractores. Nos hacen recuperar la media hora del bocadillo. No nos ponen medios de transporte. Nosotras no tenemos nada que perder porque hasta los años mejores de nuestra existencia usted se los lleva en suproducción (*Lluita*, n.13, 1974).

Les treballadores exposen aquest seguit de reivindicacions, on s'observa també un vessant que té en compte les condicions de vida, i demanen trenta dies de vacances i menys hores de treball. Passen a l'acció a través d'una manifestació i creen una comissió de dones que presenta el seguit de reivindicacions a la direcció, però l'empresa es nega a acceptar-les com a interlocutors vàlids de les negociacions, i al·lega que s'hi presentin els enllaços vàlids. El 22 d'octubre la plantilla femenina fa una vaga en què reivindica un augment setmanal, la setmana laboral de 44 hores (quan la tenien de 48 hores) i altres reivindicacions, tot i que al novembre l'empresa sanciona i acomiada treballadores:

El grado de explotación alcanza límites casi inigualados (muchas de las muchachas son menores de 18 años y cobran salarios de hambre; el sueldo base de las mayores es de 6.750 pesetas). El conflicto se originó al vencer el plazo de una semana que las trabajadoras habían concedido a la empresa para darles una contestación a sus reivindicaciones (*Lluita*, n. 16, octubre 1974).

En aquest sentit, també és interessant destacar altres sectors laborals que van estar en lluita al llarg d'aquests anys a la ciutat de Tarragona. Simplement, els mencionaré sense analitzar ni ampliar la informació que inclouré en altres publicacions de la recerca. Destaca la lluita en diferents àmbits del sector terciari i serveis, com a l'administració, l'educació, la sanitat, la banca, correus i a supermercats com Simago i Carrefour. A més, durant aquests anys les dones protagonitzen iniciatives i reivindicacions de millora per a la ciutat i dignificació de l'espai de vida: reclamen ambulatoris, fan el boicot als autobusos per l'augment del preu, reivindiquen llars d'infants a tots els barris i hi ha una mobilització creixent als centres cívics i veïnals als barris. Finalment, altres espais es configuren en aquest procés, però prenen més volada durant la Transició, com la consciència feminista a través de la creació de grups autònoms (el 1974 s'inicia l'acció del moviment de dones de Tarragona, que més endavant es legalitzarà amb el nom de Bloc Feminista) o seccions en les organitzacions i sindicats, així com nous temes que surten a la llum.

4. Conclusiones preliminars

En primer lloc, la construcció de la feminitat i masculinitat, és a dir, els atributs socials i les expectatives, estructuren les relacions socials i condicionen les trajectòries de vida, treball i militància, i això s'ha de tenir en compte. En el transcurs d'aquest estudi hem pogut observar com els barris i els llocs de treball a les fàbriques són les baules del moviment obrer. Les dones són presents en els inicis de la formació de les associacions i protagonitzen i s'organitzen a les lluites de les fàbriques com a part de les obreres de la ciutat (dones, joves i treballadores). En segon lloc, una altra reflexió que ha portat la recerca és que l'homogeneïtat social dels barris i la identitat de classe condueixen a l'articulació de demandes i a la posterior consciència i politització. Al final, el fet de compartir espai vital i laboral uneix: els espais de sociabilitat i el sentiment de pertinença a una comunitat porten a processos de formació d'una identitat com a obreres que les

impulsa a la lluita i a l'acció per les reivindicacions laborals i vitals, i alhora a activar xarxes de solidaritat en cas de conflicte.

Aquestes lluites també han mostrat com les treballadores tarragonines plantaven cara al règim laboral: posaven el cos, negociaven amb les autoritats (com a interlocutores legítimes) i vetllaven pel benestar de les famílies. Les dones van ser un element aglutinador de comunitats. Així doncs, veiem com el moviment obrer femení agrupa reivindicacions i es bolca en la demanda de les condicions laborals i contra la carestia de la vida, per mantenir la dignificació dels barris i de la família. Tot això ho fa a través de diferents repertoris d'acció col·lectiva i de propostes innovadores que porten les dones a uns models de protesta que van des de l'ocupació de les fàbriques a la vaga de treball lent durant molts dies. Les seves lluites han estat relacionades amb la producció, però també amb el seu paper de garants de la supervivència familiar, ja que van desenvolupar formes d'actuació específicament femenines i van qüestionar la divisió entre l'espai públic i el privat. Les associacions informals, de funcionament més horitzontal i sense lideratges tan clars, o fins i tot moviments espontanis han estat també revulsius revolucionaris (Bengoechea, 2018; Pérez Molina, 2017). Finalment, la lluita en espais les porta a una consciència com a dones i a percebre la desigualtat, i així es comença a plantejar la figura de la dona en els diferents espais (fàbrica, militància, vida) i es creen espais propis, que es desenvolupen en el període de la Transició a través de la doble militància o de la incorporació de les reivindicacions de gènere a partir dels seus espais de lluita i organització.

Bibliografia

- BABIANO, J.: PÉREZ, J. A. (2007). *Del hogar a la huelga: trabajo, género y movimiento obrero durante el franquismo*. Madrid: Los Libros de la Catarata, vol. 12.
- BENGOECHEA, S. (2018). *Decir basta: Huelgas de mujeres en la historia*. [<https://conversacionsobrehistoria.info/2019/07/04/decir-basta-huelgas-de-mujeres-en-la-historia/>].
- BORDERÍAS, C.; HURTADO, J. (coord.). (1999). *Dones, treball i sindicalisme a Catalunya (1939-1978): perfils biogràfics del projecte «Fonts orals i militància sindical»*. Barcelona: Fundació Cipriano García.
- CUADRADA, C.; GUTIÉRREZ, E. (2014). *Les dones als orígens de Torreforta*. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili.

- DÍAZ, P. (2005). «La lucha de las mujeres en el tardofranquismo: los barrios y las fábricas». *Gerónimo de Uztariz*, n. 21: 39 -54.
- DUCH, M.; CAROT, T. (2012). *República, dictadura i democràcia*. Lleida: Pagès Editors, vol. 5.
- DUCH, M.; FERRÉ, M. (2016). *De súbdites a ciutadanes*. Tarragona: Publicacions Universitat Rovira i Virgili.
- DE LA FUENTE, A. (2019). *Una història de dones en lluita. La conflictivitat laboral en empreses tèxtils multinacionals (1961-1980)*. Tarragona: Arola Editors i Publicacions URV.
- DE LA HOZ, J. M.; ESTIVILL, J. (1988). «La cultura política dels treballadors a Catalunya: estudi sobre les eleccions sindicals, 1944-1987». *Temps de futur*, 9. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- FERRÉ, M. (2018). *El maig de les dones. El moviment feminista a Catalunya durant la Transició*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili i Arola Editors.
- FERRER, C. (2018). *Sota els peus del franquisme: conflictivitat social i oposició política a Tarragona 1956-1977*. Tarragona: Arola.
- GABRIEL, R.; MASALIAS, S. (2023). *La fàbrica de tabacs de Tarragona*. Tarragona: Arola.
- GABRIEL, P.; MOLINERO, C. (1989). *Comissions Obreres de Catalunya, 1964-1989: una aportació a la història del moviment obrer*. Barcelona: Empúries.
- HERAS, P. A. (1991). *La oposición al franquismo en las comarcas de Tarragona (1939-1977)*. Tarragona: El Mèdol.
- KAPLAN, T. (1990). «Conciencia femenina y acción colectiva: el caso de Barcelona, 1910-1918». A: J. S. AMELANG i M. NASH (eds.). *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. València. Institució Alfons el Magnànim: 267-296.
- LLINÀS, C. (2008). *Feminismes de la Transició a Catalunya: textos i materials*. Barcelona: Horsori Editorial.
- MOLINERO, C.; YSÀS, P. (1998). *Productores disciplinados y minorías subversivas: clase obrera y conflictividad laboral en la España franquista*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- MORENO, R.; BABIANO, J. (2004). *¿Invisibles?: Mujeres, trabajo y sindicalismo en España*. Barcelona: Comisiones Obreras.
- PÉREZ, I. (2017). *Les dones en el moviment obrer a Catalunya*. Biblioteca Virtual de Investigación Duoda [<http://www.ub.edu/duoda/bvid/text.php?doc=Duoda:text:2017.02.0064>].

- ROCA, B.; BERMÚDEZ, E. (eds.) (2018). *Historias silenciadas: las mujeres en el movimiento sindical desde 1960*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- VARO, N. (2014). *Las militantes ante el espejo: clase y genero en las CCOO del área de Barcelona, 1964-1978*. Barcelona: Fundació Cipriano García de CCOO de Catalunya.
- VARO, N. (2014). *Treballadores, conflictivitat laboral i moviment obrer a l'àrea de Barcelona durant el franquisme. El cas de Comissions Obreres (1964-1975)*. Tesis doctoral dirigida per Borja de Riquer i Permanyer. Universitat Autònoma de Barcelona.
- VILLAR, C. G. (1999/2000). *Dones, treball i sindicalisme a Catalunya (1939-1978): perfils biogràfics del projecte «Fonts orals i militància sindical» (I-II)*. Barcelona: Fundació Cipriano García – Arxiu Històric CONC.
- D. A. (2011). *El trabajo y la memoria obrera*. Madrid: Archivo Histórico de Guadalajara.
- Premsa: *Lluita, Luchas Obreras, Treball*

DE LAS MARCAS DE USO EN LOS DICCIONARIOS A LOS DATOS PROGRAMÁTICOS EN LOS PRODUCTOS LEXIOGRÁFICOS

Damián Muñoz Fuentes
Universitat Rovira i Virgili
damian.munoz@urv.cat

Resumen. Este estudio se enmarca en la línea de una aportación sobre cómo deberían representarse los datos pragmáticos en un tipo de obra lexicográfica en concreto con la función de ser consultada por los usuarios que están aprendiendo la lengua como LE/L2. Estudios recientes, siguiendo la Teoría Funcional de la Lexicografía, demuestran que los diccionarios del español no tienen en cuenta las necesidades de los usuarios, entre ellas, las cuestiones pragmáticas. En el presente trabajo me propongo analizar la introducción de datos pragmáticos en los diccionarios del español.

Palabras clave: lexicografía hispánica, pragmática, enseñanza del español, teoría funcional de la lexicografía

Abstract. This study forms part of a research line into how pragmatic data should be represented in a specific type of lexicographical work so that they can be consulted by FL/L2 learners. In line with the Functional Theory of Lexicography, recent studies have shown that Spanish dictionaries do not take into account the needs, including pragmatic issues, of users. In the present study, I analyze the introduction of pragmatic data to Spanish dictionaries

Keywords: Spanish lexicography, pragmatics, Spanish language teaching, Functional Theory of Lexicography

Introducción

El presente estudio se plantea como la fase inicial de mi proyecto de tesis doctoral basada en la introducción de datos pragmáticos en los productos lexicográficos para aprendices de español como lengua extranjera (ELE). El objetivo principal es realizar una aportación sobre cómo deberían representarse los datos pragmáticos en un tipo de obra lexicográfica en línea, concretamente, con la función de ser consultada por los usuarios que están aprendiendo la lengua como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE).

Para conseguir el objetivo principal, se han propuesto los siguientes cuatro objetivos específicos que se desarrollarán a lo largo de la tesis doctoral: 1) analizar la introducción de datos pragmáticos en los diccionarios del español y de otras tradiciones lexicográficas, 2) demostrar que la información transmitida mediante las marcas de uso en los diccionarios del español no es suficiente para que los aprendices de Español como Lengua Extranjera (E/LE) aprendan la pragmática de la lengua, 3) realizar una propuesta de artículos lexicográficos en la que se incluyan explicaciones pragmáticas en un tipo concreto de palabras y 4) comprobar si la introducción de explicaciones pragmáticas ayuda a resolver los problemas de los usuarios sobre los usos concretos de las palabras en un contexto concreto.

En el marco de esta investigación, me propongo mostrar, en líneas generales, el estado de la cuestión sobre el tema principal del proyecto. Por un lado, el primer apartado abarcará las marcas de uso en el diccionario académico, como referente y guía de la introducción de las marcas de uso en los diccionarios del español, las marcas de uso en los diccionarios para aprendices de ELE y, el segundo apartado, la pragmática en los diccionarios. Por otro lado, en el tercer apartado se justificará la teoría lexicográfica escogida para llevar a cabo el propósito del estudio, es decir, la Teoría Funcional de la Lexicografía (TFL).

Por tanto, se comenzará a desarrollar parte del primer objetivo específico, es decir, a analizar la introducción de datos pragmáticos en los diccionarios del español, partiendo de la hipótesis de que los diccionarios del español no introducen datos pragmáticos, realizando una revisión de la literatura sobre el tema.

1. Estado de la cuestión

En los últimos años, los notables progresos en la obtención y recopilación de información, gracias a las nuevas tecnologías, han significado una enorme ventaja para la investigación en diversos campos, incluida la lexicografía. Esta situación actual ha hecho que muchos lexicógrafos hayan centrado sus investigaciones en una teoría lexicográfica centrada en el usuario como centro de la labor lexicográfica.

Tratar la introducción de explicaciones pragmáticas en los productos lexicográficos no tendría sentido sin realizar un esbozo del estado de la cuestión sobre las marcas en el diccionario académico y su evolución a lo largo del tiempo, como base de la lexicografía hispánica, así como las marcas de uso en los diccionarios para aprendices de ELE más representativos del español. Por tanto, abordar el estado de la cuestión es trabajar en la línea del primer objetivo específico de mi proyecto de tesis doctoral.

1.1 LAS MARCAS DE USO EN EL DICCIONARIO ACADÉMICO

El diccionario ha sido y sigue siendo una de las herramientas más utilizadas por los hablantes de una lengua y, también, por estudiantes de lenguas extranjeras (Fernández García, 1997: 309). Dubois y Dubois (1971: 7) comentaron que el objetivo principal de un diccionario es esencialmente educativo porque pretende cerrar la brecha entre el conocimiento de sus lectores y el de toda la comunidad y son, por tanto, instrumentos de educación permanente.

El *DLE* es el diccionario general y normativo de la lengua española y presta mayor atención al léxico de la lengua culta y común. Garriga (1997: 77), por su lado, comentó que la lexicografía tiene que hallar un sistema que le permita reflejar todos los aspectos que condicionan el funcionamiento de una unidad léxica en el discurso. Además, expuso que a partir de los años cincuenta empiezan a aparecer estudios teóricos sobre las marcas de los diccionarios, dando lugar a un nuevo aspecto, como es la metalexicografía.

La Real Academia Española en los *Preliminares* al Tomo I del *Diccionario de Autoridades* (1726: 22) declaró la intención de «distinguir los vocablos, phrases, ò construcciones extrangéras de las próprias, las antiquadas de las usadas, las baxas y rústicas de las Cortesanas y levantadas, las burlescas de las serias, y finalmente las próprias de las figuradas», aun-

que, como explicó Cundín (2002: 43), «uno de los aspectos que nos ha llamado la atención en los trabajos de lexicografía es la falta de precisión y uniformidad para establecer las marcas en los diccionarios».

A pesar de que esta marcación es el nacimiento de las marcas como las conocemos en nuestros días, Nebrija (1492) ya incluyó referencias en su obra sobre el uso de las palabras, realizando una clasificación de las palabras, con el fin de que el usuario obtuviera ayuda ante la dificultad que podría presentar su uso, y también Covarrubias (1611) introduciendo indicaciones sobre usos de las palabras (Garriga, 1997).

La disposición tradicional de esta información ha sido mediante abreviaturas, en una posición previa a la definición. Las marcas pueden ser diacrónicas, diatópicas, diafásicas, diastráticas, diatécnicas o marcas de transición. Siguiendo a Garriga (2003) y a Čechová (2013: 36), podemos resumir en qué consiste cada tipología de marcas:

- a. Las marcas diacrónicas son indicaciones que señalan la videncia de uso de una palabra, como anticuado, desusado, poco usado, obsoleto, arcaico, etc. La tradición marcada por la Real Academia considera necesario incluir estas voces desusadas en el diccionario, sin embargo, los nuevos diccionarios del «español actual» prescinden de estas voces y, en consecuencia, también de estas marcas.
- b. Las marcas diatópicas señalan las restricciones de tipo geográfico en el uso de una palabra. Generalmente, son abreviaturas poco sistemáticas referidas a regiones, a provincias, a comarcas, a zonas peninsulares, etc. Lo mismo ocurre en relación con las variedades del español de América o de otras zonas geográficas.
- c. Las marcas diafásicas son indicaciones de los diferentes registros o estilos: informal (vulgar, coloquial, familiar, popular) y formal (poético, literario, culto, elevado).
- d. Las marcas diastráticas señalan el nivel lingüístico y valoración: valoración (malsonante y eufemismo), niveles de uso (jergal, infantil), registro de habla (coloquial), intención del hablante (despectivo, irónico).
- e. Las marcas diatécnicas son marcas de especialidad y su función es transmitir información acerca del campo del conocimiento en el que se usa la acepción definida.
- f. Y, por último, las marcas de transición semántica se refieren a la indicación de sentido figurado.

Garriga (1997: 89) en su investigación sobre el tema comprobó que en la 12ª edición de la Academia (1884), después de realizar un estudio global de todas las ediciones publicadas hasta el momento, se produjo la reforma más profunda del diccionario académico. Entre esos cambios, destacan las incorporaciones y omisiones de varias marcas del diccionario, hechos que siguen aconteciendo en la actualidad. Aunque, sin duda, el detalle más relevante es el relacionado con la información sobre el uso, ya que

Esta edición es la primera en que aparecen, tras la «Advertencia», las «Reglas para uso de este diccionario», y al hablar del orden de las acepciones se esboza un principio que podría definir lo que la Academia considera como «léxico marcado»:

En cada artículo van colocadas por este orden las diversas acepciones de los vocablos: primero, las de uso vulgar y corriente, después las anticuadas, las familiares, las figuradas, las provinciales é hispanoamericanas, las de Alemania y, por último, las técnicas.

En la 23.^a edición (2014), actualizada en línea en 2022, nos encontramos en las «Advertencias», de nuevo, la explicación del orden de las acepciones, también actualizada. En ellas se afirma que los criterios son atendidos con flexibilidad, ya que, en otros términos, hay casos en los que los mismos criterios crean dificultades para seguirlos en un sentido estricto:

EL ORDEN DE LAS ACEPCIONES es en este diccionario el resultado de la aplicación de diversos criterios no siempre fácilmente armonizables entre sí, lo que implica atenderlos con flexibilidad. Entre esos criterios están los siguientes:

- Gramatical: en ediciones anteriores se tendía a situar las acepciones adjetivas antes que las sustantivas o adverbiales, las masculinas antes que las femeninas, las transitivas de un verbo antes que las intransitivas, ambas antes que las pronominales, etc.
- De frecuencia: las acepciones más frecuentes tienden a aparecer antes que las que lo son menos.
- Histórico: acepciones más antiguas pueden figurar antes que otras más modernas.
- Lógico-semántico: una acepción antecede a otra que ha surgido de ella por metáfora, metonimia, extensión, restricción, etc.
- De marcación: las acepciones no marcadas tienden a anteponerse a las marcadas. Dentro de estas, van primero las acepciones que tienen marcas co-

rrispondientes a los niveles de lengua o registros de habla, después las que llevan marcas técnicas, después las que tienen marcas geográficas (y dentro de ellas, primero las de España y luego las de América y Filipinas) y finalmente las que llevan una marca de vigencia.

Se pone de manifiesto, por tanto, la dificultad de delimitación de las marcas en el diccionario normativo, que, además, se hace patente en los diccionarios de ELE —como veremos en 1.2— ya que dependen de lo realizado por la Academia (Garriga, 1997: 95).

1.2 LAS MARCAS DE USO EN LOS DICCIONARIOS DESTINADOS A LA ENSEÑANZA DE ELE

Algunos autores, como Garriga (1997) o Azorín (2010) apuntaron hacia la necesidad de encontrar una solución ante la problemática de las marcas de uso en sus investigaciones centradas a los diccionarios destinados a la enseñanza de ELE.

Garriga (1997: 101) hizo constar que la necesidad de señalar el uso en los diccionarios no es algo nuevo. De hecho, y como se ha visto a grandes rasgos en el apartado anterior, «los diccionarios han arbitrado diversos procedimientos para proporcionar esa información, pero sin una reflexión previa que haya llevado a clasificar los contenidos de las marcas, ni cómo se disponían esas informaciones para que fueran significativas para el usuario», prestando especial atención a la técnica «tradicionalmente consolidada, basada en una práctica intuitiva por parte del lexicógrafo que echa mano de su propia competencia lingüística a la hora de valorar el uso de las unidades léxicas».

Continuando con esta idea, Azorín (2010: 249) describe el sistema de señalización como poco coherente e individual para cada obra lexicográfica, aunque, «a pesar de las deficiencias —todas subsanables— [...] constituyen un tipo de información clave en la microestructura del diccionario didáctico», ya que «aportan [...] instrucciones de gran utilidad para comprender el significado de las palabras y propiciar su uso en contexto».

Como apuntan Garriga y Azorín, nos encontramos ante un panorama en el que los diccionarios destinados a la enseñanza de ELE tienen un cierto vacío a la hora de introducir las marcas de uso con el fin de que el usuario de esa obra lexicográfica solucione su problema de significado o

encuentre la información que necesita saber sobre el uso concreto de esa palabra en un contexto en particular.

Por su lado, Nomdedeu-Rull y Tarp (2018: 57) realizaron un análisis crítico de los diccionarios de español existentes. En dicho análisis, ofrecieron datos relevantes sobre la delimitación del destinatario del diccionario, los criterios de selección de los lemas, la relación entre diccionarios monolingües y bilingües, las definiciones, los datos gramaticales, los datos sintácticos y los datos culturales y pragmáticos. En relación con estos últimos, los que interesan en este estudio, muestran un claro convencimiento sobre la falta de delimitación entre marcas y su propia subjetividad, algo que «podría suplirse con explicaciones sobre las particularidades culturales y pragmáticas de las palabras y con recomendaciones sobre su uso, como así lo han solucionado parcialmente diccionarios como el Collins Cobuild». Además, apuestan por explicaciones en forma de notas pragmáticas debido a esa difícil delimitación conceptual entre marcas, pero siempre teniendo en cuenta que «estas notas deberían ser distintas en función de la proximidad o la lejanía de la cultura meta con respecto a la cultura materna del aprendiz».

Queda reflejado, de este modo, la necesidad de un diccionario para aprendices de español que aborde la problemática de las marcas de uso en general o, como este proyecto de tesis doctoral pretende, la introducción de explicaciones pragmáticas, en particular. Siempre planteado como un diccionario en línea.

2. La pragmática en los diccionarios

Los diccionarios, como ya hemos comentado, son herramientas indispensables para cualquier persona que desee comprender y utilizar correctamente un idioma. Estas obras de referencia contienen información detallada sobre el significado de las palabras, su pronunciación, su ortografía o su etimología. Sin embargo, detrás de las definiciones y datos que ofrecen los diccionarios, también se encuentra la pragmática, una dimensión crucial que enriquece su utilidad y los convierte en instrumentos valiosos para la comunicación efectiva en la vida cotidiana.

Seguindo a Escandell Vidal (1996), la pragmática es «el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su

interpretación por parte del destinatario». Por lo que es «una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, precisamente todos aquellos factores a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical».

La pragmática en los diccionarios se refiere a la consideración del uso contextual y situacional de las palabras. Si bien las definiciones son esenciales para entender el significado básico de una palabra, la pragmática agrega una capa adicional de información que ayuda a los usuarios a aplicar las palabras de manera adecuada en diferentes contextos y situaciones comunicativas.

Para Forgas (2014: 294), «la inclusión de la pragmática en el diccionario resulta imprescindible cuando los usuarios no son nativos de la lengua estudiada, puesto que las informaciones relativas al uso adecuado o inadecuado de ésta no están siempre al alcance de cualquier estudiante». Pero, a pesar de ser clara la necesidad de su introducción en el diccionario y objeto de análisis desde hace un par de décadas, parece no haber convencido su aparición en algunos diccionarios de los más relevantes:

Bajo el membrete exclusivo del nombre de la disciplina ya M. Seco (2003: 438) aseguraba «haberse esforzado en atender en la mayor medida posible» las indicaciones pragmáticas en su *Diccionario del español actual*, aun cuando el mismo autor, en las páginas introductorias del DEA, no había mencionado para nada el término Pragmática, sino que se había limitado a señalar, en la *Guía al lector*, por una parte, como «niveles de comunicación» las escasas referencias al uso intencional de las palabras en su diccionario¹, y, por otra, como «fórmulas oracionales» la introducción de la fraseología en la obra, dejando el resto de los escasos ámbitos pragmáticos presentes en su diccionario al apartado titulado «explicaciones complementarias de la definición».

Años antes, otro diccionario, el *Diccionario Salamanca de la lengua española*, dirigido por Juan Gutiérrez Cuadrado, se tomaba bastante más en serio lo del uso intencional del léxico y elaboraba un catálogo —no suficientemente explicado— de las marcas pragmáticas manejadas en su diccionario, algunas de las cuales resultaron en su momento novedosas, aunque, como decimos, no estaban explicadas ni adecuadamente identificadas en sus caracteres diferenciales. (Forgas, 2014: 295)

Siguiendo con Forgas (2014: 297), estableció un inventario pragmático de los fenómenos del español en el que incluyó los elementos necesarios que deberían aparecer en un diccionario pragmático futuro, ya que, con el fin de que cumpla su cometido, «ha de incluir una serie de infor-

maciones de uso que no pueden limitarse a las que, con mucha suerte, incluyen los diccionarios con el nombre de «marcas pragmáticas», que en la mayoría de los casos ni abarcan todas las posibilidades de uso ni están perfectamente definidas y delimitadas».

3. Datos pragmáticos en los productos lexicográficos

Este estudio se enmarca en la línea de una aportación sobre cómo deberían representarse los datos pragmáticos en un tipo de obra lexicográfica en concreto con la función de ser consultada por los usuarios que están aprendiendo la lengua como L2 o como LE. En este sentido, tras analizar y comprobar diferentes teorías lexicográficas, se trabajará siguiendo la Teoría Funcional de la Lexicografía, desarrollada por Bergenholtz y Tarp (Bergenholtz y Tarp, 2003), en el Centro de Lexicografía de la Universidad de Aarhus (Dinamarca), enmarcada dentro de la Lexicografía pedagógica.

Para Fuertes-Olivera y Tarp (2014), el papel principal de la lexicografía es la concepción y producción de diccionarios de alta calidad, entendidos como herramientas que pueden consultarse rápida y fácilmente con el propósito de satisfacer tipos concretos de necesidades que tengan tipos concretos de usuarios en tipos concretos de situaciones sociales o extralxicográficas.

Los diccionarios para esta teoría son considerados como productos útiles que deben satisfacer las necesidades de los seres humanos (Bergenholtz y Tarp, 2003: 172). Siguiendo a García Aragón (2016: 49), la noción de «producto de utilidad» u objeto de uso fue introducida por Wiegand (1987) y es entendida como una herramienta que es, o debería ser, producida para satisfacer ciertas necesidades humanas (Bergenholtz y Tarp, 2003; Fuertes-Olivera y Tarp, 2008).

Considerar a los diccionarios «herramientas» implica necesariamente resaltar su rol funcional o télico, perfilar sus propósitos u objetivos para que esa herramienta sea más eficiente, útil y usable por sus destinatarios. Por tanto, esta teoría de la Lexicografía se caracteriza por tener una orientación claramente pragmática frente a la tradición lexicográfica británica o anglosajona. (García Aragón, 2016: 50)

Tarp (2015: 34) resume las bases de la teoría funcional en dos ideas fundamentales: 1) el diccionario es una herramienta de uso concebida para ser consultada de forma rápida y fácil con el fin de satisfacer necesi-

dades puntuales de información de cualquier tipo y que tienen tipos específicos de usuarios que se encuentran en tipos específicos de situaciones extralexigráficas; y 2) los usuarios resuelven sus necesidades a través de datos lexicográficos explícitamente preparados y pueden utilizar esa información en futuras situaciones extralexigráficas en las que las surgieron esas necesidades de consulta. Por lo tanto, con el fin de llevar a cabo la tarea lexicográfica, se tiene que partir de las necesidades lexicográficas, extraídas del perfil de los usuarios que utilizarán los productos lexicográficos y su situación social. Dicha situación queda dividida en cuatro categorías: situaciones comunicativas, situaciones cognitivas, situaciones operativas y situaciones interpretativas. Estas situaciones son fundamentales para determinar las funciones. Como afirma Tarp (2015: 35), los usuarios pueden tener muchas características, de las cuales no todas son relevantes en cada proyecto, y la relevancia se determina a través de las situaciones extralexigráficas, por lo que las funciones lexicográficas suelen clasificarse según las situaciones comunicativas.

Para nuestro estudio, la situación comunicativa es el eje principal, por lo que se desarrolla teniendo de base las funciones comunicativas de la TFL. En dicha función, el usuario del producto lexicográfico tendrá la necesidad de resolver un problema de comunicación, escrito u oral, es decir, necesitará resolver un problema sobre el uso de un término concreto en una situación o contexto concreto. Para la TFL, además, estas situaciones presentan una subdivisión en situaciones de producción, recepción, traducción y revisión de textos. Partidarios de esta teoría señalan que estas diferentes situaciones provocan que las definiciones lexicográficas pueden no ser idénticas en cada tipo de diccionario. Por eso, siguiendo con Tarp (2015: 36), «la definición puede variar de un diccionario de producción a uno de recepción [...], lo que, efectivamente, podría constituir una posible crítica contra los diccionarios que ofrecen soluciones plurifuncionales».

Se puede corroborar, por tanto, la necesidad de soluciones para que los aprendices logren una competencia comunicativa exitosa y, volviendo al tema principal tratado en el presente estudio, la necesidad de una solución lexicográfica a la hora de abordar los datos pragmáticos en los diccionarios, si lo que realmente queremos es resolver el problema de comunicación que tiene el usuario.

Sobre la pragmática en los productos lexicográficos, Nomdedeu-Rull y Tarp (2018: 53) establecieron dos problemas que requieren diferentes soluciones lexicográficas si nos centramos en la producción de textos en

la L2 (Tabla 1). Si se presta atención a las soluciones propuestas, no cabe duda de que la función principal es asistir a los aprendices de la lengua y facilitar al usuario todos los datos pragmáticos necesarios para poder usar una palabra en un contexto concreto.

Clase de problema	Solución lexicográfica
El usuario sabe una palabra en L2, pero tiene dudas de que se pueda usar en un contexto determinado.	El usuario puede necesitar datos pragmáticos y culturales adaptados a su propia lengua y cultura.
El usuario sabe una palabra en L2, pero necesita información adicional para poder usarla.	El usuario requiere varios tipos de datos. Aparte de los datos ortográficos que en la mayoría de los casos se presentan implícitos, el aprendiz puede necesitar datos sobre inflexión morfológica, colocaciones, propiedades sintácticas, además de recomendaciones de uso.

Tabla 1. Problemas y soluciones lexicográficas.
Adaptado de Nomdedeu-Rull y Tarp (2018: 53)

4. Conclusiones

La tradición lexicográfica hispánica ha transmitido este tipo de informaciones a través de marcas de uso sin centrarse en los problemas que puede ocasionar para el aprendiz el desciframiento del uso correcto en una situación concreta. Por lo que apostamos firmemente por la introducción de datos pragmáticos en forma de explicaciones en los productos lexicográficos para, de este modo, facilitar el aprendizaje de la L2 a los aprendices del idioma.

La TFL considera que los diccionarios son herramientas de consulta para usuarios que busquen información con el fin de resolver los problemas que surgen en una situación concreta. Esta consideración no está planteada en los diccionarios de español existentes y, de hecho, presentan grandes carencias, como «el desaprovechamiento pleno de las nuevas tecnologías, la omisión de datos lexicográficos de acuerdo con la lengua y la cultura maternas del grupo destinatario, la asistencia parcial a la recepción de textos o las insuficientes soluciones para la producción» (Nomdedeu-Rull y Tarp, 2018: 50).

Estas ideas nos llevan a concebir un diccionario en línea en el que los usuarios puedan resolver sus dudas gracias a la inclusión de la información pragmática necesaria que el grupo necesite, como, por ejemplo, para producir en L2. No cabe duda, entonces, la importancia de que, para convertirse en una herramienta útil, esta debe haber sido preparada y accesible para su consulta (Tarp, 2015: 36).

Por ello, y para concluir, consideramos que la pragmática en los diccionarios para aprendices de español agregaría un valor significativo, ya que permite a los usuarios comprender cómo se usan las palabras y expresiones en contextos reales. Al comprender la pragmática de las palabras, los usuarios pueden evitar malentendidos, adaptarse a diferentes situaciones comunicativas y enriquecer su dominio del idioma, lo que contribuye a una comunicación más fluida y exitosa en la vida diaria y en diversas interacciones sociales y profesionales.

Finalmente, queda justificado que la TFL es la teoría idónea para llevar a cabo el propósito de mi tesis doctoral.

Bibliografía

- AZORÍN Fernández, D. (2010). «Las marcas de uso en los diccionarios monolingües destinados a la enseñanza de ELE». Alicante. Universidad de Alicante. [Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0249.pdf>].
- BERGENHOLTZ, H. y Tarp, S. (2003). «Two opposing theories: On H. E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions». *Journal of Lexicography. Hermes*. 31, 171- 196. [Consultado en: <<https://tidsskrift.dk/her/article/view/25743/22656>>].
- ČECHOVÁ, Z. (2013). «La microestructura de los diccionarios de uso». Masarykova univerzita [Consultado en: <https://is.muni.cz/th/324190/ff_m_b1/diplomova_prace.doc>].
- COVARRUBIAS, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid. Luis Sánchez, facsímil en Barcelona. Alta Fulla. 1987.
- CUNDÍN SANTOS, M. (2002). «La norma lingüística del español y los conceptos coloquial y vulgar en los diccionarios de uso». *Revista de lexicografía*. [Consultado en: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/5465/RL_8-3.pdf?sequence=1>].
- DUBOIS, J. y DUBOIS, C. (1971). «Introduction à la lexicographie: le dictionnaire». París. Larousse. Col. Langue et langage.

- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona. Ariel Lingüística.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, J. (1997). «Lexicografía de la recepción: expectativas del usuario del diccionario para extranjeros». Tarragona. Universitat Rovira i Virgili. [Consultado en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0307.pdf>].
- FORGAS BERDET, E. (2014): «¿Cuánta Pragmática cabe en un diccionario pragmático?». A: M. P. GARCÉS GÓMEZ, M. BARGALLÓ ESCRIVÀ y C. GARRIGA ESCRIBANO, eds., «Llaneza»: estudios dedicados al profesor Juan Gutiérrez Cuadrado. A Coruña. Universidade da Coruña. *Anejos de Revista de Lexicografía*, 23, 293-304.
- FUERTES-OLIVERA, P. A. y TARP, S. (2014). *Theory and practice of specialised online dictionaries: Lexicography versus terminography*. Walter de Gruyter. (Lexicographica. Series Maior, Vol. 146).
- GARCÍA ARAGÓN, A. (2016). *Lexicografía especializada para traductores: una propuesta multidisciplinar para el diseño de diccionarios a medida del usuario (inglés-español-griego)*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada.
- GARRIGA ESCRIBANO, C (1997). «Las “marcas de uso” en los diccionarios del español». *Revista de investigación lingüística*, 1, 75-110. [Consultado en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=210594>>].
- GARRIGA ESCRIBANO, C. (2003). «La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas». A: MEDINA GUERRA, Antonia M.^a (coord.). *Lexicografía española*. Barcelona. Ed. Ariel, 105-126.
- NEBRIJA, A. de (1492). *Gramática de la lengua castellana*. [Consultado en: <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/1285.pdf>>].
- NOMDEDEU-RULL, A. y TARP, S. (2018). «Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE / L2». *Journal of Spanish Language Teaching*, 5 (1), 50-65.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1726). «Diccionario de Autoridades. Preliminares». [Consultado en: http://web.frl.es/DA_preliminares/Prelim_Autoridades_I.pdf].
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014). «Advertencias». [Consultado en <https://www.rae.es/sites/default/files/Advertencias.pdf>].
- TARP, S. (2015). «La teoría funcional en pocas palabras». *Estudios de Lexicografía. Revista Mensual del Grupo de Las Dos Vidas de Las Palabras*, 4, 31-42.
- WIEGAND, H. E. (1987). «Zur handlungstheoretischen Grundlegung der Wörterbuchbenutzungsforschung». *Lexicographica*, 3, 178-227.

BENJAMÍN DE ARRIBA Y CASTRO, BISBE DE MONDOÑEDO.
ELS BISBES ESPANYOLS DURANT LA II REPÚBLICA

Rafael Muñoz Melgar
Universitat Rovira i Virgili
rafael.munoz@iubilo.urv.cat

Resum: Aquest article s'emmarca en la tesi doctoral, en elaboració, sobre Benjamín de Arriba y Castro (1886-1973), bisbe de Mondoñedo (1935-1945), d'Oviedo (1945-1949) i arquebisbe i cardenal de Tarragona (1949-1970). Per corroborar una primera hipòtesi que, malgrat el seu suport al franquisme i una actitud poc procliu vers la llengua catalana, era sobretot una persona d'una profunda fe, fonamentada en la doctrina de l'Església i en l'obediència al Vaticà, calia investigar en els antecedents previs a la seva arribada a la seu tarraconense, especialment el pontificat de Mondoñedo, ja que suposàvem que aquesta època coincident amb la II República i la seva constitució laïcista haurien pogut marcar el seu pensament social, eclesiàstic i polític.

Paraules clau: Arriba y Castro, episcopat espanyol, Segona República, Nunciatura, Mondoñedo.

Abstract: This article is part of the doctoral thesis (currently being prepared) on Benjamín de Arriba y Castro (1886-1973), Bishop of Mondoñedo (1935-1945) and of Oviedo (1945-1949) and Archbishop and Cardinal of Tarragona (1949-1970). The initial hypothesis was that despite his support for Francoism and his negative attitude towards the Catalan language, he was above all a person of deep faith rooted in the doctrine of the church and obedience to the Vatican. To corroborate this, this article investigates his background prior to his appointment to the episcopal seat of Tarragona, especially his time in the pontificate of Mondoñedo, which coincided with the Second Republic and its secular constitution and which therefore may well have marked his social, ecclesiastical and political thought.

Keywords: Arriba y Castro, Spanish episcopacy, Second Republic, Nunciature, Mondoñedo

Introducció

Aquest article s'emmarca en la tesi doctoral, en elaboració, sobre l'arquebisbe i cardenal Benjamín de Arriba y Castro.¹ Benjamín de Arriba y Castro (1886-1973), seminarista i sacerdot durant la monarquia (1896-1912), ordenat bisbe de Mondoñedo durant la II República (1935), va continuar la seva carrera episcopal durant la Guerra Civil, la postguerra i el franquisme (bisbe d'Oviedo el 1945 i arquebisbe de Tarragona i cardenal entre el 1949 i el 1970). Eclesiàsticament, va exercir el seu ministeri sota quatre papes (Pius XI, Pius XII, Joan XXIII i Pau VI) i va acabar la seva carrera amb una Església que iniciava una renovació després del Concili Vaticà II.

Després de Vidal i Barraquer, De Arriba y Castro ha estat l'únic cardenal que ha tingut Tarragona i el prelat que més temps ha ocupat la seu metropolitana i primada. A més, va ser impulsor i primer president de la Conferència Episcopal Tarraconense, creada durant el seu bisbat. Tanmateix, la seva actuació ha estat sovint obviada o simplement oblidada a causa de la seva actitud de suport al franquisme. Tret d'alguna referència en alguns estudis generals sobre l'episcopat espanyol, hi ha una manca d'estudis sobre l'episcopat de Tarragona en època contemporània, i pel que fa al cardenal Arriba y Castro, es troba a faltar una anàlisi de la seva trajectòria humana, diocesana, religiosa i política, motivada en part per la impossibilitat, fins fa poc temps, d'accedir a la documentació del cardenal, que es conserva a l'Arxiu Històric Arxidiocesà de Tarragona.

La investigació i la recerca fetes al llarg d'aquests anys per elaborar la tesi doctoral ens va conduir a la hipòtesi que el Dr. Benjamín de Arriba y Castro, amb els clarobscurs que tota persona té, especialment aquelles que han ostentat al llarg de la història algun tipus de poder, va ser fonamentalment un home d'Església, de conviccions morals fortes, més enllà de les ideologies polítiques de l'Espanya del segle xx i dels canvis viscuts per la societat i per la mateixa institució eclesiàstica, fidel a l'autoritat papal amb una obediència absoluta, inclús quan aquesta obediència topava amb la

1 MUÑOZ MELGAR, R. «El cardenal Benjamín de Arriba y Castro (1886-1973), arquebisbe de Tarragona. Un home d'Església davant d'un Estat canviant (monarquia, república, franquisme)».

seva manera de pensar, com va ser el cas del Concili Vaticà II. La seva relació privilegiada amb el règim franquista la va utilitzar per dur a terme una extensa tasca social en camps tan diversos com l'educació, la integració social o l'ajuda a la pagesia.²

Vam començar la recerca buidant tots els butlletins oficials de l'arquebisbat de Tarragona (*Boletín Oficial Eclesiástico del Arzobispado de Tarragona*) des de l'any 1949 fins l'any 1970. Aquest buidatge, combinat amb entrevistes a persones, civils i eclesiàstiques, que l'havien conegut i acompanyat al llarg de la prelatura, ens va permetre enunciar una primera hipòtesi: que el cardenal, malgrat el seu suport al franquisme i una actitud poc procliu vers la llengua catalana, era una bona persona, d'una profunda fe, fonamentada en la doctrina de l'Església i en l'obediència al Vaticà. El cardenal Enrique y Tarancón el descrivia com un home piadosíssim de consciència molt estreta.³

Per corroborar aquesta primera hipòtesi calia investigar els antecedents previs a la seva arribada a la seu tarraconense, especialment la primera prelatura com a bisbe de Mondoñedo, ja que suposàvem que aquesta època, coincident amb la II República i la seva Constitució laïcista, hauria pogut marcar el pensament social, eclesiàstic i polític del Dr. Benjamín de Arriba y Castro.

1. Les fonts utilitzades i el perquè de la selecció

Per desenvolupar aquesta part de la tesi, s'han utilitzat bàsicament fonts escrites de tipologia diversa: cartes de terceres persones, cartes i escrits del personatge, articles i notícies de premsa escrita (local, nacional i internacional) i bibliografia genèrica i especialitzada.

Pel que fa a la bibliografia genèrica, s'ha de tenir present que, tot i que les relacions Església-Estat durant la Segona República Espanyola han estat objecte de moltes publicacions, una part de les obres publicades —especialment durant la primera meitat del segle xx— estan mancades de criteris de rigor i qualitat científica, segurament per l'època en què s'elaboren i pel seu caràcter, sovint apologètic. Tanmateix, després del Concili Vaticà II, van veure la llum molts estudis d'història eclesiàstica espanyola

2 MUÑOZ MELGAR, R. (2023). «El cardenal De Arriba y Castro, aportacions de la seva prelatura a l'Església i la societat civil». *Catalunya Cristiana*, Barcelona, núm. 2268: 18-19.

3 ENRIQUE Y TARANCÓN, V. (1996). *Confesiones*. Madrid. PPC Ed: 73.

elaborats per historiadors laics i també per preveres compromesos científicament.⁴

Per emmarcar les tensions entre l'episcopat espanyol i les autoritats de la II República s'han estudiat a fons, a part de la bibliografia genèrica i especialitzada, la carta pastoral del cardenal Segura de l'1 de maig de 1931⁵ i els diaris de sessions de les Corts Constituents de la República Espanyola, especialment els corresponents a les sessions del 13 i 14 d'octubre de 1931.⁶

De gran valor han estat els articles publicats a la revista *Analecta Sacra Tarraconensia*, que hem pogut consultar a la Biblioteca del Seminari Pontífic de Tarragona, i per a aquesta part concreta de la tesi destaquem, per la informació que ens dona sobre el bisbe De Arriba y Castro, la correspondència entre el nunci a Espanya, el cardenal Tedeschini, i el secretari d'Estat del Vaticà i futur Pius XII, cardenal Pacelli.⁷

Considerem d'especial vàlua l'estudi de tots els butlletins oficials publicats pel bisbat de Mondoñedo (*Boletín Eclesiástico del Obispado de Mondoñedo*),⁸ des del 1931 fins al 1940. En total hem fet el buidatge de 195 exemplars amb una dedicació exhaustiva al que es va publicar durant la prelatura del Dr. De Arriba y Castro.

2. Apunts biogràfics de Benjamín de Arriba, abans de la prelatura

Benjamín de Arriba y Castro va néixer a la Ferrería, Santa María de Peñamayor (Lugo), el 8 d'abril de 1886. Fill del matrimoni format per Antonio de Arriba i Pilar Castro, va ser el quart de set germans. La seva família, molt humil, es va traslladar a Madrid el 1895, i Benjamín, als deu anys, inicià la carrera eclesiàstica estudiant al Seminari Conciliar de Madrid. Un cop acabats els estudis de filosofia, fou enviat a Roma com a alumne

4 GARCÍA_VILLOSLADA, R. (1979). *Historia de la Iglesia en España. V: La Iglesia en la España contemporánea*. Madrid: Ed. BAC.

5 *Diario de sesiones de las Cortes Constituyentes de la República Española*, legislatura 1931-1933. [https://app.congreso.es/est_sesiones/].

6 CÁRCCEL, V. (2019). *Diario de Federico Tedeschini (1931-1939). Nuncio y cardenal entre la Segunda República y la Guerra Civil Española*. Barcelona: Ed. Balmes.

7 ARBELOA, V. M.; BATLLORI, M. (1971). *Arxiu Vidal i Barraquer. Església i Estat durant la Segona República Espanyola, 1931-1936*, vol. III, Barcelona, PAM.

8 *Boletín Eclesiástico del Obispado de Mondoñedo (BEOM)*. [http://galiciana.bibliotecadegalicia.xunta.es/es/publicaciones/numeros_por_mes.do?idPublicacion=45].

del Pontifici Col·legi Espanyol de Sant Josep, des del 1908 fins al 1913, i va obtenir els graus de doctor en Filosofia per l'Acadèmia Pontifícia de Sant Tomàs i de doctor en Teologia per la Universitat Gregoriana. Va fer, a més, un curs de Sagrada Escripura a l'Institut Bíblic. Va rebre l'ordenació sacerdotal de mans del cardenal Merry del Val, aleshores secretari papal, l'1 de juliol de 1912.

En tornar a Espanya es va dedicar durant vuit anys (1913-1921) a l'ensenyament al Seminari Conciliar de Madrid, on ocupà les càtedres de Metodologia i Crítica Històrica, Grec Clàssic, Hebreu i Teologia Fonamental. Mentrestant, va cursar els estudis de Dret Canònic i va obtenir la llicenciatura corresponent per la Universitat Pontifícia de Toledo.

El 1921 va guanyar, per oposició, una canongia a la Catedral de Madrid. De seguida se li va encomanar la Secretaria de Cambra i Govern del bisbat madrileny, que va exercir durant nou anys, fins al 1930. Després va ascendir a provisor i tinent vicari general de la diòcesi, on també exercí l'activitat pastoral.

3. Situació de l'Església espanyola durant la Segona República.

La posició dels bisbes

La posició de la Santa Seu va canviar radicalment després de la proclamació de la Segona República. A l'hora d'explicar el conflicte religiós a Espanya en aquest període, la historiografia renovada ressalta la falta de modernitat d'una Església que, en nombrosos aspectes, semblava viure encara al segle XIX (regalisme, confessionalitat de l'Estat, unitat catòlica del país, centralisme, integrisme, elitisme, sensibilitat social escassa...). Les aliances públiques i notòries, tant amb la monarquia, primer, com amb la dictadura de Primo de Rivera, més endavant, van situar l'Església espanyola als antípodes d'una república laica, secularitzadora i aconfessional, que pretenia modernitzar una societat ancorada en el passat i revitalitzar la vida política.

Certament, les relacions Església-Estat necessitaven una reforma urgent per tal de fer efectiva la separació i l'autonomia de tots dos poders, però, a banda, és evident que moltes mesures reformadores respecte a l'Església es van portar a efecte amb un tacte escàs i a vegades amb no poc sectarisme (vacil·lacions en els incendis de maig de 1931, article 26 de la Constitució, Llei de confessions i congregacions religioses, persecució religiosa en època del Front Popular) i van fer que fos cada vegada més di-

fícil la conciliació entre tots dos poders, civil i religiós. Els governants republicans van ignorar el pes específic del catolicisme a l'Espanya dels anys 30, i la imposició de les noves reformes va suposar un trauma per a una gran part de la societat, que es va sentir ferida mortalment en veure com es desmantellava l'Estat confessional que formava part de la seva història.

El conflicte entre els dos poders va afectar, entre altres aspectes, el procediment per a l'elecció dels bisbes, ja que la Santa Seu va quedar amb plena llibertat per fer els nomenaments, sense la intervenció de l'Estat, perquè va considerar que amb el nou règim polític instaurat a Espanya cessava, de facto, el Concordat del 1851. En aquest context, en què tenen el seu paper la Nunciatura a Espanya, els arquebisbes metropolitans i el Govern, es produeix, el 1935, el nomenament de Benjamín de Arriba y Castro com a bisbe de Mondoñedo, data i escenari que marcaran, en gran part, tota la seva trajectòria com a home d'Església fins a la seva mort, el 1973.

La bibliografia i la recerca documental en diferents arxius ens mostren les tensions que es van viure a Espanya entre Govern i jerarquia eclesiàstica en uns anys complexos i que s'han d'analitzar de manera prismàtica. Sense entrar en la legitimitat política de la proclamació de la Segona República, és un fet inqüestionable que Pius XI, en un principi, va decidir no sols reconèixer-la, sinó que va donar instruccions als bisbes, al clergat i als catòlics perquè l'acatessin lleialment i hi col·laboressin pel bé comú; i així ho van fer, sobretot, els bisbes. El bisbe d'Àvila, Enric Pla i Deniel, el 27 d'abril de 1931 publicava una pastoral sobre el respecte i l'obediència deguts als poders constituïts, i en la mateixa data el cardenal Vidal i Barraquer expressava en una carta a Fernando de los Ríos el seu sincer testimoniatge de consideració i respecte. Però no tots els bisbes espanyols estaven a favor de la conciliació. La pastoral publicada pel cardenal Segura, arquebisbe de Toledo, el dia primer de maig, en què es referia amb gratitud al rei recentment expulsat, va fer que Fernando de los Ríos traslladés la seva protesta al nunci, Federico Tedeschini, amb les conseqüències prou conegudes del trasllat a Roma del cardenal, que no va tornar a Espanya fins al 1937.

El dia 9 de maig, els bisbes metropolitans espanyols van adreçar als fidels una carta col·lectiva per insistir en l'acatament a l'autoritat legítimament constituïda i en l'obligació, en consciència, d'obeir les lleis justes. El document també afirmava que l'Església era aliena a l'esfera política i que, en tot cas, els catòlics haurien de prendre les mesures necessàries per defensar la seva llibertat i els seus drets legítims de manera legal i pacífica.

Tanmateix, la nova Constitució de la Segona República, aprovada per àmplia majoria (385 vots dels 466 diputats) el 9 de desembre de 1931, va agreujar les tensions entre el Govern i la jerarquia eclesiàstica, que ja s'havia sentit indignada pel contingut de l'article 26, que en ser acceptat en la votació parlamentària del 15 d'octubre —en aquell moment, article 24—, va precipitar la dimissió del president del Govern Provisional, Niceto Alcalá-Zamora; del seu company del partit Dreta Liberal Republicana, el ministre de la Governació, Miguel Maura, i l'abandonament de les Corts per part dels diputats de la Minoria Agrària i de la Minoria Basconavarresa, perquè van considerar-lo “persecutori” de l'Església catòlica. L'article en qüestió, a part de la laïcització de l'Estat, forçava l'extinció a Espanya de la Companyia de Jesús i prohibia en ferm qualsevol mena de col·laboració econòmica entre l'Estat, els municipis i les autonomies i les institucions religioses. També es posava fi de manera constitucional a la possibilitat de reconèixer una educació religiosa a les escoles.

Amb tot, el moment de més confrontació entre el Govern i l'Església catòlica va ser la presentació i el debat de la Llei de confessions i congregacions religioses, que va tenir lloc els primers mesos del 1933. El 25 de maig d'aquell any, quan ja havia estat aprovada per les Corts, a falta de la signatura del president Alcalá-Zamora, els cardenals i bisbes espanyols, encapçalats pel nou cardenal primacial Isidro Gomá i Tomás (nomenat per Roma el mes anterior), feien pública una carta episcopal que considerava la llei com un ultratge als drets de l'Església que emanaven de Déu mateix, condemnava la llei que pretenia posar l'Església sota el domini del poder civil i cridava a la mobilització dels catòlics. El 3 de juny, el mateix dia en què es promulgava la llei, es feia pública una encíclica del papa Pius XI (*Dilectissima Nobis*) en la qual condemnava l'esperit anticristià del règim espanyol i afirmava que la Llei de congregacions no podria ser invocada mai contra els drets imprescriptibles de l'Església.

4. El Vaticà i Espanya. El Concordat del 1951. La Nunciatura

Malgrat que la nova Constitució establia la separació dels poders civil i religiós, no hi va deixar d'haver tensions fortes en moments determinats en què alguns governants republicans tractaren de controlar afers eclesiàstics, i tensions també entre alguns bisbes i les autoritats republicanes en afers polítics que no pertanyien a l'Església. Alguna d'aquestes tensions va ser entre el nunci Federico Tedeschini i Luís de Zulueta, ministre d'Estat, en el

Govern presidit per Manuel Azaña. Les discrepàncies entre ells venien de lluny, però el problema més greu era si el Concordat del 1851 era vigent. Tedeschini va consultar el secretari d'Estat de la Santa Seu, el cardinal Pacelli, que li va respondre que els concordats s'havien d'entendre caducats quan un Estat, després d'uns canvis radicals en les seves institucions, havia canviat tant que ja no es reflectia allò que la Santa Seu havia negociat i acordat.⁹

A banda, si el Concordat deixava de tenir efecte, l'Església espanyola en general i també l'episcopat en particular perdien bona part dels recursos econòmics, ja que el tractat reconeixia a la institució eclesiàstica el dret d'adquirir propietats a canvi de la sanació de les vendes dels béns desamortitzats, a canvi de la devolució a les comunitats religioses i als prelats dels béns de la seva pertinença que encara es trobessin en poder de l'Estat i que no haguessin estat alienats. També segons el Concordat, el Govern disposava de certes facultats de participació en el nomenament dels bisbes, però si el Concordat no existia, la Nunciatura era lliure de nomenar bisbes sense donar explicacions al Govern.

En aquesta tensió latent, el ministre pretenia que no es fes cap nomenament episcopal, ja que eren moltes les diòcesis vacants, i va demanar insistentment al nunci que no es fes perquè no era el moment oportú, tenint en compte que, encara que el Concordat estava suspès, no havia estat denunciat formalment, i si la Santa Seu actuava unilateralment, el Govern ho interpretaria com una violació del Concordat. Tedeschini es va oposar a la imposició unilateral del Govern, que pretenia ser interpel·lat sobre els nomenaments de bisbes, sense l'acord previ amb la Santa Seu, i va protestar contra aquesta pretensió. Tanmateix, Tedeschini va saber reconduir les relacions amb el ministre i sobretot amb el seu successor, Leandro Pita, ministre lerrouxista sense cartera des d'octubre de 1934 fins a abril de 1935, que compaginava el Ministeri amb la direcció de l'Ambaixada davant la Santa Seu per encàrrec exprés i directe del president de la Segona República, Niceto Alcalá-Zamora.

⁹ Cárcel, V., 2019.

5. El procediment en el nomenament dels bisbes durant la Segona República. El paper de la Nunciatura

Tedeschini va escriure a la Santa Seu que un assumpte de tanta importància com era el dels nomenaments de bisbes no havia de deixar-se únicament al criteri de l'episcopat, ja que l'experiència li havia demostrat que en les conferències que els bisbes celebraven per províncies eclesiàstiques, l'arquebisbe metropolità proposava un candidat i els altres bisbes acceptaven la proposta sense oposar objeccions, bé perquè no coneixien el candidat o per deferència cap al prelat proponent. Però després, quan la Nunciatura recollia els informes, resultava que la majoria dels candidats eren inacceptables.¹⁰

El nunci es va encarregar d'establir un nou procediment per encàrrec de la Secretaria d'Estat. El 30 d'agost de 1934 la Secretaria d'Estat va aprovar, amb algunes modificacions, el reglament, redactat en llatí pel nunci Tedeschini, per als nomenaments de bisbes (*Decretum circa proponendos ad episcopale ministerium in Hispània*),¹¹ oportunament comunicat per la Nunciatura Apostòlica als ordinaris d'Espanya. El resum en català d'aquest reglament o decret és el següent:

— S'havien de proposar sacerdots idonis i dignes. Cada dos anys els bisbes i vicaris capitulars amb caràcter episcopal havien de fer arribar els noms al metropolità. Podien proposar sacerdots d'una altra diòcesi i província, però l'interessat havia de ser conegut personalment pel proponent i tenir-hi un tracte freqüent. La proposta havia de contenir el nom, edat, naturalesa, residència, càrrecs actuals i anteriors del proposat, i se'n podia informar per mitjà d'eclesiàstics prudents sense que aquests sabessin per què se'ls demanava informació.

— Els noms dels proposats només es comunicaven al nunci, per a coneixement de la Santa Seu.

— El metropolità, un cop rebuts els noms, confeccionava una llista alfabètica i l'enviava als bisbes perquè poguessin informar-se'n.

— S'advertia els bisbes que havien de procedir amb gran cautela, de manera que estaven obligats a desistir d'elles si temien que no es guardés el secret.

¹⁰ Cárcel, V., 2019.

¹¹ V. M. Arbeloa i M. Batllori, 1971b.

— El metropolità era qui havia d'assenyalar el lloc i dia on s'havien de reunir per a la selecció.

— En la reunió, invocant el favor diví, havien de prestar jurament de guardar el secret *Sancti Officii* i llegir les regles per a la decisió.

— Oberta la discussió, s'havien de seleccionar els més dignes i aptes, en presència de Crist i amb vista al bé suprem de l'Església.

— Es demanava que els candidats fossin de bona edat, però no gaire avançada, de prudència provada, de saníssima i no vulgar instrucció, unida a la devoció i amor per la Santa Seu, de màxima honestedat de vida i destacada pietat, aliens a tot partit polític en qualsevol aspecte, perícia en l'administració del temporal, condició seva familiar, caràcter i salut. Totes les qualitats requerides en un pastor òptim.

— En donar els informes havia de dir-se si eren de ciència pròpia o de referències. Un cop feta la deliberació sobre cadascun, seguia l'escrutini amb aquest procediment:

- — S'eliminaven els que unànimement no es consideraven aptes.
- — Tots els altres, d'un en un i per ordre alfabètic, se sotmetien a sufragi secret.
- — Per a cada elecció es repartien a cada elector tres boles o cartons de diferent color (blanc, negre i un altre qualsevol): blanc per aprovar, negre per reprovar i l'altre per abstenir-se.
- — Començant pel president, els electors dipositaven en una urna la bola o cartó que indicava el judici que feien del candidat, i deixaven les dues dels colors restants en una altra urna per garantir el secret de la votació.
- — Acabada la votació, el president, assistit del secretari, comptava les boles i els colors i ho anotava per escrit.
- — Acabat l'escrutini de tots, els bisbes electors podien, a voluntat de tots o d'algun, votar la preferència entre els aprovats per igual nombre de vots. Si era el cas, aquesta votació s'efectuava per papereta amb el nom del preferit.
- — Es permetia als bisbes indicar, atenent les condicions de cada diòcesi, el candidat que jutjaven més idoni.
- — El secretari, durant la deliberació, havia d'anotar tot el que deien els electors sobre els candidats, la conclusió i el resultat dels escrutinis, i estendre l'acta corresponent, que havia de llegir-se en presència de tots.

- — Finalment, un testimoniatge d'acta, signat per tots, es remetia immediatament i a través d'un mitjà segur a la Sagrada Congregació de Negocis Extraordinaris, per conducte del nunci. L'acta original es lliurava al nunci, que la guardava en l'arxiu secretíssim de la Nunciatura.

5.1 LA SEU VACANT DE MONDOÑEDO I EL CANDIDAT DE TEDESCHINI

El maig de 1934 es trobaven vacants a Espanya vuit diòcesis: Lleida, Plascència, Mondoñedo, Cartagena, Salamanca, Tarassona, Tudela i Santiago de Compostel·la. La diòcesi gallega de Mondoñedo, aleshores més petita que l'actual de Mondoñedo-Ferrol, havia quedat vacant des de la mort del bisbe Juan José Solís Fernández, el 24 de febrer de 1931.¹² La diòcesi no presentava gaires dificultats i el perfil acadèmic de Benjamín de Arriba satisfesia sobradament les expectatives de Tedeschini, que es queixava sovint de la poca preparació dels preveres espanyols.

Amb el convenciment, doncs, que De Arriba y Castro era el candidat idoni per ser promogut a la dignitat episcopal, Tedeschini va posar en marxa el procediment que solia utilitzar per al nomenament de bisbes durant aquest període i que tan bé descriu el Dr. Cárcel Ortí en els seus diversos articles sobre el personatge. El nunci, com solia fer, ja que no es fiava gaire dels bisbes espanyols, va demanar informació reservada a diversos rectors i sacerdots rellevants de Madrid, i tots van coincidir a considerar Benjamín de Arriba digne de l'episcopat, per la qual cosa no va voler fer diligències ulteriors.

Dentre totes les opinions recollides destaquem la de Máximo Yurramendi, futur bisbe de Ciudad Rodrigo, que va lloar l'incertada manera de sentir i de comportar-se en les seves relacions amb les autoritats de l'Estat, i va destacar que quan l'havia sentit parlar d'assumptes polítics sempre ho feia amb la mira posada en els interessos de l'Església d'Espanya i en el bé de la pàtria, sense manifestar determinades tendències polítiques. Únicament va observar que sobre el caràcter reservat i aparentment trist que se li atribuïa al candidat, persones que el coneixien bé asseguraven que

12 CAL PARDO, E. *Episcopologio mindoniense*. (2003). [https://www.google.es/books/editi-on/Episcopologio_mindoniense/AiL6NDJ35RgC?hl=ca&gbpv=1&dq=enrique+cal+pardo+mondo%C3%B1edo&printsec=frontcover].

es tractava d'una primera impressió, però que en realitat al candidat no li faltaven qualitats.

Les altres opinions dels preveres i bisbes que havien informat la Nunciatura ens mostren el futur prelat com un home piadós, de gran zel apostòlic i moralitat irreprotxable, de bon caràcter i d'excel·lent reputació pública. El consideren més teòleg que canonista, summament respectuós i obedientíssim amb els bisbes i amb devoció a la Santa Seu, capaç d'humiliar fàcilment el seu propi judici malgrat tenir una personalitat forta. També destacaven una memòria excel·lent i habilitat directiva i administrativa comprovades en els càrrecs ocupats. Per a Tedeschini, a més, el fet que Arriba y Castro hagués nascut a Galícia era una dada favorable per al nomenament, perquè coneixia bé la regió i el caràcter dels seus habitants.

5.2 EL NOMENAMENT DE BENJAMÍN DE ARRIBA Y CASTRO COM A BISBE DE MONDOÑEDO

El dia 3 de gener de 1935 es va procedir al nomenament dels bisbes que havien d'ocupar les vuit diòcesis que estaven vacants. Entre elles, com ja hem dit, hi havia la de Mondoñedo. El nunci havia decidit que es procediria a l'elecció dels prelats en una única sessió de la Conferència Episcopal de la Província Eclesiàstica de Toledo, presidida per l'arquebisbe metropolità i primat, el Dr. Isidro Gomà, i amb l'assistència dels bisbes de Madrid, el Dr. Leopoldo Eijo; de Sigüenza, el Dr. Eustaquio Nieto, i de Cuenca, el Dr. Cruz Laplana. Entre els noms dels sacerdots proposats figurava Arriba y Castro, aleshores canonge de la Catedral de Madrid i provisor i tinent vicari de la Cúria Diocesana.

Oberta la sessió, el bisbe de Madrid, Eijo Garay, va exposar els mèrits del Dr. Benjamín de Arriba, i va destacar la tasca que feia tant en la direcció d'associacions piadoses com en la dedicació a la catequesi i a cursos de religió per a adults. El definia com un sacerdot d'excel·lent esperit, submís als seus superiors, humil, però digne en l'exercici de l'autoritat. L'arquebisbe de Toledo va fer constar que havia sentit parlar amb elogi del candidat, principalment pel seu bon esperit sacerdotal, i que el considerava digne de l'episcopat. El bisbe de Sigüenza va dir que el coneixia des de la infància, i va afegir que havia estat padrí de la seva primera missa i que li reputava virtuós, prudent i laboriós en cadascun dels càrrecs que havia exercit. El bisbe de Cuenca es va manifestar conforme amb el judici expressat pels altres bisbes.

En la votació, el Dr. Benjamín de Arriba va obtenir quatre boles blanques, de manera que va ser aprovat per unanimitat. El seu nomenament es va fer públic el 4 de maig de 1935 juntament amb els dels nous bisbes de Tarassona, Còria, Osma i Almeria. Va rebre la consagració episcopal a la catedral madrilenya el 16 de juny de mans de Leopoldo Eijo, bisbe de Madrid-Alcalà, ja que en aquells moments el nunci Tedeschini estava malalt. El 20 de juny de 1935 es publicava la Butlla Pontifícia de Pius XI en què comunicava als fidels el nomenament del nou bisbe.¹³ Des de la presa de possessió a Mondoñedo fins al nomenament com a bisbe d'Oviedo, va efectuar dues visites pastorals a cada una de les parròquies de la diòcesi

6. Conclusions

El pontificat del bisbe Benjamín al capdavant de la seu mindoniense es va caracteritzar fonamentalment per la formació dels preveres i la santificació de la seva missió. Es mostrà summament exigent en el comportament, la moralitat i en els aspectes físics dels seus sacerdots. Exigia que els preveres anessin sempre amb sotana i tonsura, sota pena de suspensió *a divinis*.

Defensor a ultrança de la moral pública va cercar sempre, tant en època republicana com durant el franquisme, la col·laboració amb l'autoritat civil. Per potenciar les vocacions va contribuir a la millora del seminari, i va establir una beca de 50.000 pessetes del seu peculí. Aquesta preocupació per la millora dels seminaris la veurem també quan ocupa les seus episcopals d'Oviedo i Tarragona.

Infatigable amb les activitats catequètiques i en la formació litúrgica dels fidels, va centrar part de la seva tasca en l'edició de catecismes i en la promoció de l'adoració nocturna, i sobretot va promocionar l'acció catòlica, que va ser, al llarg de tota la vida, la seva gran passió. Impulsor i col·laborador de congregacions religioses, volia posar el contrapunt a l'hostilitat que havien viscut en època republicana.

De la premsa de l'època es dedueix un baix perfil polític. Durant l'època republicana apareix sempre en celebracions religioses. Durant els anys de la Guerra Civil, en una diòcesi que no vivia directament els combats i amb autoritats civils i militars fidels —ni que fos formalment— a la doctrina i moral catòliques, una de les preocupacions del Dr. Benjamín de Arriba era que els falangistes es comportessin com a autèntics cristians.

¹³ *BEOM*, 1935, núm. 22.

Partidari de Franco perquè representava el restabliment de la religió catòlica a Espanya, sempre posà per damunt l'Església. En aquest sentit, tots els seus escrits contenen la idea que cal cristianitzar Espanya. Afirmava que la «creuada» comptava amb l'ajuda evident de la Divina Providència, però que Espanya només era cristiana de nom, i que si no es convertia, aquesta guerra hauria sigut una guerra civil més. També criticava l'ús i la distribució de les riqueses, desateses totalment pels patrons i les empreses. S'escandalitzava dels costums públics i privats i es lamentava dels sacerdots que, aferrats a rutines i particularismes, havien estat incapaços de contenir l'apostasia de les masses.¹⁴

14 *BEOM*, 1936, núm. 22.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA: INTRODUCCIÓN
A LA NORMATIVA Y LEGISLACIÓN

Anna Ribé González
Universitat Rovira i Virgili
anna.ribe@estudiants.urv.cat

Resumen. Este artículo es una introducción al estado de la cuestión sobre la normativa y la legislación sobre la perspectiva de género en la esfera de la educación. Se presentan varios de los textos más destacados en el ámbito de la Organización de las Naciones Unidas (con documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Carta de las Naciones Unidas o la Plataforma de Acción de Beijing), la Unión Europea (la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, los Tratados Consolidados de la Unión Europea y del Funcionamiento de la Unión Europea, el Convenio de Estambul, etc.) y, finalmente el Gobierno de España (la Constitución española, la Ley Orgánica de igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la Ley Orgánica del Sistema Universitario...) con el objetivo, por un lado, de analizar si se presentan medidas para este ámbito en concreto y, en caso de que se presenten, a qué necesidades específicas responden y si hacen, o no, referencia explícita a los materiales didácticos o los contenidos que se imparten en las aulas; y, por otro lado, de clasificar los diferentes textos siguiendo el marco tridimensional presentado por el Comité por la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer en 2017, que clasifica las diferentes normativas dependiendo del ámbito concreto al que van dirigidas.

Palabras clave: educación, perspectiva de género, legislación, ONU, UE

Abstract. This article is an introduction to the current regulations and legislation regarding gender perspective in the field of education. It presents several of the most important texts from the United Nations (the

Universal Declaration of Human Rights, the United Nations Charter and the Beijing Platform for Action), the European Union (the Charter of Fundamental Rights of the European Union, the Consolidated Treaties on the European Union and on the Functioning of the European Union, the Istanbul Convention, etc.) and the Spanish Government (the Spanish Constitution, the Organic Law on effective equality between women and men, the Organic Law on the University System, etc.). The first aim is to analyse whether measures have been taken in this specific field, and, if they have, to study which specific needs they address and whether they explicitly mention the contents taught in classrooms. The second aim is to classify the different texts according to the three-dimensional framework presented by the Committee for the Elimination of Discrimination against Women in 2017, which classifies different regulations depending on the specific area that they address.

Palabras clave: education, gender perspective, legislation, UN, EU

Introducción

Como recoge el Comité por la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer en su Recomendación general núm. 36 (2017: 5), que veremos con más detalle en el apartado siguiente, las instituciones educativas son un pilar imprescindible para luchar contra las desigualdades de género; sin embargo,

en muchas sociedades, en lugar de cuestionar las arraigadas normas y prácticas que discriminan por razón de género, la escolarización refuerza los estereotipos sobre los hombres y las mujeres y preserva el orden de género de la sociedad reproduciendo las jerarquías femenino/masculino y subordinación/dominación.

Creemos necesario este tipo de investigación, ya que, incluso en un contexto social más feminista que nunca, o más a favor de la inclusión de la perspectiva de género en las aulas, la normativa no puede quedarse atrás. Este artículo es únicamente una introducción a algunos de los textos legislativos más importantes sobre la perspectiva de género en la educación, desde el ámbito más internacional con la Organización de las Naciones Unidas, hasta el ámbito nacional, pasando por la Unión Europea.

Si nos centramos únicamente en los contenidos, como veremos más adelante con más detalle, la mayor parte de la legislación se centra en lo que la Recomendación general núm. 36 (2016) establece como «derechos en la educación». Es decir, aquella normativa que se centra única y exclusivamente en garantizar la igualdad de trato en las aulas, la igualdad de oportunidades y el derecho a la no discriminación. Aun así, existe una parte de los textos que analizaremos a continuación que se adhieren a lo que se conoce como «derechos a través de la educación», que se caracteriza por instrumentalizar la educación para impartir valores y enseñar conductas para crear mejores adultos en el futuro.

A pesar de todo, existen normativas que, si bien indagan profundamente en estos temas o presentan un lenguaje administrativo de difícil comprensión para la mayoría de la población, o simplemente el acceso a los documentos es excesivamente complicado, como los informes de desarrollo de la Agenda 2030 o las Conferencias Mundiales sobre la Mujer, entre otros. Lo cual hace que este tipo de investigaciones sean tan necesarias para poder, de alguna forma, acercar estos temas y conocimientos a un público mayor.

1. Organización de las Naciones Unidas

En este apartado revisaremos los principales documentos de la Organización de las Naciones Unidas: la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, la *Carta de las Naciones Unidas*, la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer* y la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*.

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en París en 1948, como un ideal común para todos los pueblos y naciones sobre los derechos humanos considerados básicos. Debido a la falta de consenso internacional, el documento no llegó a ser un tratado internacional y se mantuvo como una declaración. En el artículo 2 se recoge que «toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición». En el ámbito educativo, el artículo 26 recoge el derecho de toda persona a la educación, que debe tener por objeto «el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del res-

peto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos».

En 1945, en San Francisco, se firmó la *Carta de las Naciones Unidas*, el tratado internacional fundador de la organización. Entró en vigor el mismo año, con la firma de 50 de los 51 Estados miembros originales (Polonia firmaría meses después), y se ha enmendado en tres ocasiones: 1963, 1965 y 1973. Este texto recoge el derecho humano a no ser discriminado por motivos de raza, sexo, idioma o religión y, además, la promoción, por parte de la Asamblea General, de estudios y recomendaciones a los diferentes países para «fomentar la cooperación internacional en materias de carácter económico, social, cultural, educativo y sanitarios y ayudar a hacer efectivos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión» (artículo 13) y la promoción del «respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades» (artículo 55).

La *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (también conocida como CEDAW, por sus siglas en inglés) es un tratado internacional firmado en 1979 y ratificado por 189 Estados. La CEDAW está considerada el documento jurídico internacional más importante en la lucha sobre la discriminación contra las mujeres. Actualmente, desde febrero de 2023, el Comité de la CEDAW¹ está presidido por la española Ana Peláez Narváez.

En el artículo 2 de esta Convención se recoge la condena por parte de los Estados Parte de la discriminación contra la mujer en todas sus formas y el compromiso con una política encaminada a eliminar esta discriminación, entre el que destaca el punto d) «Abstenerse de incurrir en todo acto o práctica de discriminación contra la mujer y velar porque las autoridades e instituciones públicas actúen de conformidad con esta obligación».

Más adelante, en el artículo 5, se recoge la obligación de los Estados Parte para

¹ El órgano que se encarga de revisar el cumplimiento y aplicación de la Convención por parte de los países que ratificaron es el *Comité para la eliminación de la discriminación en contra de la mujer*.

«modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquier de los sexos o en funciones estereotipadas de hombres y mujeres»

Finalmente, en el artículo 10 se explicita la necesidad de adoptar las medidas necesarias para eliminar la discriminación contra la mujer, concretamente en la esfera de la educación:

1. La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

En último lugar, la *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing* fue adoptada por la ONU en 1995, después de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, que tuvo lugar en Beijing², y que destaca por haber sido aprobado de forma unánime por los 189 Estados Miembros.

En el punto 33 de este documento se explicita el riesgo de que los estereotipos sexistas pudieran expandirse:

With advances in computer technology and satellite and cable television, global access to information continues to increase and expand, creating new opportunities for the participation of women in communications and the mass media and for the dissemination of information about women. However, global communication networks have been used to spread stereotyped and demeaning images of women [...].

Una cuestión que tratan Subirats y Tomé (1992) en su clasificación de los distintos tipos de sexismo, concretamente en el sexismo por subordinación y por degradación:

2 La primera de estas conferencias tuvo lugar en México, en 1975. La segunda, en Copenhague, 1980. La tercera en Nairobi, 1985. Después de la cuarta conferencia se han realizado las revisiones llamadas Seguimiento Beijing: la primera, *Seguimiento Beijing +5*, se realizó en la Asamblea General de la ONU, se realizó durante la 23ª sesión especial de la Asamblea, en 2000; la segunda, *Seguimiento Beijing +10*, tuvo lugar en la 49ª Sesión de la Comisión del Estatus de la Mujer, en 2005; la tercera, *Seguimiento Beijing +15*, se realizó durante la 56ª sesión de la Asamblea, en 2010; y, finalmente, la cuarta, *Seguimiento Beijing +20*, que tuvo lugar en 2015.

1. El «sexismo por subordinación» se caracteriza por representar mujeres subordinadas a un varón, por representar más mujeres realizando tareas domésticas que los varones o por representar más varones realizando actividades intelectuales o en puestos de responsabilidad.

2. El «sexismo por distorsión o degradación» se define por representar más mujeres que varones desempeñando roles negativos o, en casos más extremos, representando a las mujeres únicamente como objetos sexuales. Subirats y Tomé incluyen también en esta categoría las asimetrías a la hora de representar ambos sexos en roles pasivos.

Además, la Declaración añade:

The media have great potential to promote the advancement of women and the equality of women and men by portraying women and men in a non-stereotypical, diverse and balanced manner, and by respecting the dignity and worth of the human person.

2. Unión Europea

En el ámbito europeo nos gustaría destacar distintas leyes y recomendaciones, como son: la *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*, el *Tratado de la Unión Europea*, el *Tratado del Funcionamiento de la Unión Europea*, el *Convenio de Estambul* y, finalmente, la recomendación del Consejo europeo para tender puentes que permitan una cooperación europea eficaz en materia de educación superior.

La *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, proclamada en 2000 en Niza³, se caracteriza por recoger derechos fundamentales sobre libertad, igualdad, justicia y ciudadanía. En el artículo 21, se prohíbe la discriminación ejercida por diferentes motivos, como raza, color, características genéticas, etc., entre las que se encuentra la discriminación por razón de sexo. Asimismo, en el artículo 23 se garantiza la igualdad entre hombres y mujeres en todos los ámbitos.

Sin embargo, tanto en la *Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea*, modificada en 2010, en el artículo 2, se recoge la igualdad entre hombres y mujeres como uno de los valores en los que se fundamenta la Unión:

3 Una versión revisada fue publicada en 2007 en Estrasburgo, antes de la firma del *Tratado de Lisboa* (que modifica los tratados que forman la base constitucional de la Unión Europea). Esta carta no forma parte del *Tratado de Lisboa*.

La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres.

Como en la *Versión consolidada del tratado de funcionamiento de la Unión Europea*, modificada en 2010, en el artículo 8, se establece el objetivo de la Unión en «eliminar las desigualdades entre el hombre y la mujer y promover su igualdad».

Además, nos gustaría destacar especialmente el *Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica*, conocido comúnmente como *Convenio de Estambul*. Si bien este documento fue presentado en Estambul en 2011, no entró en vigor hasta 2014⁴. Se trata del primer instrumento vinculante en el ámbito europeo en materia de violencia contra la mujer y violencia doméstica. Además, en el comunicado de prensa redactado por el Consejo de la UE en mayo de 2017, se considera que «es el tratado internacional más completo sobre la lucha contra la violencia contra las mujeres» e, incluso, reconoce la violencia contra las mujeres como una violación de los derechos humanos.

El artículo 13 recoge la obligación por parte de los Estados parte de la promoción o dirección de campañas o programas de sensibilización en todos los ámbitos y de forma regular. Además, se promueve la cooperación con instituciones de derechos humanos, entidades competentes en materia de igualdad y, en particular, con las organizaciones de mujeres «para incrementar la concienciación y la comprensión por el público en general de las distintas manifestaciones de todas las formas de violencia».

El siguiente artículo, el 14, se centra en los temas relacionados específicamente con el ámbito de la educación:

Las Partes emprenderán [sic], en su caso, las acciones necesarias para incluir en los programas de estudios oficiales y a todos los niveles de enseñanza material didáctico sobre temas como la igualdad entre mujeres y hombres, los papeles no estereotipados de los géneros, el respeto mutuo, la violencia contra la mujer por razones de género y el derecho a la integridad personal

4 En 2022, este documento ha sido firmado por 45 países y ratificado por 38. España firmó en 2011, cuando se anunció, y lo ratificó en 2014, cuando entró en vigor.

Es una de las pocas ocasiones en las que, desde un texto legislativo, se hace referencia a los materiales didácticos y a la necesidad de que estos no propaguen estereotipos de género.

3. España

En el ámbito estatal nos centraremos especialmente en leyes orgánicas, aunque también analizaremos otros documentos como la Constitución española, la Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género, la Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres y, finalmente la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario.

La Constitución española, que entró en vigor en 1978, recoge en su primer artículo «los valores superiores de su ordenamiento jurídico», entre los que se encuentra la igualdad. Además, en el artículo 9 se explicita el deber de promoción, por parte de los poderes públicos, «las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas». En el siguiente artículo, se establece que España seguirá y establecerá las normas relativas de los derechos fundamentales siguiendo las líneas marcadas en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y, a su vez, de los tratados y acuerdos que se ratifiquen en el país. Finalmente, en el ámbito de la educación se recoge únicamente en el artículo 27, en el que se establece que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (conocida como LIVG o VioGen) incluye medidas también en el ámbito de la educación. En el artículo 4, explicita la inclusión en el sistema educativo de la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, como también recogía la Constitución, y, también, de la igualdad entre mujeres y hombres. Además, en el mismo artículo se recoge lo siguiente: «las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal», que también considera la Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario.

Sin embargo, destaca especialmente el artículo 6, en el que se explicita el deber de las administraciones educativas de velar «para que en

todos los materiales educativos se eliminen los estereotipos sexistas o discriminatorios y para que fomenten el igual valor de hombres y mujeres».

En la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, en el artículo 23, se especifica que, entre los fines del sistema educativo, se incluirán el respeto a los derechos y libertades fundamentales y la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres. Mientras que, en el segundo punto del siguiente artículo, el 24, se recoge la responsabilidad de las administraciones educativas para «la eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan la discriminación entre mujeres y hombres, con especial consideración a ello en los libros de texto y materiales educativos».

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de mayo, del Sistema Universitario, también conocida como LOSU, recoge como uno de los referentes de las funciones del sistema universitario

los derechos humanos y fundamentales, la memoria democrática, el fomento de la equidad e igualdad, el impulso de la sostenibilidad, la lucha contra el cambio climático y los valores que se desprenden de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Además, se establece como requisito para la creación y reconocimiento de las universidades planes que garanticen la igualdad de género en todas sus actividades, medidas para la corrección de la brecha salarial y medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso. Sin embargo, en su artículo 37, que está dedicado a la equidad y no discriminación, únicamente se recoge el derecho del estudiantado a no ser discriminado por razón de sexo, entre otras cosas.

4. Conclusiones

El Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, en su Recomendación general núm. 36 (2017), sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación, presenta un marco tridimensional de los derechos humanos:

- Derecho de acceso a la educación:

Se refiere a la participación y se manifiesta en el grado de igualdad de representación de las niñas y los niños y de las mujeres y los hombres [...]. La asis-

tencia, la permanencia y la transición de un nivel al siguiente son indicadores de la medida en que se respeta el derecho de acceso a la educación (punto 15).

Si bien no son el objeto de estudio de este artículo, las medidas que se centran en el derecho de acceso a la educación son las más comunes, especialmente en el ámbito de la ONU y otros organismos internacionales, ya que la tasa de analfabetismo es más alta en mujeres que en hombres⁵.

- Derechos en la educación:

Su finalidad es promover una igualdad de género sustantiva en la educación. Guardan relación con la igualdad de trato y de oportunidades (punto 16).

Después de las medidas que garantizan el acceso a la educación, estas son también muy frecuentes. En esta categoría entra la mayor parte de la normativa que hemos revisado: la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, la *Carta de las Naciones Unidas*, la *Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*, la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, las *Versiones Consolidadas del Tratado de la Unión Europea* y del *Tratado del Funcionamiento de la Unión Europea*, la Constitución española, la Ley Orgánica de 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género y la Ley Orgánica de 2/2023, de 22 de mayo del Sistema Universitario.

- Derechos mediante la educación:

Determinan las maneras en que la escolarización moldea los derechos y la igualdad de género en aspectos de la vida ajenos al ámbito de la educación. La inexistencia de esos derechos resulta particularmente evidente cuando la educación, que debe de ser transformadora, no logra mejorar de manera sustantiva la posición social, cultural, política y económica de las mujeres (punto 17).

Finalmente, estas medidas son las minoritarias, tanto en el ámbito legislativo como en este estado de la cuestión. Si bien en el ámbito internacional, donde las tasas de alfabetización y empobrecimiento femenino⁶

5 Según el Instituto de Estadística de la UNESCO, en un informe publicado en 2016, la población adulta femenina analfabeta alcanzaba los 479 millones, mientras que la población adulta masculina analfabeta llegaba a 279 millones. Los datos de la población joven, aunque reducen la tasa de alfabetización drásticamente, siguen presentando una brecha importante: 68 millones de mujeres jóvenes analfabetas frente a 47 hombres.

6 Se habla de «empobrecimiento femenino» o «feminización de la pobreza» cuando, a causa de la discriminación por razón de sexo, las mujeres se encuentran con más trabas que los

siguen demasiado altas, se echan en falta regulaciones de los contenidos que se pueden (o no) incorporar en los materiales didácticos. La *Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*, el *Convenio de Estambul*, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género y la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres son los documentos que explicitan la necesidad de crear unos materiales didácticos que no presenten un currículo oculto⁷ discriminatorio o, como señalan Subirats y Tomé (1992), que incurra en sexismo por anonimato, subordinación o distorsión.

Bibliografía

- CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA, *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. 364, 18 de diciembre de 2000 <https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf>
- CONSEJO EUROPEO (2017), *La UE se suma al convenio internacional para luchar contra la violencia contra las mujeres*, [comunicado de prensa] <<https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2017/05/11/violence-against-women/>>
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978 <[https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)>
- Convenio del Consejo de Europa sobre prevención y lucha contra la violencia contra las mujeres y la violencia doméstica, *Council of Europe. Treaty Series*, núm. 210, 2011 <<https://rm.coe.int/1680462543>>
- COUNCIL OF EUROPE PORTAL, *Chart of signatures and ratifications of Treaty 210*, [consultado en junio 2023] <<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list?module=signatures-by-treaty&treatynum=210>>

hombres a la hora de poder estudiar o de encontrar un trabajo, por lo que se encuentran más fácilmente por debajo del umbral de la pobreza.

7 Se denomina «currículo oculto» a todos aquellos conocimientos que, si bien no se explicitan en el currículo oficial, se imparten de igual manera. Puede abarcar desde conocimientos compartidos de la sociedad, es decir, valores o normas sociales, hasta contenidos expresamente introducidos en el material (como la discriminación por razón de sexo o, en su caso contrario, la perspectiva de género).

- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, de 23 de marzo de 2023 <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2>>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 71, de 23 de marzo de 2007 <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/03/22/3/con>>
- Ley Orgánica, 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 313, de 29 de diciembre de 2004 <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2004/12/28/1/con>>
- NACIONES UNIDAS, *Carta de las Naciones Unidas*, [consultado en mayo 2023], <<https://www.un.org/es/about-us/un-charter/full-text>>
- NACIONES UNIDAS, *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, [consultado en mayo 2023], <<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>>
- NACIONES UNIDAS, *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, [consultado en mayo 2023] <<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>>
- NACIONES UNIDAS, *Recomendación general núm.36 (2017) sobre el derecho de las niñas y las mujeres a la educación*, [consultado en mayo 2023] <<https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-recommendation-no-36-2017-right-girls-and>>
- PARLAMENTO Europeo, (2007) *Proclamación y firma de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE*, [comunicado de prensa] <[https://www.europarl.europa.eu/RegData/presse/pr_info/2007/ES/03A-DV-PRESSE_IPR\(2007\)12-11\(14801\)_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/presse/pr_info/2007/ES/03A-DV-PRESSE_IPR(2007)12-11(14801)_ES.pdf)>
- SUBIRATS, Marina y TOMÉ, Amparo (1992). *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona
- UN WOMEN, *Fourth World Conference on Women*, [consultado en mayo 2023] <<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/platform/>>
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2016), *50º Aniversario del Día Internacional de la Alfabetización: Las tasas de alfabetización están en aumento pero millones de personas siguen siendo analfabetas*, [consultado en junio 2023] <<https://uis.unesco.org/sites/default/files/do>

cuments/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-sp.pdf>

Versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. 83, 30 de marzo de 2010 <<https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00047-00199.pdf> >

Versión consolidada del Tratado de la Unión Europea. Versión consolidada, *Diario Oficial de la Unión Europea*, núm. 83, 30 de marzo de 2010 <<https://www.boe.es/doue/2010/083/Z00013-00046.pdf> >

LA LINGÜÍSTICA Y LA MÚSICA TEÓRICA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Judith Sánchez Giménez
Universitat Rovira i Virgili
judith.sanchez@urv.cat

Resumen. En este artículo se ofrece un panorama sobre la lingüística y la música teórica desde la aparición de las primeras aproximaciones acerca de la elaboración de una teoría musical de corte lingüístico hasta las perspectivas teóricas futuras que se tienen sobre este tema. El objetivo principal de este trabajo es analizar nuevos puntos de similitud entre la lingüística y la música teórica, para obtener una visión global del estado de la cuestión y ofrecer soluciones útiles al respecto. El estudio muestra distintas vías de actuación que tienen presente tanto las consideraciones teóricas actuales sobre la lingüística y la musicología como los resultados derivados de las investigaciones neurocientíficas y cuestiones evolutivas de las dos áreas de estudio, los cuales justifican dichas consideraciones y la conexión entre ambas.

Palabras clave: lingüística, musicología, teoría musical, sistema cognitivo, evolución

Abstract. This article offers an overview of linguistics and music theory, from the first steps that were taken to create a theory of music with a grounding in linguistics to future theoretical perspectives in this area. The main objective of the article is to analyse new points of similarity between linguistics and music theory in order to obtain an overview of the current state of research in this area and to offer useful solutions. The article shows different courses of action that take into account current theoretical approaches in linguistics and in musicology and the results of neuroscientific research and evolutionary issues in both fields of study, which justify these approaches and the connection between the two disciplines.

Keywords: linguistics, musicology, music theory, cognitive system, evolution

Introducción

En la segunda década del siglo **xxi**, uno de los objetivos más importantes para los lingüistas y los músicos teóricos interesados en la musicología como disciplina científica es elaborar una teoría musical integrada en el campo de la lingüística actual.¹ La musicología ha tenido éxito durante décadas sin contar con la existencia de una teoría musical basada en los principios de una teoría lingüística (la generativa, concretamente) —pese a las discusiones que ha generado entre los lingüistas, la obra de Chomsky constituye un progreso incuestionable en la historia de esta disciplina—, por lo que, en sus inicios, para muchos especialistas parecía prescindible un precepto que unificase los patrones metodológicos de la música teórica.² No obstante, en la segunda mitad del siglo **xx**, el músico teórico Fred Lerdahl y el lingüista Ray Jackendoff reunieron las herramientas teóricas necesarias para confeccionar una teoría musical de corte lingüístico y, en 1983, publicaron la *Teoría generativa de la música tonal* (en adelante, TGMT), aún vigente. Esta se ha mantenido intacta desde su creación; sin embargo, las investigaciones más recientes dejan entrever la posibilidad de ampliarla y renovarla para, así, poder aplicarla en contextos musicales específicos, pues en la teoría musical actual no se contempla esta cuestión.

1 Con ‘actual’ me refiero a los postulados más influyentes para explicar el modo en que los humanos adquirimos, comprendemos y producimos el lenguaje.

2 Los tratados teóricos musicales anteriores a la elaboración de la teoría generativa de la música tonal (TGMT) —el tratado de instrumentación de François Gevaert (1828-1908), el tratado de la fuga de André Gédalge (1856-1926), la reforma de la enseñanza de la armonía de Hugo Riemann (1849-1919) y el tratado de composición musical de Vincent d’Indy (1851-1931), así como las obras teóricas de Olivier Messiaen, André Souris y George Perle, entre otras— no se consideran el punto de origen de esta investigación, dado que están elaborados desde una perspectiva estrictamente musical.

1. Primeras aproximaciones

Durante el siglo xx, la lingüística aplicada vivió un desarrollo asombroso en el campo de la enseñanza de lenguas, a pesar de que se mantuvo al margen del progreso en paralelo de otras disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología, que tanto han contribuido en algunos aspectos de la lingüística (Marcos y Sánchez, 2014).

La influencia de la lingüística en el desarrollo de la musicología ha sido de gran importancia desde sus inicios; de hecho, el traslado y la aplicación de teorías y conceptos lingüísticos al ámbito musical comenzó hacia la segunda mitad del siglo xx, coincidiendo con el auge de la corriente de la lingüística estructural (Mendoza, 2012, p. 89). No obstante, continúan siendo habituales las confusiones conceptuales entre los elementos musicales y lingüísticos —muchas derivan en analogías erróneas—, dado que pocos especialistas poseen el mismo dominio de conocimiento en ambos campos de estudio. En este sentido, los trabajos de investigación surgidos en los últimos años vinculan la lingüística y la música desde una óptica más amplia, diferenciando los conceptos básicos de ambas para que sean entendibles por todos los especialistas —lingüísticos y músicos teóricos— interesados en el tema (Mendoza, 2012).

En lo relativo a los modelos lingüísticos en musicología, los estudios realizados apuntan que, si bien difieren las dimensiones semánticas de las dos disciplinas³, tanto el lenguaje como la música pueden conceptualizarse como sistemas de signos o formas de comunicación equiparables en varios aspectos⁴ (Mendoza, 2012; Reynoso, 2019) y, por ello, muchos especialistas han estudiado la música con las mismas metodologías y teorías de la lingüística.⁵

[...] Ésta y aquél son sistemas cerrados constituidos por elementos sonoros discretos, sujetos a restricciones y normativas; ambos involucran una dimensión temporal; ambos han sido estudiados en términos de sus reglas, gramáticas, pragmáticas, estructuras, jerarquías, modos de significación. Es natural que desde muy temprano se indagara la posibilidad de abordar ambos ob-

3 Mientras que el discurso lingüístico se rige por las relaciones de significado que mantienen las palabras en una oración, la sintaxis musical se atiene a jerarquías tonales que generan relaciones armónicas entre las notas.

4 Véase Bigand (1991) para más información.

5 Véanse Figueroa (1987), Alegre (2005) y Ayala (2007) para más información.

jetos de la misma forma, extrapolando hacia la música las ideas que se iban formando en lingüística, siempre reconocida como la más avanzada de las ciencias humanas (Reynoso, 2019, pp. 112-113).

Vemos, por tanto, que, aunque no pueden realizarse todo tipo de analogías y traducciones literales sobre conceptos y niveles de análisis de la teoría lingüística en términos musicales, desde sus inicios han sido frecuentes las traslaciones de conceptos específicos del análisis de las lenguas naturales al campo musical. Así lo explica Patel (2006, p. 267):

The key to successful comparison [between linguistic and musical syntax] is to avoid the pitfall of looking for musical analogies of linguistic syntactic entities and relations, such as nouns, verbs, and the constituent structure of linguistic syntactic trees. Once this pitfall is avoided, one can recognize interesting similarities at a more abstract level, in what one might call the 'syntactic architecture' of linguistic and musical sequences.

Teniendo en cuenta la cita anterior, los especialistas más veteranos se han centrado, sobre todo, en describir las similitudes entre las secuencias lingüísticas y musicales a nivel abstracto, pues han observado que surgen analogías interesantes al respecto. No obstante, contamos también con un amplio sector de investigadores dedicados a concretar otras especificidades⁶, como las similitudes y diferencias metodológicas entre la música y el lenguaje o los postulados lingüísticos más influyentes en la elaboración de la teoría musical, que son igualmente relevantes y necesarios para avanzar en el campo de estudio en el que se enmarca este trabajo. En los apartados siguientes se ofrece una aproximación a estas cuestiones.

1.1 LA MÚSICA, ¿CAMPO DE APLICACIÓN LINGÜÍSTICO?

Las cuestiones planteadas en el epígrafe anterior dejan entrever la posibilidad de considerar la música un campo de aplicación lingüístico y, por tanto, de entender el lenguaje de la música como materia de la lingüística. Sobre la base de esta idea tan arraigada por algunos especialistas, aparecen planteamientos interesantes y colmados de matices que voy a comentar brevemente en función de su mayor o menor vinculación a las dos disciplinas implicadas.

⁶ Véanse Ayala (2007), Yepes (2011 y 2014), Mendoza (2012) y Reynoso (2019) para más información.

En primer lugar, han surgido en los últimos años numerosas investigaciones desde diversas áreas científicas del conocimiento —la psicología, la educación musical y la lingüística aplicada, entre otras— interesadas en detallar las relaciones existentes entre las aptitudes musical y lingüística, que sugieren que la formación y el entrenamiento musical facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras (Slevc y Miyake, 2006; Chobert y Besson, 2013; Fonseca, Ávila y Gallego, 2015). Estos estudios analizan los aspectos más externos de las dos disciplinas, si bien no profundizan demasiado en la idea de que las relaciones estructurales y prosódicas entre los discursos musical y lingüístico se dan, sobre todo, porque son dos actividades típicamente humanas. Sin embargo, ya en el siglo xx, Bigand (1991) comenta que para llevar a cabo investigaciones de este tipo se debe partir de la idea de que «la música y el lenguaje son dos formas de comunicación que implican la existencia de una competencia específicamente humana para comunicar mediante formas sonoras» (Bigand 1991, p. 72). Este enfoque ha sido objeto de debate entre los principales investigadores a lo largo de la historia de la lingüística y la musicología (Lotman, 1970; Igoa, 2010; Reynoso, 2019), pero, en las últimas décadas, se ha visto reflejado y respaldado en proyectos de gran escala, lo que ha servido para enaltecer su valor:

La música es uno de los lenguajes utilizados por el ser humano como instrumento de comunicación y expresión, que tiene una gran similitud con la lengua, por lo que puede ser considerada como materia de la lingüística, y gracias a esas semejanzas se pueden describir las estructuras armónicas de la música tonal a partir de la gramática de la lengua (Mendoza, 2012, p. 100).

En segundo lugar, otro tema de discusión interesante entre los especialistas es el de considerar o no la música un campo de aplicación lingüístico (de hecho, la cita anterior ya señala algunas cuestiones en relación con este asunto). Muchos de los investigadores actuales optan por enfocar sus argumentos hacia el siguiente planteamiento: para entender la música como materia de la lingüística y, por consiguiente, tratarla como campo de aplicación lingüístico es necesario circunscribirla dentro del concepto de lenguaje como facultad humana de la comunicación (Lotman, 1970; Ayala, 2007). Los defensores de esta idea, como Mendoza (2012) y Reynoso (2019), parten de dos concepciones íntimamente ligadas al planteamiento previo. Por un lado, sostienen que «existen diversos sistemas artificiales creados para distintos fines de comunicación y expresión cuyos mensajes

pueden ser o no conceptuales» (Ayala, 2007, p. 18). Es decir, afirman que, además del entendimiento y la razón, los componentes afectivos y morales del ser humano son también partes humanas susceptibles de recibir estimulación. Por otro lado, investigadores como Chávez (1961) y Lotman (1970) defienden, en esta misma línea, que «todo sistema que sirve a los fines de comunicación entre dos o numerosos individuos puede definirse como lenguaje» (Lotman, 1970, p. 17).

Sin embargo, no todos los posicionamientos a este respecto quedan tan claros. Hay una serie de lingüistas —algo más alejados de los citados— que observan la superposición de los recursos cognitivos y neuronales en la música y el lenguaje, hecho que los lleva a aplicar de manera interesante conceptos de la lingüística a la música y a debatir su posible inclusión en el ámbito de la lingüística aplicada (Sloboda, 1986 y 2005; Patel, 2003 y 2008):

A growing body of evidence suggests that language and music are more closely related than previously believed. Studying the precise nature of their overlap can reveal interesting things about the functional architecture of both domains and refine our understanding of the role of different brain areas in the processing of complex, hierarchically structured sound sequences. Comparative research is most likely to be fruitful when it is hypothesis driven and based on empirically grounded cognitive theory in the two domains. [...] For too long, the neuroscience of language has been studied in isolation, depriving neurolinguistics of the power of the comparative method in biology. Music is now stepping into this breach, and via comparative analysis with language, providing a completer and more coherent picture of the mind than can be achieved by studying either domain alone (Patel, 2003, pp. 679-680).

En el ámbito hispánico, autores como Serrano, Puyuelo y Salavera (2011) también comparten esta visión, pero se desligan de la idea de la superposición de los recursos neuronales en la música y el lenguaje para enfocar sus argumentos hacia los parámetros comunes de los discursos musical y lingüístico desde el punto de vista de la competencia comunicativa, y su desarrollo desde una perspectiva globalizadora, lo que evidencia, una vez más, la posibilidad y los beneficios de considerar la música un campo de aplicación lingüístico (Serrano, Puyuelo y Salavera, 2011, p. 46):

El desarrollo vocal y auditivo del niño en edades tempranas posibilita un aumento paulatino de su competencia comunicativa, que, como ser social, le ayudará a integrarse en la sociedad haciendo uso de los códigos lingüísticos que en ella se utilicen. [...] Tanto la música como el lenguaje son habilidades

universales que cuentan con sus códigos lingüísticos y sus propios universales cognitivos, en los que podemos marcar unas determinadas fases comunes de desarrollo. Se valen de los mismos instrumentos.

La razón por la que para muchos lingüistas los planteamientos arriba mencionados son el marco teórico fundamental para entender la música como campo de aplicación lingüístico es porque, según su parecer, estos proporcionan respuestas a las preguntas difíciles de resolver para las dos disciplinas. En este sentido, valoran los hallazgos lingüísticos que hayan servido para solucionar los problemas que plantean otras disciplinas: «the methods and findings linguistics are of value to others to solve their problems» (Davies y Elder, 2004, p. 10).

2. Estado de la cuestión

2.1 LA LINGÜÍSTICA GENERATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA

La teoría generativa que presenta el lingüista Noam Chomsky en la obra *Estructuras sintácticas* (1957) revoluciona el estudio y la investigación del lenguaje: cuestiona los pilares epistemológicos de la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure y describe una manera distinta de estudiar la lengua, estableciendo las reglas para explicar cómo se genera el lenguaje. Esta revolución ha perdurado en el tiempo y, en la actualidad, los principios de la teoría lingüística generativa son los postulados más influyentes para explicar el modo en que los humanos adquirimos, comprendemos y producimos el lenguaje (Barón y Müller, 2014, p. 438).

Sobre la base de estos referentes, en la segunda mitad del siglo xx, el músico teórico Fred Lerdahl y el lingüista Ray Jackendoff iniciaron el estudio de la intuición musical y de la forma de generar estructuras a partir de la ‘superficie musical’, y, a su vez, pusieron en marcha la confección de la obra *Teoría generativa de la música tonal* (1983). En ella, elaboraron una gramática musical fundamentada en los principios que proponía la teoría lingüística generativa en su primera fase de creación. Esto es, tomaron como objeto de estudio el conocimiento inconsciente que un oyente experimentado tiene sobre un determinado pasaje musical y trataron de darle forma mediante un sistema de reglas al que llamaron ‘gramática musical’.⁷

7 Recordemos que en la primera fase de creación de la teoría lingüística generativa toman como objeto de estudio el conocimiento inconsciente que un hablante tiene de su lengua y le dan forma mediante un sistema de reglas llamado ‘gramática’.

Asimismo, para su elaboración tuvieron en cuenta aspectos relacionados tanto con las limitaciones de una aproximación puramente taxonómica —de la música hacia el lenguaje— como con la evolución y los cambios producidos de la lingüística generativa a lo largo del tiempo, de los cuales surgieron nuevos puntos de similitud entre la estructura lingüística y la musical, que antes eran insospechados (Katz y Pesetsky, 2011, p. 3):

All formal differences between language and music are a consequence of differences in their fundamental building blocks (arbitrary pairings of sounds and meaning in the case of language; pitch-classes and pitch-class combinations in the case of music). In all other respects, language and music are identical. [...] If we had no particular cause to suspect the existence of serious, substantive formal similarities between music and language, there might be little reason to reopen the discussion. Nonetheless, despite Lerdahl and Jackendoff's overall assessment of the matter, a few formal similarities between music and language are already evident in GTTM itself (as the authors themselves note). Furthermore, the quarter century that has passed since GTTM was written has been marked by significant development in linguistics. Ideas and discoveries about the structure of language that post-date GTTM suggest new points of similarity between linguistic and musical structure that were previously unsuspected.

En este sentido, la teoría lingüística generativa no solo supone una auténtica revolución científica en el ámbito de las ciencias del lenguaje: «With the introduction of Generative Grammar, the very rationale behind behavioristic ally oriented structural linguistics was and [...] techniques based on that approach [...] were also discredited» (Rajagopalan, 2008, p. 402), sino que se convierte en el punto de partida y el respaldo teórico de la teoría musical que surge, posteriormente, en 1983.

2.2 LA MÚSICA TEÓRICA EN LA LINGÜÍSTICA ACTUAL

Los enfoques comparativos de la música y el lenguaje como sistemas cognitivos han cobrado interés recientemente en las investigaciones de ambos dominios, aunque todavía no parece haber un consenso general sobre la naturaleza fundamental de esta relación (Arbib, 2013; Honing et al., 2015). El empeño por resolver el vínculo entre la música y el lenguaje desde una perspectiva biológica es una cuestión ambiciosa para la ciencia cognitiva y, a pesar de que se trata de una tarea compleja porque primero se deben resolver algunas diferencias existentes entre los campos de investigación

implicados, niveles de comparación y dominios cognitivos (Brown et al., 2000), actualmente, este tema es el foco de los marcos de investigación que estudian los fundamentos biológicos del lenguaje y de la música: la biolingüística y la biomusicología.

2.2.3 Fundamentos

Como decía, si bien las dos áreas han seguido caminos distintos durante mucho tiempo, hoy en día existe una tendencia creciente a integrarlas para comprender la naturaleza de sus sistemas cognitivos, lo que supone un desarrollo muy positivo porque los dos ámbitos de investigación buscan responder las mismas preguntas (Asano y Boeckx, 2015, p. 2):

For a given cognitive capacity X:

- (1) What are the rules and structures involved in X that are necessary to account for what we tacitly know about X?
- (2) How does that capacity develop in the individual?
- (3) How is X put to use?
- (4) How is X implemented in the brain?; how did X evolve?

Ambas integran tanto consideraciones teóricas sobre la capacidad del lenguaje y de la música como investigaciones neurocientíficas y cuestiones evolutivas, pero, en este planteamiento integrador, además de tener en cuenta el modo en que se exploran la lingüística, la musicología, la neurociencia y la investigación evolutiva, es necesario establecer, al menos, una «hipótesis de conexión» entre los distintos campos (Asano y Boeckx, 2015, p. 2). En la actualidad, uno de los ámbitos de estudio más atrayentes —y también más controvertidos— es el análisis de la configuración de las estructuras lingüísticas y musicales, y por extensión el de los paralelismos entre la sintaxis de los discursos musical y lingüístico. Existen varias razones: en primer lugar, porque está ampliamente aceptado que los seres humanos somos únicos en la capacidad de combinar elementos estructurales discretos de determinadas maneras —potencialmente ilimitadas— para formar secuencias organizadas jerárquicamente. Por ello, descubrir los mecanismos de la sintaxis es esencial para comprender la evolución de los sistemas cognitivos humanos. En segundo lugar, porque la sintaxis parece incluir aspectos tanto específicos como generales del dominio, por lo que la investigación en este campo podría dilucidar la búsqueda de los

sistemas cognitivos. A tal efecto, Asano y Boeckx (2015), especialistas en el ámbito, sugieren como punto de partida desarrollar una «hipótesis de mapeo» biológicamente plausible.

Algunas investigaciones recientes, como las de Asano y Boeckx (2015) o Pearce y Rohrmeier (2018) en el ámbito anglosajón, defienden las ideas mencionadas anteriormente. De hecho, Pearce y Rohrmeier (2018, p. 488) señalan que la implementación de una teoría de la sintaxis musical y el procesamiento tiene varias ventajas potenciales:

1. Implementing a theory as a computer program (which must run, generating output from the data and parameters supplied as input) ensures that it takes as little as possible for granted and any assumptions are explicitly stated.
2. Experiments can be run to evaluate the implemented theory by comparison of its behavior with the output expected from theoretical accounts or directly with human behavior given the same inputs.

En esta línea, es importante distinguir entre modelos cuyo conocimiento los proporciona un experto humano y aquellos que adquieren conocimiento sobre la estructura musical a través del aprendizaje basado en la experiencia de la música. En muchos casos, los dos enfoques son complementarios en el sentido de que aprender con éxito representaciones complejas es extremadamente desafiante. Sin embargo, el enfoque alternativo puede dar como resultado modelos que no se generalizan mucho más allá del dominio musical para el que fueron desarrollados (como las gramáticas de Steedman, por ejemplo).⁸ Asimismo, si el interés versa sobre las representaciones cognitivas de la música, debemos tener en cuenta una cuestión adicional: si las representaciones en cuestión son realmente aprendidas o, por el contrario, heredadas (innatas) (Pearce y Rohrmeier, 2018).

Como ya he comentado en apartados anteriores, también debemos enfatizar la distinción entre encontrar una descripción estructural óptima de una pieza musical y modelar la representación cognitiva de esa pieza en la mente de un oyente. Lo primero imita a lo segundo; ahora, es probable que los oyentes estén sujetos a restricciones de percepción y cognición, lo que les impediría alcanzar una descripción estructural óptima (Pearce y Rohrmeier, 2018, p. 488). Por ello, debe considerarse igualmente que es problemático suponer la existencia de un oyente promedio sin comprender todos los factores que podrían influir en las descripciones estructura-

8 Para más información véase el capítulo 9 de la 1.ª parte de Gutiérrez-Rexach (2016).

les que forman los oyentes (por ejemplo, el grado de tensión, la formación musical, etc.) (Pearce y Rohrmeir, 2018). Para comprender el espacio de hipótesis al que nos enfrentamos los humanos cuando adquirimos la estructura sintáctica de un estilo musical, recurrimos a los modelos teóricos de la estructura musical:

In the case of musical syntax, the hypotheses correspond to potential stylistic grammars generating structural descriptions of music and we can think the learning as traversing the space of possible grammars, specifying the parameters distinguishing those grammars along the way (Pearce y Rohrmeir, 2018, p. 488).

La música tonal está organizada de manera jerárquica y, en consecuencia, los modelos cognitivos del procesamiento de la música deberían ser capaces de dar cuenta de tal complejidad estructural. A propósito de este tema, la investigación neurocientífica ha utilizado la electroencefalografía para estudiar las respuestas cerebrales de un oyente (experimentado o no) ante las violaciones de la sintaxis armónica y los resultados corroboran que los indicadores neuronales del procesamiento sintáctico reflejan una inferencia probabilística basada en el aprendizaje estadístico implícito.

Estos resultados son comparables con las reacciones que tenemos los humanos ante un estímulo no estereotipado en el discurso lingüístico, que a menudo genera dos respuestas electrofisiológicas distintas —potenciales relacionados con eventos (ERP, por sus siglas en inglés)—: una negatividad anterior izquierda (LAN, por sus siglas en inglés) y una desviación positiva denominada P600.⁹ Las violaciones de la sintaxis armónica generan un aumento de P600 y este es muy similar al inducido por las violaciones de la sintaxis lingüística (Pearce y Rohrmeir, 2018).

En esta línea, las investigaciones más recientes han comparado la música con oraciones donde cada palabra coincide temporalmente con una nota o un acorde musical. Así, esta comprobación deja entrever que la introducción de violaciones sintácticas en la música y el lenguaje permite investigar las condiciones en las que las violaciones son congruentes o incongruentes en los dos dominios (Pearce y Rohrmeir, 2018).

⁹ El potencial P600 es «una fluctuación que aparece poco después de la aparición de una palabra que, en el contexto de una oración, resulta incongruente desde un punto de vista sintáctico» (Senabre, 2019).

2.2.4 Nuevas hipótesis

En las últimas décadas, se ha debatido mucho en la bibliografía sobre cómo podría renovarse y ampliarse la teoría generativa de la música tonal vigente, pues varios autores defienden que para poder aplicar una teoría musical de estas características en contextos musicales específicos es necesario que esta evolucione, tal como lo hizo la teoría lingüística generativa en su momento. En 2011, Johan Katz y David Pesetsky presentaron la tesis de la identidad para el lenguaje y la música, centrada especialmente en las relaciones sintácticas que se dan en los discursos musical y lingüístico, y, a pesar de que ha sido un planteamiento que ha sufrido algunos altibajos en lo que a su influencia en este ámbito se refiere, en la actualidad se ha convertido en uno de los conceptos más sólidos para iniciar el cambio de perspectiva sobre la teoría musical que comentaba al inicio de este epígrafe.

Los autores parten de la hipótesis de que todas las diferencias formales entre el lenguaje y la música son consecuencias de las diferencias entre sus componentes básicos. En los demás aspectos, el lenguaje y la música son idénticos. En este sentido, el objetivo principal de esta teoría es ampliar y adaptar el modelo de la estructura musical de Lerdahl y Jackendoff (TGMT, 1983), y, para ello, Katz y Pesetsky sostienen que la música, de igual forma que el lenguaje, contiene un componente sintáctico en el que las estructuras encabezadas se construyen mediante una fusión binaria iterativa y recursiva. En la TGMT, este componente se denomina «reducción prolongacional» y representa patrones jerárquicos de tensión y relajación en la armonía tonal.

Asimismo, los autores afirman que el componente distinto que la TGMT denomina «reducción temporal» es un componente prosódico musical cuya interfaz con el componente sintáctico es sorprendentemente similar a la interfaz comparable en el lenguaje. En esta línea, señalan que, pese a que parten de la TGMT, el núcleo de su propuesta es un reajuste significativo de esta teoría, que permita plantear nuevas preguntas como, por ejemplo, si se encuentra la fusión interna (*Merge*) en la estructura sintáctica musical: «Is internal Merge found in musical syntactic structure?» (Katz y Pesetsky, 2011, p. 1). Estos apuntan que la fusión interna existe en la música y que se ejemplifica en el fenómeno denominado «cadencia perfecta». Concretamente, sostienen lo siguiente (Katz y Pesetzky, 2011, p. 19):

The perfect cadence displays a clustering of properties identical to those associated with Head Movement in language [...]. The phenomenon of cadence in music involves a process of syntactic head movement familiar

from linguistics, a process that crucially distinguishes zero-level projections from all other projection types. If we are correct, the differing hunches that lie behind the distinct notational choices of GTTM and standard linguistics do not reflect any genuine empirical differences between the two domains. Music, just like language, might indeed be sensitive to the distinctions among maximal, intermediate and zero-level projections.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, los autores concluyen que la sintaxis musical alimenta un componente tonal-armónico cuya relación formal es paralela a la que existe entre la sintaxis lingüística y los sistemas semánticos (Katz y Pesetsky, 2011).

3. Conclusiones

En la segunda mitad del siglo xx, la confección de una teoría musical de corte lingüístico supuso una revolución para el ámbito de las ciencias del lenguaje, en general, y para el de la lingüística aplicada, en particular; pero, hoy en día, está plenamente aceptada la idea de considerar la música un campo de aplicación lingüístico y, por extensión, de entender el lenguaje musical como materia de la lingüística.

Las primeras aproximaciones al respecto se ocuparon de las conexiones entre los discursos musical y lingüístico desde una óptica bastante amplia —relacionaron los aspectos más externos de las dos disciplinas (la musicalidad en las frases, algunos conceptos abstractos, etc.)—, sin ahondar demasiado en los vínculos estructurales, biológicos y evolutivos que, como se ha podido comprobar, también comparten. Sin embargo, en los trabajos más recientes, vemos que el estudio de los fundamentos biológicos del lenguaje y de la música es el foco de los marcos de investigación que buscan analizar y comprender la naturaleza de sus sistemas cognitivos, lo que demuestra una evolución significativa en lo que al tratamiento y al análisis de los paralelismos entre la música y el lenguaje se refiere.

En definitiva, estos avances son significativos y pioneros, cuando menos, tanto en el ámbito de la música como en el del lenguaje: han dado origen a nuevas hipótesis de estudio y están preparando el terreno a las investigaciones futuras que pretenden ampliar y renovar la teoría musical vigente, y que se basan no solo en reajustar los conceptos teóricos de esta teoría, sino también en comprobar su funcionalidad en contextos musicales específicos.

Bibliografía

- ALEGRE, L. (2005). «El vinuete: música de muertos. Estudio etnomusicológico en una comunidad nahua de la Huasteca potosina» [Tesis de maestría, UNAM].
- ASANO, R., y BOECKX, C. (2015). «Syntax in language and music: what is the right level of comparison?». *Frontiers in Psychology*, 6, 942.
- AYALA, P. (2007). «La música como lenguaje: una perspectiva lingüística de la armonía tonal» [Tesis de maestría, UNAM].
- BARÓN, L. y MÜLLER, O. (2014). «La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad». *Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- BIGAND, E. (1991). «Hacia una formalización de los procesos implicados en la comprensión musical». *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 71-88.
- CHÁVEZ, C. (1961). *El pensamiento musical*. México FCE.
- CHOBERT, J. y BESSON, M. (2013). «Musical expertise and second language learning». *Brain Sciences*, 2, 923-940.
- DAVIES, A. y ELDER, C. (Eds.). (2004). *The Handbook of Applied Linguistics*. Blackwell.
- FONSECA, M.; ÁVILA, J. y GALLEGU, A. (2015). «Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera». *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 22, 29-36.
- GUTIÉRREZ-REXACH, J. (2016). *Enciclopedia de la Lingüística Hispánica* (1.ª ed.). Routledge.
- IGO, J. M. (2010). «Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje». *Epistemos*, 1, 97-125.
- KATZ, J. y PESETSKY, D. (2011). «The identity thesis for language and music». *Semantic Scholar*, 1-64.
- LERDAHL, F. y JACKENDOFF, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal*. Akal.
- LOTMAN, Y. (1970). *Estructura del texto artístico*. ISTMO.
- MARCOS, F. y SÁNCHEZ, J. (2014). *Lingüística aplicada*. Síntesis.
- MENDOZA, Y. (2012). «Lingüística e investigación musical en México». *Cuicuilco*, 55, 89-109.
- PATEL, A. (2003). «Language, music, syntax and the brain». *Nature neuroscience*, 7, 674-681.

- PATEL, A. (2006). «Musical rhythm, linguistic rhythm and human evolution». *Music perception*, 24, 99-104.
- (2008). *Music, language and the brain*. Oxford University Press.
- PEARCE, M. y ROHRMEIER, M. (2018). «Musical syntax II: Empirical perspectives». En *Springer handbook of systematic musicology* (pp. 487-505). Springer.
- RAJAGOPALAN, K. (2008). «The Philosophy of Applied Linguistics». En A. DAVIS y C. ELDER (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 397-420). Blackwell.
- REYNOSO, C. (2019). *Antropología de la música: de los géneros tribales a la globalización*. Volumen II: *Teorías de la complejidad*. SB.
- SENABRE, M. (2019). «Introducción a las bases neurales de la percepción musical». *Musicología Empírica*, 23-35.
- SERRANO, R.; PUYUELO, M. y SALAVERA, C. (2011). «Música y lenguaje». *Boletín de AELFA*, 11(2), 45-53.
- SLOBODA, J. A. (1986). *The musical mind*. Oxford University Press.
- SLEVC, L. y MIYAKE, A. (2006). «Individual differences in second language proficiency: does musical ability matter?». *Psychological Science*, 17(8), 675-681.
- YEPES, G. (2011). «Cuatro teoremas sobre la música tonal». *Cuadernos de Investigación*, 87, 5-84.
- (2014). «Micromorfología musical. Palabras y frases de la música». *RI-CERCARE*, 2, 29-52.

SINSENTIDO Y DESPLAZAMIENTO: *PACIFCTION* DE ALBERT SERRA COMO UN THRILLER IMPOSIBLE

Alexandra Semenova
Universidad Autónoma de Madrid
alexandra.s.semenova@gmail.com

Resumen: Ganadora de tres Premios Gaudí, los dos César y otros premios significativos, *Pacifiction*, la obra más reciente de Albert Serra sigue dejando a muchos de sus espectadores en un estado de estupor profundo. Los motivos de esto último no solo residen en la misma naturaleza del cine del director bañolense, cuyas obras suelen ser complejas, lentas, para muchos casi insoportables, sino también en unos choques entre las expectativas del público y el efecto que produce el filme. Si dejamos atrás al espectador completamente inocente y nos enfocamos solo en un público, de una forma u otra, involucrado en el contexto del cine de autor, todavía nos encontramos con bastantes malentendidos y graves decepciones, entre las cuales el mayor reproche es, curiosamente, la banalidad del discurso presentado. El principal objetivo de esta investigación es analizar la película en términos de la imagen, la narrativa, los diálogos, la posproducción y su propio género, anunciado como, ni más ni menos, un *thriller* político. Al estudiar la cuestión, uno puede llegar a la conclusión de que la técnica principal que emplea el director es la del desplazamiento, un *shift* que constantemente pone en duda tanto los hechos como los discursos de los personajes. La película se burla del público y de sí misma, llevando a cabo una especie de «troleo» artístico, a cuyas víctimas a veces les toca salir de la sala algo escandalizadas, mientras que deberían salir sonriendo, y es este estudio el que intenta responder por qué motivo.

Palabras clave: Albert Serra, *cinéma d'auteur*, estéticas radicales, cine lento, obsesión

Abstract: Winner of three Gaudí Awards, two César Awards and other significant prizes, *Pacifiction*, Albert Serra's most recent work, continues to leave many of its viewers in a state of deep bewilderment. The reasons for this not only reside in the nature of Serra's cinema, whose work is usually complex, slow and, for many, almost unbearable, but also in the specific clash between the expectations of the audience and the effect produced by the film. Even if we leave to one side the innocent viewer and focus only on an audience which, in one way or another, is complicit with the context of *cinéma d'auteur*, there are still many misunderstandings and grave disappointments, the most serious of which is, curiously, the banality of the discourse presented. The main goal of this research is to analyse *Pacifiction* in terms of its image, narrative, post-production, and genre, which is described as political thriller. Such an analysis reveals that the main tool used by Serra is that of 'shifting', which constantly questions both the actions and the dialogue of the characters. The film mocks the public and itself, carrying out a kind of artistic 'trolling' whose victims sometimes leave the cinema hall somewhat shocked, when they should leave smiling, and the reason for this is what the present study tries to find.

Keywords: Albert Serra, *cinéma d'auteur*, radical aesthetics, slow cinema, obsession

Introducción

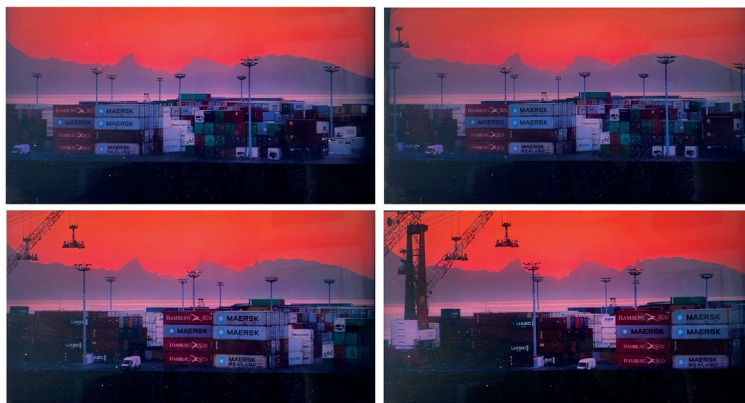
Pacifiction, la obra más reciente de Albert Serra, ambientada en nuestro tiempo después de muchas ubicadas en épocas pasadas, parece estar admirada más en la cercana Francia que en España: mientras que ha recibido tres Gaudí y dos César, por parte de los Goya la única respuesta fue un silencio y una indiferencia totales. Curiosamente, en muchos de los medios, incluida la prensa, el género de *Pacifiction* se define como un «thriller político» y si bien en el contexto de la película la agenda política todavía puede justificarse al menos, debido a la figura del protagonista, el alto comisariado francés en la Polinesia interpretado por Benoît Magimel, el concepto de *thriller*, si se usa, probablemente debería situarse más bien en un campo alegórico, por no decir, satírico. Cualquier espectador atento o acostumbrado a la óptica y la metodología de Serra sería consciente del hecho de que, al igual que sus filmes anteriores, como por ejemplo *Història de la*

meva mort, *Pacifiction* puede llamarse *thriller* solo a través de una perspectiva irónica. Asimismo, podemos definir su género cómo una especie de «troleo» cinematográfico. Esta misma noción, la del *trolling*, por muy poco científica que pueda parecer en principio, es la que me resulta más oportuna proponer como la fórmula más aproximada a lo que es *Pacifiction*. Podría formular mi hipótesis de la siguiente manera: a nivel formal, conceptual y estético, lo que hace Serra, tanto en el cine como en otras áreas (ensayo, instalación, videoarte) hay que tomarlo siempre en serio; no obstante, desde punto de vista del *storytelling*, hace falta constantemente tener en cuenta el carácter lúdico y burlador de su obra. En este caso, lo lúdico se puede entender de distintos modos: como un desafío contra lo políticamente correcto, contra los discursos mayoritarios y cultura de las masas, como un juego a gusto posmoderno, una provocación o, volviendo a la fórmula principal, como un «troleo» artístico. Básicamente, lo que pretendo demostrar en este estudio es la idea de que la mejor manera de disfrutar de la nueva obra de Serra es verla teniendo en cuenta su carácter radical, inestable como si fuera un rompecabezas o una burla, encerrada en una forma visualmente impecable.

1. Imagen confusa

Puesto que todas las acciones de *Pacifiction* se despliegan en una isla o en sus alrededores, el filme ofrece muchas tomas marítimas. Como consecuencia de esto último, el público frecuentemente se encuentra con todo tipo de movimiento acuático. No obstante, solo el espectador atento va a fijarse en el carácter de estos movimientos que cada vez provoca sensaciones más extrañas y paradójicas. Desde la primera escena, o, mejor dicho, desde el mismo prólogo visual, donde nos encontramos con un movimiento inidentificable (Fig. 1), y a lo largo de toda la película, tenemos que lidiar con una gran cantidad de dinámicas confusas. Primero, el público se encuentra a menudo con movimientos en sentido antihorario, desde la derecha hacia la izquierda, algo que, en nuestras mentes, acostumbradas al desarrollo clásico occidental de la narrativa, ya provoca una especie de malestar y desconfianza *per se*. Al mismo tiempo, en muchos casos, como en la primera toma, cuando el espectador no sabe distinguir cuál de los componentes del paisaje se mueve y cuál no, la película no nos da ni la más mínima oportunidad de detectar la diferencia entre lo estático y lo dinámico. Sin embargo, a pesar de todo su carácter rocambolesco, el

espectador tiende a confiar en las «imágenes traicioneras», adoptando el término de Magritte, mientras que supongo que la duda constante probablemente sería mejor estrategia.



Serra, A. (2022). [fotograma]. *Primera escena de Pacifiction*.

Otra escena que no puede escapar de nuestro análisis es la escena nocturna, donde el alto comisariado De Roller, a lo largo de una de sus búsquedas del submarino, en plena y absoluta oscuridad, ciega al público con la luz de una linterna (Fig.2). Dicho episodio provoca en el espectador una serie de connotaciones y sensaciones, tanto referenciales como puramente fisiológicas. Dirigida directamente al ojo colectivo del público, la linterna irrita la vista, ciega e inquieta. Además, a nivel emocional, ya completamente identificado con la figura del comisario, con su paranoia y con su búsqueda, el espectador se encuentra inesperadamente, ni más ni menos, bajo la sospecha del personaje principal. Al experimentar una especie de «invasión» por parte de la película, el público se vuelve consciente de su presencia física y su vulnerabilidad. Si nos referimos a la historia del cine, aquí nos pueden venir a la mente tanto las escenas de interrogación múltiples veces empleadas en la tradición del cine *noir*, como, si hablamos de un ejemplo más concreto, la escena clave de la *Rear window* de Hitchcock, donde el personaje interpretado por James Stewart en episodio final ciega a su antagonista (y al público) con un *flash*.



Serra, A. (2022) [fotograma]. Benoît Magimel en *Pacifiction*.

2. Posproducción hipnótica

En este caso, el secreto de la imagen hipnótica en la película reside en gran parte en la posproducción. Los colores naturales de la isla polinesia, cuya intensidad ya por defecto suele ser poco creíble, en el caso de *Pacifiction* han pasado por un filtro escrupuloso. Cabe señalar que este nivel de saturación, que nos hace pensar, naturalmente, en Gauguin o en el lenguaje publicitario sesentero, provoca una sensación ambigua: no es ni puramente complaciente ni repelente. Para comparar, podemos dirigirnos, por ejemplo, a los filmes de Wes Anderson, quien tiende siempre a transformar la paleta hacia lo *vintage*. No obstante, si Anderson supuestamente busca lo acogedor, Serra y su equipo, aparentemente, tienen objetivos más ambiguos.

Los cielos excesivamente coloreados, los atardeceres apocalípticos, el *dancefloor* del *Paradise Night* que vibra con colores ácidos, la iluminación fluorescente, etc. Buscan, inevitablemente, provocar en el espectador una sensación de ansiedad y extrañeza. Para colmo, este ambiente nos empuja a identificarnos todavía más (aunque en la mayoría de los casos inconscientemente) con los flujos paranoides del protagonista. Estos colores sintéticos, artificiales, que equivalen a un estado de delirio, al sueño o a una alucinación forman parte de una atmósfera «inérita (algo que es im-

prescindible para Serra)¹ y evocan, al mismo tiempo, ciertos paralelismos cinematográficos (Fig.3). Si pensamos desde lo visual, esta paleta nos hace recordar, en primer lugar, a los experimentos de Fassbinder y Lynch. Por ejemplo, el ambiente que nos espera dentro del *Paradise Night*, tanto estética como esencialmente, nos hace pensar en las películas ochenteras de Fassbinder, como, por ejemplo, *Lola* (Fig. 4) o su «esbozo utópico»² *Querelle*, como lo definía el propio autor.



Serra, A. (2022). [fotograma]. *Benoît Magimel en Paradise Night*.



Fassbinder, R., W. (1981). [fotograma]. *Barbara Sukowa en Lola*.

1 Doñat, B. (2022, 29 mayo). Albert Serra: «Mi objetivo es crear imágenes contemporáneas que sean originales, no cambiar el mundo». *Cultur Plaza*. <<https://valenciaplaza.com/albert-serra-mi-objetivo-es-crear-imagenes-contemporaneas-que-sean-originales-no-cambiar-el-mundo>>.

2 Fassbinder, R., W. (2018). *Fassbinder por Fassbinder*. Santiago de Chile: Hueders. p. 489.

Junto con las modificaciones del color, las imágenes en *Pacifiction*, al experimentar constantemente una cierta distorsión, poseen una textura borrosa, húmeda (como si estuviéramos a punto de ver aquel bochornoso anuncio de móvil que pone «con la lente limpia las fotos salen mejor»), llegando asimismo a la cúspide de la idea de un «kitsch controlado», un concepto que Serra valora tanto.

3. La narrativa confusa

A la hora de hablar sobre la narrativa en *Pacifiction*, a pesar de que es cierto que esta obra de Serra «se apoya, más que nunca, en el relato»³, tenemos que hacer primero un esfuerzo para olvidar, o por lo menos alejarnos de la óptica común de la narrativa que tenemos todos bien grabada. En este caso, me refiero a las tradiciones novelescas decimonónicas, las que, junto con las hollywoodenses, suelen nublar nuestra percepción hasta tal punto que a muchos nos cuesta liberar la mirada y no analizar perpetuamente todas las obras, sean literarias o cinematográficas, como si estuvieran escritas por Balzac o Flaubert. «La película toca temas insondables, casi abstractos, que no se pueden abordar desde la dramaturgia, lo didáctico o las ideas», —explica el director—⁴. Evidentemente, rechazando las ‘herramientas novelescas’ no pretendo decir que el arte actual con su pronunciado carácter críptico o paradójico sea superior al de Balzac, ya que no es una cuestión de competición, ni siquiera de comparación. Además, se sabe, y lo ha dicho en varias ocasiones el mismo cineasta, que para Serra las literaturas francesa y rusa del siglo XIX son las que influenciaron bastante, junto con Proust⁵, su cosmovisión. Sin embargo, las reglas y los principios de análisis apropiados para lo decimonónico no solamente no funcionan en caso del arte formal, sino que hacen daño a ambas partes: el espectador se siente engañado, mientras que la obra permanece mal entendida.

3 Vicente, A. (2022). Albert Serra: «Al lado de mis películas, todas las demás son infantiles». *Babelia, El País*, 1604, p. 2.

4 Yuste, J. (2022). Albert Serra: «En el cine español soy el mejor, único». *El Cultural*, 2022, p. 51.

5 Ramis, L. (2023). «Albert Serra, lejos de uno mismo». *La Vanguardia*. <<https://www.lavanguardia.com/cultura/20230313/8819912/lejos-biblioteca-albert-serra.html>>

Desde el principio tenemos que aceptar el hecho de que no existe tal cosa como la narrativa en el contexto de *Pacifiction*, o bien, si existe, es una narrativa especial, la de ficción absoluta, que básicamente no cuenta nada. Aunque también hay que admitir que, cómo escribe Jara Yáñez: «*Pacifiction* es la más narrativa de todas las obras de su autor hasta la fecha»⁶ (Yáñez, 2022). No obstante, en el filme no hay ni un desarrollo que vaya desde el punto *a* al punto *b*, no hay historias para contar, ni mensaje, ni valores para defender. Aunque lo último quizás no sea del todo cierto: valores para defender sí que hay, son valores de carácter efímero, es decir, estético y poético. Son las categorías artísticas que resultan ser difíciles de proteger «en un mundo donde todo es *storytelling* inofensivo para vender relatos comprensibles que ayuden a crear falsas verdades históricas» (Serra, 2023).⁷

4. Diálogos

Al igual que en las películas anteriores, en *Història de la meva mort* o en *Liberté*, los diálogos entre los personajes de *Pacifiction* giran en torno a lo poético. Esto quiere decir que no pretenden aclarar nada y que, en vez de explicar, confunden sin cesar. En varias ocasiones el director menciona este factor y la importancia que tiene para su método este «choque entre la función del lenguaje artístico y la del lenguaje común»⁸ (Serra, 2023). Si el arte cinematográfico tal y como muchos de nosotros —los espectadores— lo seguimos percibiendo nos suele comunicar a través de la palabra, —como un puro «fenómeno verbocéntrico»⁹ (Chion, 1947), la obra de Serra y *Pacifiction*, en concreto—, resulta ser un cine no comunicativo, lo que, a su vez, le permite evitar ser «tautológico respecto a la realidad»¹⁰ (Serra, 2023). Es decir, este tipo de obra no busca contactar con el espectador ni verbalmente ni a través de ningún otro tipo de articulación: la

6 Yáñez, J. (2022). La poética y la política. *Caimán cuadernos de cine*, 169, p. 12.

7 Vázquez, J. V. y Serra A. (2023). *La libertad del artista*. Prologo. Sevilla: Athenaica Ediciones, p.13.

8 *Ibid.*

9 Chion, M. y Gorbman, C. (2019). *Audio-Vision: Sound on Screen*. Nueva York: Columbia University Press. p. 5.

10 Serra, A. y Armengol Royo M. (2023). *Un brindis por San Martiriano*. Barcelona: H & O Editores. p. 74.

banda sonora, los sonidos, las onomatopeyas; nada tiende a explicar los acontecimientos en la pantalla. Al contrario, el sonido y la imagen permanecen en un desacuerdo constante. Para dar un ejemplo, podemos dirigirnos a la escena de la última parte del filme, cuando el personaje de Benoît Magimel está espionando sentado en su coche, en plena oscuridad de la noche tropical. Mientras el protagonista está recitando su monólogo hamletiano (que parece casi infinito), el espectador puede notar de vez en cuando en su mano un vaso de cristal lleno de una sustancia extraña y no es solamente este vaso, que de por sí ya parece sospechoso, sino el sonido del hielo gorgoteando, lo que puede resultar incoherente al espectador. La película no explica qué hay en el vaso, ni de dónde lo ha sacado el personaje, ni de dónde viene el crujido del hielo en tanto que, al observar el vaso, no detectamos ni un cubito de hielo en él. Se sabe que el sonido nos llega con más rapidez que la imagen y es justamente el sonido el que en el caso del séptimo arte, es el principal responsable del desarrollo temporal, puesto que, como explica Michel Chion: «el sonido muy a menudo consiste en un marcado de pequeños fenómenos orientados en el tiempo» (1947)¹¹.

En el caso de Serra, el sonido se convierte en pura herramienta poética que rompe con el sentido o, en otras palabras, que lleva todo hacia la abstracción y el sinsentido. Parece relevante añadir que en *Pacifiction*, teniendo en cuenta el bucle de la isla y el carácter circular de los pensamientos paranoicos del protagonista, resulta especialmente curioso el doble significado de la palabra «sentido»: el sentido como ‘razón’ y como ‘dirección’. Paradójicamente, lo que podemos ver con algo de certeza es la carencia o por lo menos el carácter latente del *sentido* en ambos contextos, puesto que la película declara su indiferencia total tanto hacia el desarrollo como por el significado.

Volviendo al tema de los diálogos, pongamos sobre la mesa otro ejemplo del troleo y el sinsentido. El ejemplo trata de la escena al principio de la película, cuando un grupo de gente nativa visita a De Roller en su residencia. En una escena que tiene al mismo tiempo un carácter puramente formal (todo sucede en el comedor real, donde el verdadero comisario recibió a Emmanuel Macron pocos días antes del rodaje) y pintoresco (nos recuerda a las escenas de la pintura del siglo XVI), contemplamos al grupo de gente hablando (Fig. 5). El episodio podría incluso resultar bastante

11 Chion, M. y Gorbman, C. (2019). *Audio-Vision: Sound on Screen*. Nueva York: Columbia University Press. p.18.

mundano, pero hay un aspecto extraño: el personaje de la derecha, vestido de plumas fantasmagóricas, que, como podemos intuir por cómo lo tratan los demás, es el huésped más importante y está hablando en su idioma que, supongamos, no entienden ni De Roller ni el público. Sin embargo, en un momento determinado le dejan de traducir. El personaje sigue hablando y todo el mundo está actuando como si no hubiera pasado nada, mientras que su discurso se convierte en pura *performance*. Para colmo, un rato después, este mismo personaje empieza a hablar en francés. ¿Qué es esto? No somos capaces ni de entender ni de explicarlo lógicamente. «Todas las películas deben nacer sólo [sic] en la pantalla. Nada de lo que vemos debe haber sucedido antes en la realidad»¹², reflexiona Serra en su ensayo «La dramaturgia de la presencia».



Serra, A. (2022). [fotograma]. *La escena en el comedor*.

5. Espectador desconfiado

La relación entre la obra de Serra y el público nunca ha sido fácil debido a razones tanto conceptuales como temporales. El mismo cineasta comenta que la «dilatación del tiempo crea un pequeño desafío para el espectador» con lo cual sus «películas son duras, pero también sensuales»¹³. Las dudas por parte del público después de haber visto *Pacifiction* tampoco

¹² Serra, A. (2014). La dramaturgia de la presencia. *Comparative Cinema*, II (4), p. 94.

¹³ Lauterjung, F. (2022). Albert Serra, A Calm Anarchist. *Art Press*, 503, p. 37.

han sido pocas. No es de extrañar, ya que esto se dice siempre después de cada nueva obra de Serra: el público habla de la lentitud insoportable, del vacío no justificado, de su carácter ensimismado y, como consecuencia, de la sensación de que el director en el fondo es un elitista y un pretencioso como muchos otros que producen algo que no entienden ni ellos mismos, mientras que todo el mundo finge que sí, porque el arte contemporáneo se hace y se vende solo de esta manera. Estas son las quejas, podemos decir, habituales del espectador colectivo. Pero, ¿qué ha cambiado con el estreno de *Pacifiction*? El cambio más importante es el cambio de expectativas. Ambientada en la actualidad y, por añadidura, con una estrella de primera división como Benoît Magimel de protagonista, con premios europeos de alto prestigio y mucha prensa. La película logró atraer a un público nuevo por un lado y prometer algo distinto al espectador que ya conocía la obra del director.

Entre las quejas principales por parte de los espectadores podemos nombrar: la banalidad del discurso del protagonista y su carácter pretencioso; las discordancias anecdóticas como la del Almirante, interpretado por Mark Susini, que todo el mundo asocia con un misterioso submarino; el hecho de que un alto funcionario como De Roller ande solo sin guardaespaldas por la isla e intente detectar un submarino en la oscuridad con los prismáticos, encima puestos al revés. Todo esto es cierto. El único detalle que se pierde aquí es la óptica, de la que he hablado en principio: no se puede tomar en serio la película desde el punto de vista de la narrativa. La película nos está tomando el pelo, juega con nosotros, aparece y se esconde justo como aquel submarino, del cual nunca llegamos a saber si es imaginario o real.

6. Desplazamiento

Pacifiction, en principio titulada *Bora Bora* (este título provisional existía durante el rodaje), en el momento de la posproducción se convirtió en *Tourment sur les Îles* para luego incorporarse al programa oficial del Festival de Cannes bajo el título actual. Simplemente sacando una vocal de la palabra ‘pacificación’, Serra se apropia de ella y cambia el énfasis (aunque bastante gente sigue llamando el filme erróneamente *Pacification*), añadiendo un matiz importantísimo: el de la ficción. Una vez más, poniendo nociones como *pacificación* (apaciguamiento) de un lado, y el Pacífico y la ficción del otro, Serra nuevamente da un paso hacia la ironía. Asimismo,

en el filme, los discursos que pueden generar rechazo por parecer demasiado afirmativos siempre van de la mano de un extrañamiento adrede, un sinsentido, una discrepancia entre la imagen y el sonido, entre la palabra y la *mise en scène*, ya mencionados anteriormente. Este método lo podemos definir como una especie de desplazamiento, un *shift*.



Serra, A. (2022). [fotograma]. *Pelea de gallos*.

Existe una escena en el filme que parece ser un buen ejemplo para estudiar el contexto del desplazamiento. Es el episodio de la pelea o, podemos decir, de la danza de gallos (Fig.6), donde los planos, acompañados por el ritmo hipnótico de los tambores, van de uno a otro de tal manera que el espectador no puede distinguir cómo, dónde y entre qué personajes exactamente se despliega la acción. Mientras que el espectador sigue con su mirada la lucha de gallos que se mezcla con una danza folclórica, simultáneamente está viendo (puesto que los planos en esta escena tienen un carácter caleidoscópico) al comisario De Roller dirigiendo o, de alguna manera, influenciando la acción tanto con su expresión facial como con sus gestos. Lo que realmente queda sin respuesta es ¿por qué y cómo el alto funcionario dirige este proceso? ¿El político se ha convertido en un coreógrafo o estamos todos envueltos en su sueño o su delirio al modo goyesco? Tanto lo poético como lo grotesco residen justo en el hecho de que ninguna de estas preguntas llega a tener respuesta. La película nos está troleando y nos está ofreciendo imágenes figurativas, perfectas y creíbles, pero compuestas de tal forma que se vuelven pura abstracción, «como si las cosas se hubieran tragado su espejo»¹⁴, en términos de Baudrillard (1995).

14 Baudrillard, J. (2005). *The Conspiracy of Art: Manifestos, Interviews, Essays*. Nueva York: Semiotext(e). p.120.

7. Conclusiones

Aunque, sin duda alguna, aún queda mucho para cuestionar, observar, contemplar y releer tanto en *Pacifiction* como en otras obras del director, basándome en el análisis realizado en estas páginas, puedo decir con algo de certeza que el punto de partida más preciso para ver y estudiar la obra de Serra es una perspectiva analítica y crítica, pero al mismo tiempo relajada y lúdica. Es solo de este modo cómo el espectador, en vez de sentirse constantemente ofendido, burlado o engañado, puede disfrutar de verdad el discurso filmico con toda su complejidad poética, estética radical y todo su virtuoso troleo.

Bibliografía

- BAUDRILLARD, J. (2005). *The Conspiracy of Art: Manifestos, Interviews, Essays*. Nueva York: Semiotext(e).
- CHION, M. y Gorbman, C. (2019). *Audio-Vision: Sound on Screen*. Nueva York: Columbia University Press.
- FASSBINDER, R. W. (2018). *Fassbinder por Fassbinder*. Santiago de Chile: Hueders.
- FASSBINDER, R. W. (1981). *Lola*. Alemania: Rialto Film / Trio Film.
- HITCHCOCK, A. (1954). *Rear Window*. Estados Unidos: Paramount Pictures.
- LAUTERJUNG, F. (2022). «Albert Serra, A Calm Anarchist». *Art Press*, 503: 34–37.
- RAMIS, L. (2023). Albert Serra, lejos de uno mismo. *La Vanguardia*. <<https://www.lavanguardia.com/cultura/20230313/8819912/lejos-biblioteca-albert-serra.html>>
- SERRA, A. (2012). *Història de la meva mort*, España: Andergraun Films / Capricci Films / Televisió de Catalunya / Instituto de la Cinematografía y de las Artes Visuales / Institut Català de les Empreses Culturals / Région Limousin.
- SERRA, A. (2014). La dramaturgia de la presencia. *Comparative Cinema*, II (4), 93-96.
- SERRA, A. (2019). *Liberté*, Francia/ España /Portugal: Idéale Audience / Andergraun Films / Lupa Film / Rosa Filmes.
- SERRA, A. (2022). *Pacifiction (Tourment sur les Îles)*, Francia/España / Portugal/ Alemania: Andergraun Films / Arte France Cinéma / Rosa

- Filmes / Radio-télévision du Portugal/ Tamtam Film / Televisió de Catalunya.
- SERRA, A. y ARMENGOL, R.M. (2023). *Un brindis por San Martiriano*. Barcelona: H & O Editores.
- VÁZQUEZ, J. V. y SERRA A. (2023). *La libertad del artista*. Sevilla: Athenaica Ediciones.
- VICENTE, A. (2022). «Albert Serra: “Al lado de mis películas, todas las demás son infantiles”». *Babelia, El País*, 1604: 2-3.
- YÁÑEZ, J. (2022). «La poética y la política». *Caimán cuadernos de cine*, 169: 12-13.
- YUSTE, J. (2022). «Albert Serra: “En el cine español soy el mejor, único”». *El Cultural*, mayo 2022: 50-51.

EL BILDUNGSROMAN ESCRITO POR MUJERES CHINAS Y ESPAÑOLAS A FINALES DEL SIGLO XX

Haoru Sui

Universitat Rovira i Virgili
haouru.sui@estudiants.urv.cat

Resumen. La investigación se centra en la comparación de las obras escritas por mujeres chinas y españolas cuyo objetivo es enmarcar la literatura china y la española en un mismo campo de investigación. No solo para encontrar la raíz de la diferencia de conciencia femenina entre ambos lados (si las hay), sino también para darnos cuenta de que, bajo la diferencia cultural, existen puntos comunes o semejantes en las escritoras, sobre todo el poder de deconstruir el discurso patriarcal. Se utiliza el paralelismo como la metodología, también se muestra la teoría feminista en toda la tesis. Con esta tesis se pretende realizar esta comparación y observar los resultados.

Palabras clave: Literatura comparada, Bildungsroman, literatura china y española, feminismo

Abstract. The present study compares works written by Chinese and Spanish women with the aim of placing Chinese and Spanish literature in the same field of research. The reason for this is not only to find the root of any differences in female consciousness between the two sides (if there are any), but also to show that, beneath the cultural differences, there are common or similar points between the writers, above all in their power to deconstruct the patriarchal discourse. The thesis uses parallelism as its methodology and also shows applies feminist theory throughout, with the ultimate aim of making this comparison and observing the results.

Keywords: Comparative literature, bildungsroman, Chinese and Spanish literature, feminism

Introducción

Mi tesis trata sobre la comparación de las obras escrita por mujeres chinas y españolas a finales del siglo xx.

Zhan Ningning, en 2022, hace relativamente poco tiempo, decía que

No existe una relación de parentesco o influencia directa entre la literatura femenina china y la literatura femenina española, pero hay similitudes en la formación histórica del «segundo sexo» de las mujeres en los dos países, así como en los antecedentes, etapas de desarrollo y características de época de los movimientos de liberación de la mujer en ambos países, lo cual hace que haga muchas similitudes en lo que se refiera a las experiencias de crecimiento y los viajes mentales de las mujeres en los dos países. Y estas similitudes son también las razones de los puntos en común en la evolución histórica, la connotación ideológica y el arte narrativo de las novelas bildungsroman femeninas en los dos países, y son «puntos cruzados» comparables¹.

En España, en 1975, finaliza el gobierno franquista y se incorpora a la Unión Europea en la década de 1980, para consolidar sus logros de modernización en política, economía y cultura, y entrar en una sociedad del bienestar. La democracia se normaliza, así como su cultura, que entra en el mercado comercial. Al mismo tiempo, el movimiento feminista en España está en pleno apogeo de nuevo², con un estatus político y económico en ascenso. En esta época, las mujeres son más conscientes de su participación en la política y tienen los niveles educativos más altos.

Por otra parte, en China, en 1976, ya había finalizado la Revolución cultural, que duró diez años. En la década de 1980, China comienza el proceso de reforma y apertura, y se esfuerza por integrarse con el mundo. Se desarrolla la economía de mercado, dado que la industria cultural se encuentra próspera. Después de la fundación de la República Popular China, las mujeres van obteniendo derechos más equitativos en lo que respecta a la educación y al trabajo.

En este contexto, podemos decir que las mujeres que deciden escribir durante esta época en los dos países han entrado en un período próspero de creación. A partir de su propia experiencia, ellas escriben sobre la inhibición de la mujer por parte de un régimen dirigido por los hombres,

1 El extracto aquí está traducido por la autora de este plan.

2 Decimos «de nuevo», dado que ya, a principios del siglo xx, parecía querer abrir sus puertas, con los avances que las mujeres empezaron a obtener en España con la II República.

reestructuran el discurso masculino e interpretan la cultura y la historia del país desde una nueva perspectiva.

Asimismo, cabe mencionar que las escritoras de China y España de esta misma época están profundamente influenciadas por las escritoras en Feminismo de la llamada segunda ola, como fueron Simone de Beauvoir, Virginia Woolf, Doris Lessing o Mary McCarthy, quienes introdujeron la ideología feminista en la creación literaria, cosa que permitió que las obras literarias creadas por mujeres en esta época fueran más diversas y ricas en temas.

Por todo ello, se ha elegido el periodo de finales del siglo xx como el foco de esta investigación pues ello,

1) nos permitirá comparar los elementos (comunes o no) en la literatura de mujeres chinas y españolas en este periodo determinado.

2) podremos ver las similitudes y diferencias de los pensamientos de las mujeres, revelados en sus obras.

Hasta ahora, los estudios comparativos entre las literaturas china y española son pocos y los centrados en la literatura femenina son aún menos.

Se espera que esta tesis pueda ampliar, efectivamente, los límites del estudio comparativo de la literatura oriental y la occidental, expandir los aspectos del estudio de la literatura femenina y enfrentar el desafío de la comunicación intercultural en el contexto de la globalización.

El objetivo principal del presente proyecto de la tesis es enmarcar la literatura china y la española en un mismo campo de investigación,

No solo para encontrar la raíz de la diferencia de conciencia femenina entre ambos lados (si las hay), sino también para darnos cuenta de que, bajo la diferencia cultural, existen puntos comunes o semejantes en las escritoras, sobre todo el poder de deconstruir el discurso patriarcal.

En cierto sentido, se puede aprovechar esto como una oportunidad para reiniciar el diálogo entre Oriente y Occidente con el fin de reducir las barreras entre las diferentes civilizaciones.

1. Metodología

1.1 TEORÍA COMPARADA

En cuanto a la metodología de la literatura comparada, hay dos metodologías, principalmente. Una es influencia y la otra es paralelismo. La influencia se aplica en el caso de que entre los dos objetos de la comparación

haya algún vínculo material, una parte es influida por la otra parte y esta influencia se refleja evidentemente en su propia creación.

Mientras tanto, al estudiar dos objetos entre los que no hay un contacto tangible, la comparación se realiza a través de la inferencia lógica, se usa el paralelismo. En este caso, en mi opinión, es más adecuado utilizar el paralelismo en la tesis.

En 2007, el Ministerio de Cultura de España promovió la traducción de una serie de libros dedicados a la literatura femenina española en China. Esta serie que se presenta bajo el título «La Mitad del Cielo» publicó doce novelas entre 2007 y 2009. Por supuesto, como se considera parte de la ola de pensamiento occidental que afecta a China, estos libros publicados están haciendo mella en la literatura de este país, sobre todo en las obras de las escritoras chinas. No obstante, por el momento, no he buscado la documentación que demuestra que esta editorial ha dejado una influencia tan directa y profunda en ellas. Por lo tanto, en esta tesis, la metodología principal que quiero utilizar es el paralelismo.

1.2 TEORÍA FEMINISTA

La segunda ola del movimiento feminista se produce entre mediados y finales del siglo xx. La principal demanda de dicho movimiento es eliminar la desigualdad entre las mujeres y los hombres, y considerar esta desigualdad como la base de la subordinación de la mujer al hombre. Por este motivo, se requiere que todas las áreas públicas estén abiertas a las mujeres y se reduzca la brecha entre hombres y mujeres. La socióloga francesa Simone de Beauvoir (1998) utiliza muchos materiales filosóficos, históricos y literarios en *El segundo sexo*, que demuestran que los obstáculos a la libertad de las mujeres no están causados por sus condiciones físicas, sino por restricciones políticas y legales. «Una persona no nace mujer, sino que se convierte en mujer». La teoría de Beauvoir tiene una profunda influencia en el movimiento feminista en todo el mundo. Con una base teórica más sólida, la contradicción entre el deseo de independencia e igualdad de las mujeres y el dominio masculino de la sociedad se ha intensificado. También tal resistencia y contradicción, así como el despertar de la conciencia femenina, se reflejan en la literatura femenina.

2. Bildungsroman

En 1827, Goethe presentó el concepto de «literatura mundial» y lo explicó con la idea de construir un campo posible para poder perseguir una comunidad espiritual y emocional común. Si bien desde que se planteó el concepto de «literatura mundial» siempre ha existido un debate sobre «si existe realmente la literatura mundial», pero esta también se ha convertido en uno de los motores de la investigación de la literatura comparada. Es decir, comparando diferentes civilizaciones, países y nacionalidades, idiomas, etc. intentan hacer una búsqueda ideal común de la humanidad en las diferencias y promover la comunicación espiritual y el diálogo entre las personas que crecen en diferentes culturas y logran una comprensión y una amistad más profundas entre los seres humanos.

Vale la pena señalar que muchas personas creen que existe una gran brecha entre las civilizaciones oriental y occidental, para negar así la posibilidad de comparación entre los dos lados; sin embargo, en un momento en que los intercambios y colisiones entre países son cada vez más frecuentes, creo que la posibilidad de este tipo de comparación no debe ser completamente ignorada y negada, pues existen varios trabajos destacados al respecto, en el campo de la literatura comparada entre Oriente y Occidente.

Tanto en España o como en China, el siglo xx es un siglo de cambios, desafíos y está lleno de oportunidades, y el Bildungsroman, de China y de Occidente, también ha pasado de florecer a dar frutos desde este siglo. Aunque las razones por las que se forman las situaciones actuales de las mujeres en Oriente y Occidente son fundamentalmente diferentes, el entorno en el que crecen las mujeres bajo el sistema patriarcal y los problemas que enfrentan son similares o iguales.

Bildungsroman, generalmente conocida en España como la novela de formación o la novela de aprendizaje, es un género narrativo común en la literatura. La mayoría de los investigadores creen que se originó en Alemania en la segunda mitad del siglo xviii, tomando como modelo la novela *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* del escritor alemán Goethe.

Es difícil para la comunidad académica llegar a un consenso sobre la definición del concepto de Bildungsroman. Este concepto fue propuesto por primera vez por el erudito alemán Morgenstern y luego explicado por el filósofo alemán Wilhelm Dilthey.

Él cree que el modo narrativo del Bildungsroman tradicional es que el protagonista madura gradualmente a través de varias experiencias de vida a través de la autoeducación y encuentra su propio proceso de desarrollo lineal, y a menudo la novela termina con las emociones positivas y optimistas del protagonista, y su integración en la sociedad. Otros, como el glosario de narratología de Darío Villanueva (1992, p.), señalan lo siguiente:

Novela de aprendizaje: la que narra la HISTORIA de un personaje a lo largo del complejo camino de su formación intelectual, moral, estética o sentimental en el tránsito de la adolescencia y primera juventud a la madurez. Aunque se trata de un género presente desde antiguo en la Literatura, acaso por su fundamento antropológico en los rituales de la iniciación, fue en Alemania donde fue definido en primer lugar su concepto BILDUNGSROMAN- inspirado por el Wilhelm Meisters Lehrjahre (1796) de Goethe.

En general, las novelas Bildungsroman escritas por las mujeres españolas y chinas surgieron a principios del siglo xx, se desarrollaron desde la década de 1930 hasta la de 1970 y alcanzaron una etapa de madurez en la década de los 80, todas profundamente influenciadas por los cambios ideológicos y sociales del siglo xx.

Hay diferentes opiniones sobre la definición de Bildungsroman en las discusiones académicas, pero el Bildungsroman tradicional está escrito, sobre todo, por hombres y el protagonista es básicamente masculino.

Por lo tanto, el Bildungsroman escrito por mujeres, naturalmente, tiene muchas características típicas del Bildungsroman tradicional: las protagonistas de estas novelas pasan de infantil a maduro, con un cierto lapso, y sufren cambios psicológicos.

Sin embargo, en el campo donde los hombres han tenido el derecho a hablar durante mucho tiempo, el atributo de «femenino» hace que el Bildungsroman escrito por mujeres sea único.

En la sociedad patriarcal, los caminos de crecimiento y las dificultades que se encuentran las mujeres están destinados a ser muy diferentes a los de los hombres. La posición dominante de los hombres en la sociedad hace que, en el proceso de confrontación con la sociedad, sus reacciones sean espontáneas y la madurez de los hombres significa establecer y aceptar sus roles sociales.

Al mismo tiempo, las mujeres se encuentran muchas veces en la posición de objetos arreglados por los hombres, y su confrontación con la sociedad suele ser pasiva.

Cuando se da cuenta de que su lamentable situación se debe principalmente a los problemas estructurales de la sociedad patriarcal, la mujer opta por alienarse y escapar de la corriente principal de la sociedad, lo cual es un símbolo de madurez de una mujer.

Por tanto, es difícil que las novelas de formación escritas por mujeres se incluyan en el sistema de las tradicionales:

Por otra parte, la mayoría de los críticos que han teorizado sobre la problemática del Bildungsroman femenino coinciden con LAGOS (1996) en señalar que los estudios tradicionales sobre este género novelístico se basaban hasta hace poco en narraciones de protagonista masculino, en las que las etapas de aprendizaje del protagonista y las metas de socialización a las que se enfrenta difieren del desarrollo y educación de las niñas. Asimismo, como la caracterización convencional del género se refiere a un modelo masculino ya establecido, a las escritoras les resulta muy difícil incorporar a este canon androcéntrico novelas que se alejan del patrón establecido (Viu, 2009, p. 109).

3. Conclusión

En resumen, todavía hay mucho espacio para la discusión sobre la comparación de novelas Bildungsroman escritas por mujeres.

Se puede estudiar como una categoría separada del Bildungsroman tradicional, su desarrollo y características, etc. Y yo, con esta tesis pretendo realizar esta comparación y analizar los resultados que obtengo.

Bibliografía

- ZHAN Ningning. (2022). «Estudio comparativo de las novelas de formación femeninas chinas y españolas», p. 2.
- VILLANUEVA, D.. (1992). *El comentario de textos narrativos: la novela*. Gijón: Ediciones Júcar, pp. 181-201.
- VIU, C. G. (2009). «El Bildungsroman y la novela de formación femenina hispanoamericana contemporánea». *EPOS: Revista de filología*, (25), pp. 107-117.

Aquest volum inclou dotze treballs corresponents a les presentacions de la novena edició de les Jornades del Doctorand. Aquests treballs són una bona mostra de la recerca en humanitats que es fa a l'hora d'elaborar les tesis doctorals que es desenvolupen dins del programa esmentat. D'aquesta manera, es plantegen investigacions relacionades amb la llengua, la lingüística, la sociologia, la literatura, la història, la història de l'art i l'educació, eixos bàsics dels nostres estudis de doctorat.