

cauce



REVISTA INTERNACIONAL DE
FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN
Y SUS DIDÁCTICAS

Núm. 42 / 2019



Grupo de investigación
LITERATURA, TRANSTEXTUALIDAD
Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.
Aplicación a la enseñanza en Andalucía.



eus EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

cervantes.es
 Centro Virtual Cervantes

Fundadores de *Cauce*:

M^a Elena Barroso Villar, Alberto Millán Chivite y Juan Manuel Vilches Vitiennes

Director: Pedro Javier Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja)

Secretario: Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid)

COMITÉ CIENTÍFICO

Universidad de Sevilla: Purificación Alcalá Arévalo, M^a. Elena Barroso Villar, Julio Cabero Almenara, Diego Gómez Fernández, Fernando Millán Chivite, M^a. Jesús Orozco Vera, Ángel F. Sánchez Escobar, Antonio José Perea Ortega, M^a. Ángele Perea Ortega, Antonio Pineda Cachero, Ana M^a. Tapia Poyato, Concepción Torres Begines, Rafael Utrera Macías, Manuel Ángel Vázquez Medel.

Otras Universidades españolas: Francisco Abad (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Manuel G. Caballero (Universidad Pablo de Olavide), Manuel Antonio Broullón Lozano (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas), José M^a. Fernández (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona), M^a. Rosario Fernández Falero (Universidad de Extremadura), M^a. Teresa García Abad (Centro Superior de Investigaciones Científicas), José Manuel González (Universidad de Extremadura), M^a. Do Carmo Henriques (Universidade de Vigo), M^a. Vicenta Hernández (Universidad de Salamanca), Antonio Hidalgo (Universidad de Valencia), Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz), Antonio Mendoza (Universidad de Barcelona), Pedro J. Millán Barroso (Universidad Internacional de La Rioja), Salvador Montesa (Universidad de Málaga), Antonio Muñoz Cañavate (Universidad de Extremadura), M^a. Rosario Neira Piñeiro (Universidad de Oviedo), José Polo (Universidad Autónoma de Madrid), Alfredo Rodríguez (Universidade Da Coruña), Julián Rodríguez Pardo (Universidad de Extremadura), Carmen Salaregui (Universidad de Navarra), Antonio Sánchez Trigueros (Universidad de Granada), Domingo Sánchez-Mesa Martínez (Universidad de Granada), José Luis Sánchez Noriega (Universidad Complutense de Madrid), Hernán Urrutia (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea), José Vez (Universidade de Santiago de Compostela), Santos Zunzunegui (Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea).

Universidades extranjeras: Frieda H. Blackwell (Universidad de Baylor, Waco, Texas, EE.UU.), Carlos Blanco-Aguinaga (Universidad de California, EE.UU.), Fernando Díaz Ruiz (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Robin Lefere (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Silvia Cristina Leirana Alcocer (Universidad Autónoma de Yucatán, México), Francesco Marsciani (Alma Mater Studiorum-Università di Bologna), John McRae (Universidad de Nottingham, Reino Unido), Angelina Muñoz-Huberman (Universidad Nacional Autónoma de México), Edith Mora Ordóñez (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Sophie Morand (Universidad de París II, Sorbona, Francia), Christian Puren (Universidad de Saint-Etienne, Francia), Carlos Ramírez Vuelvas (Universidad de Colima, México), Ada Aurora Sánchez Peña (Universidad de Colima, México), Claudie Terrasson (Universidad de Marne-la-Vallée, París, Francia), Angélica Tornero (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México).

COLABORADORES (no doctores)

Lidia Morales Benito (Université Libre de Bruxelles, Bélgica), Mario Fernández Gómez (Universidad de Sevilla), José Eduardo Fernández Razo (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Raquel Díaz Machado (Universidad de Extremadura), Maria Francescatti (Universidad de Sevilla).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Director (Pedro J. Millán), Secretario (Manuel A. Broullón), M^a. Elena Barroso Villar, Ana M^a. Tapia Poyato, Fernando Millán Chivite.

Traductores de inglés: Manuel G. Caballero, Luis Pascual Cordero Sánchez, Pedro J. Millán.

Traductores de francés: Manuel G. Caballero, M^a del Rosario Neira Piñeiro, Claudie Terrasson.

Traductores de italiano: Maria Francescatti, Manuel A. Broullón, Pedro J. Millán.

CONTACTO (REDACCIÓN, SUSCRIPCIÓN Y CANJE)

www.revistacauce.es / info@revistacauce.com

ANAGRAMA: Pepe Abad

Revista incluida en índices de calidad LATINDEX, ERCE, REDIB, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, ESCI (Emerging Sources Citation Index — Thompson&Reuters).

El número 42 (2019) de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* ha sido financiado por: Grupo de Investigación *Literatura, Trans textualidad y Nuevas Tecnologías* (HUM-550).

Inscripción en el REP. n.º 3495, tomo 51, folio 25/1

ISSN: 0212-0410. D.L.: SE-0739-02.

© Revista Cauce

Maqueta e imprime: Ediciones Alfar S.A.

Todos los artículos han sido sometidos a proceso de revisión por doble par ciego. Han colaborado en este número: Santiago Bautista (Universidad Complutense de Madrid), Luis Pascual Cordero Sánchez (Universidad Francisco de Vitoria), Rosa M^a. Díez Cobo (Universidad de León), Alexia Dotras (Escola Superior de Educação de Bragança), Pilar García Carcedo (Universidad Complutense de Madrid), Guillermo Laín (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Rocío López (Universidad CEU San Pablo), Lidia López Teixeiro (Universidade de Santiago de Compostela), Antonio L. Martín Ezpeleta (Universidad de Valencia), Miguel Ángel Martín Hervás (Universidad Complutense de Madrid), Teresa Mateo (Universidad Complutense de Madrid), M^a. Isabel Morales Sánchez (Universidad de Cádiz), M^a. Ángeles Pérez Martín (Universitat de València), Begoña Regueiro Salgado (Universidad Complutense de Madrid), Blanca Ripoll (Universidad de Barcelona), M^a. Jesús Ruiz Fernández (Universidad de Cádiz), M^a. Jesús Ruiz Muñoz (Universidad de Málaga), Elia Saneleuterio (Universidad de Valencia), Diego Santos (Universidad Complutense de Madrid), Luz Souto Larios (Universidad de Valencia), Concepción Torres Begines (Universidad de Sevilla), María Teresa Vera-Rojas (Universidad de Lleida).

Artículos recibidos: 19

Artículos aceptados: 7

Artículos rechazados: 12



ÍNDICE

EDITORIAL	9
VÁZQUEZ-MEDEL, MANUEL ÁNGEL Iris M. Zavala y el canon	9
1. MONOGRÁFICO: UN CANON LITERARIO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL SIGLO XXI	13
MARTÍN EZPELETA, ANTONIO L. Y REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA Introducción al número monográfico: Un canon literario social. Del método al tema y del tema al método.	15
BURGOS MASCARELL, ANDREA The influence of culture on dystopian heroines' choices: A vindication of their right to decide.....	25
FERNÁNDEZ SAN EMETERIO, GERARDO Textos clásicos para una escuela intercultural: reflexiones y propuestas a partir de <i>La identidad cultural no existe</i> de François Jullien.....	45
LEGGOTT, SARAH Gendered repression and sexual violence in Francoist Spain: the testimonies of Mercedes Núñez Targa	61
LOZANO DE POLA, ANA Propuesta didáctica comparatista y feminista: “Barba azul” de Perrault y “Jardín de infierno” de Silvina Ocampo	75
TÓTH, GERGÓ Propuesta para tratar temas tabúes y controvertidos en la clase de E/LE.....	91
2. MISCELÁNEA	113
CALZÓN GARCÍA, JOSÉ ANTONIO <i>El Lazarillo</i> a ojos del niño: análisis de dos adaptaciones	115
CASTELLANO-RISCO, IRENE La influencia del enfoque AICLE en el vocabulario académico: el caso de alumnos de Educación Secundaria	135
3. RESEÑAS	149
ASENCIO NAVARRO, RAÚL ENRIQUE <i>Correspondencia 1967-1972. Américo Castro y José Jiménez Lozano</i> (Madrid: Trotta, 2020).	151

INTRODUCCIÓN AL NÚMERO MONOGRÁFICO: UN CANON LITERARIO SOCIAL. DEL MÉTODO AL TEMA Y DEL TEMA AL MÉTODO

INTRODUCTION TO THE MONOGRAPHIC ISSUE: A SOCIO-LITERARY CANON. FROM METHOD TO TOPIC AND FROM TOPIC TO METHOD

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2019.i42.02>

MARTÍN EZPELETA, ANTONIO
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (ESPAÑA)
Profesor Titular
ORCID: 0000-0003-0210-3399
anmarez@uv.es

REGUEIRO SALGADO, BEGOÑA
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (ESPAÑA)
Profesora Contratada Doctora acreditada a Titular
Código ORCID: 0000-0003-1583-8693
bregueir@ucm.es

Resumen: Este trabajo reflexiona sobre los tres conceptos que integran el sintagma “un canon literario social”, que sirve como introducción a los planteamientos teórico-metodológicos de otro sintagma que subsume al anterior: “educación literaria”. Esta especulación teórica se completa con la presentación de los trabajos que integran el monográfico “Un canon literario social para la educación y comunicación del siglo XXI”, que sirve perfectamente al objetivo de ilustrar los nuevos modos y maneras o, desde otro punto de vista, los nuevos temas y problemas que la educación actual precisa y reclama.

Palabras clave: Educación literaria. Comunicación. Canon de aula. Socialización literaria y cultural

Abstract: This work reflects on the three concepts that make up a socio-literary canon as an introduction to the theoretical-methodological approaches of literary education. This theoretical speculation is completed with the presentation of the papers that make up the monograph “A socio-literary canon for education and communication of the twenty-first century”. It illustrates perfectly the new ways and means or, from another point of view, the new issues and problems that current education requires and demands.

Keywords: Literary education. Communication. School literary canon. Cultural and literary socialization

1. ¿POR QUÉ EL COMPONENTE SOCIAL?

La sombra alargada de Durkheim y su explicación de la sociedad como sistema funcional hace más de cien años (Marx, Weber, Durkheim, 2007) no deja de dar cobijo a múltiples propuestas que se publican desde campos como la Filosofía, la Historia, la Comunicación, la Literatura o la Educación. Este último ámbito, en su amancebamiento con la Política, puso de moda hace unos años el concepto durkheimiano de “educación para la ciudadanía” (2007: 9-22). Dejando de lado esta vez autores como Ortega (1983) o Bueno (2016), que niegan rotundamente esa idea/constructo de sociedad por entenderlo un platonismo que completa las teorías rousseauianas sobre la bondad de las personas y la educación natural que la preserva, lo cierto es que resulta difícil sustraerse a la pertinencia de profundizar en el componente social en la educación¹.

A Vygotsky (1995) debemos la iluminación sobre la necesidad de aprender en comunidad, lo que a menudo suele denominarse socialización. Este proceso comienza en las familias, pero es en las instituciones educativas donde se intensifica de una manera determinante, con el beneplácito de pedagogos modernos, que no dejan de insistir en poner en marcha dinámicas colaborativas, y expertos en Didácticas Específicas, que diseñan y experimentan con proyectos y materiales didácticos que contribuyan a vehicular y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje (como acercamiento a todo ello en el contexto de la Didáctica de la lengua y la literatura, véase ahora López y Encabo, 2000).

Para el caso de la literatura, que es el que aquí fundamentalmente nos ocupa, autores como Yubero Jiménez (2004, 2009) han mostrado y explicado el proceso conocido como socialización de la literatura, que casi intuitivamente ya había sido apuntado por los pioneros investigadores en Didáctica de la lengua y la literatura en España, como Cassany, Luna y Sanz (1994) o Colomer (1994). Resulta interesante observar las diferencias en su explicación de este proceso de socialización: mientras los primeros abogan por “Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios” (1994: 504), Colomer pone el foco en los temas sociales:

La enseñanza de la literatura se ha revelado como uno de los puntos más sensibles a la relación entre expectativas educativas y cambios sociales, y entre avances teóricos y prácticas educativas. Efectivamente, la situación de la literatura en el campo

¹ Sobre la contextualización de los usos sociales en educación literaria, nos hemos extendido en un trabajo reciente (Martín Ezpeleta, 2020), de donde tomamos ahora algunas ideas.

de la representación social, de sus valores e ideología, así como su participación en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción de un imaginario colectivo, tienen como consecuencia que los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social se traduzcan inmediatamente en la visión social de la función de la literatura en la educación y, por lo tanto, en la definición de objetivos docentes y en las prácticas en el aula. (Colomer, 1996: 127; como se verá, Jover, 2007, llega a interpretar todo esto como la creación de una nueva ciudadanía)

Se trata de dos puntos de vista totalmente complementarios: se aprende en contextos sociales-cooperativos y ha de unirse el aprendizaje con la sensibilización en cuestiones sociales. Este último asunto supone la columna vertebral de los Estudios culturales, a cuya función cohesionadora de la sociedad se podría afirmar que supedita la elección de temas (género, etnia, sexo, ecología, transnacionalidad...) y métodos de estudio (Storey, 2012). Y ambos asuntos convergen en los recientes Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) (Zavala, Niño-Murcia y Ames, eds., 2004), que, al calor de los Estudios culturales, abogan desde la otra orilla del Atlántico por impulsar la educación letrada o literacidad a partir de la lectura y escritura en comunidad y no necesariamente en ámbitos académicos, pues todo se quiere explicar más bien como una suerte de cooperación ciudadana y activismo social (Barton y Hamilton, 2012).

De nuevo resulta fácil encontrar puntos de unión entre estos Nuevos Estudios de Literacidad y el enfoque educativo denominado Educación literaria, cuya definición hace más de treinta años (Colomer, 1991) ponía sobre la mesa la pertinencia de continuar el método de enseñanza/socialización de la literatura que se lleva a cabo en los niveles educativos de Infantil y Primaria, también en Secundaria y a lo largo de la vida, intentando minimizar la importancia de la asimilación de información enciclopédica y el tributo al canon nacional, y todo en aras de un mayor impacto de la lectura en el individuo y, por extensión, en la sociedad. Desde otro punto de vista, el fracaso —más vigente que nunca— que supone que los jóvenes que concluyen sus estudios obligatorios, incluso los que los continúan en la universidad, no sean por norma general lectores (y en muchos casos presenten carencias notables en su comprensión lectora) obliga a tomar medidas de carácter didáctico/metodológico y urgente.

Entre estas, la palabra *motivación* es fundamental y parece claro que para conseguir atrapar a esa delicada ninfa hay que tomar el pulso a los más jóvenes. No es difícil concluir que asuntos como las —para muchos inexistentes— diferencias entre conceptismo y culteranismo o el impacto de las pérdidas de ultramar del 98 resultan temas menos atractivos para los sufridos adolescentes que, por ejemplo,

los actuales focos racistas en Norteamérica y su efecto mariposa; o la revalorización del papel de la mujer en la sociedad, cuando no el derribo de prácticas machistas muy vigentes en los medios. En fin, es algo de sobras conocido: la motivación nace de la importancia del asunto, pero también de la cercanía, y esto último contribuye decididamente a facilitar una conceptualización del problema, de reflexionarlo, de desarrollar el tan cacareado pensamiento crítico. Pero es que aparejado a este pensamiento crítico viene el desarrollo de la ética, con valores como el respeto, la cooperación o la intransigencia con las injusticias.

El apostar por construir experiencias educativas en el aula en torno a temas sociales es, pues, un excelente procedimiento para captar la atención de los estudiantes, de favorecer consecuentemente su aprendizaje; pero también de colaborar desde la base en el desarrollo ético de ese conjunto de individuos que llamamos sociedad. Así, ya es cansina la reclamación de dejar atrás la explicación de la literatura desde el punto de vista historicista para apostar por un aprendizaje basado en problemas o, en palabras más filológicas, una explicación de la literatura tematólogica. Esto supone desplazar el concepto de canon (clásico, nacional) por el de canon escolar/de aula/formativo, entendido este como un conjunto de obras que favorecen el aprendizaje en un contexto educativo muy concreto. Tan concreto que puede cambiar de 2.º A a 2.º B de la ESO de un mismo centro, porque los estudiantes pueden tener distintas preferencias. Pero dentro de esta variedad parece claro que aquellas obras de temática social, cercana y relevante van a tener un espacio entre sus intereses, aunque algunos no lo sepan todavía...

Nótese, pues, que canon de aula no es más que la negación del concepto de canon, pues se basa en criterios y no tanto en modelos; pero sobre todo es que se caracteriza por ser flexible, en continua revisión, cosmopolita... En fin, Cerrillo (2016), entre otros, lo ha explicado mucho mejor y por extenso. Quedémonos ahora con la idea de que atacar temas sociales no es un capricho o moda, como explican Martínez Ezquerro y Martos (2019), sino una estrategia didáctica/metodológica (incluso se habla de un tipo de secuencias didácticas *socioformativas*: Tobón, Pimienta y García, 2010) que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, la reflexión ética.

De este modo, el presente monográfico “Un canon literario social para la educación y comunicación del siglo XXI” de *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* quiere contribuir a la reflexión sobre el corpus literario más idóneo para formar en la actualidad a lectores aprendices (cualquiera que sea su edad), proponiendo el criterio restrictivo que supone concentrarse en aquellas obras que faciliten un desarrollo de la sensibilidad en rela-

ción a temas de índole social (marginación de ciertos colectivos, desigualdad entre hombres y mujeres, usos espurios de la historia...). Este nuevo canon literario formativo (que incluye, como no puede ser de otra manera, lo paraliterario) es el que en las siguientes páginas se ilumina y construye, según se explicará a continuación con más detalle. El resultado final es el redescubrimiento o ampliación del canon formativo con voces o interpretaciones olvidadas y recientes. Su pertinencia viene de la mano esta vez de su capacidad de transmutarse en un material educativo que favorezca conectar con el lector a partir de nódulos temáticos reales, cercanos, éticos, y que contribuya en última instancia al desarrollo de una conciencia social intelectualmente madurada.

2. UN CANON LITERARIO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN DEL SIGLO XXI

Así pues, a partir de estos criterios y desde el convencimiento de la necesidad de ofrecer nuevas lecturas que favorezcan lo que Guadalupe Jover (2007) llama un nuevo tipo de ciudadanía, concienciada e implicada en los problemas que afectan a la sociedad en el siglo XXI, se han seleccionado los trabajos que conforman este volumen. En ellos, no solo se reflexiona sobre la necesidad de superar conceptos y concepciones obsoletos, como la idea de nación o la diferencia entre géneros, además se ofrecen propuestas para trabajar estas ideas y esta concienciación de la mano de una las mejores aliadas, la literatura. Así, se han reunido cinco trabajos que se acercan al tema de las sociedades transculturales, la diversidad sexual y los estudios de género.

Si comenzamos hablando de la sociedades transculturales, nos encontramos con el artículo de Fernández San Emeterio en el que, tras constatar la diversidad de procedencias del alumnado que habita las aulas del siglo XXI y, de manera consecuente, la diversidad de imaginarios colectivos que conviven en ellas, se llega a la conclusión de que es necesario intervenir para que aquella parte del alumnado procedente de otros países no se sienta en desventaja cultural y vea la posibilidad de encontrar puntos comunes con sus compañeros y compañeras, es decir, de dar “el paso de la pretendida homogeneidad étnica, cultural y religiosa a la diversidad y el mestizaje” (Jover, 2007: 35). Para ello, Fernández San Emeterio presenta la obra de Jullien y propone hacer vigentes los conceptos propuestos por el filósofo de “recursos culturales” (siempre plurales e integradores) y *écarts*, que nombrarían “una distancia que se abre y establece una comparación, hace aparecer un

entre que pone en tensión lo que ha sido separado y permite a cada término comprenderse con respecto al otro” (Jullien, 2017: 86), con el fin de, a partir de ellos, seleccionar obras no incluidas en el canon habitual y que permitan la integración y el encuentro de puntos comunes.

También relacionado con las diferencias culturales, pero con el añadido de la diversidad de identidades sexuales, encontramos el artículo de Gergo Thoth sobre el tratamiento de temas tabúes en la clase de segundas lenguas. En este caso, se parte de dos ideas claves: la semejanza en los procesos de aprendizaje, socialización y sensibilización en los niños y niñas y en los que emigran o se ponen en contacto con una cultura diferente cuyas convenciones y valores desconocen, y la adecuación de la literatura infantil para favorecer la adquisición de segundas lenguas. Así, retomando las ideas de Colomer y Fittipaldi (2012) sobre el papel de la literatura en la comprensión de la cultura y de la sociedad, pero también sobre la necesidad de renovación permanente para adaptarse a las nuevas condiciones y realidades, Thoth propone la utilización del texto literario para favorecer la integración en una sociedad plural, y defiende el aula de L2 como el espacio perfecto, pues, en ella, es posible salir del entorno local y de las realidades nacionales que impregnan el marco educativo. En este contexto, y con la intención de transmitir al alumnado otros tipos de realidades y otros tipos de normalidad o, en sus propias palabras “una normalidad diversificada” para ayudar a que se conviertan en “adultos que se desenvuelven con éxito en su contexto nacional y en el de otras naciones”, el autor propone la lectura del álbum *Titiritesa*, de Xerardo Quintiá y Maurizio A.C. Quarello, y diseña una serie de actividades para trabajarlo en el aula de L2 con el propósito del perfeccionamiento de la inteligencia emocional y el desarrollo de la tolerancia y la empatía.

En un volumen centrado en la reescritura del canon para elaborar un canon social, tampoco podían faltar artículos enmarcados dentro de los estudios de género y la crítica feminista. En este grupo se encuentran los trabajos de Burgos Mascarell y Lozano de Pola, que se complementan para revisar desde una mirada crítica la tradición y las nuevas distopías juveniles.

Así, Burgos Mascarell analiza los arquetipos en la literatura infantil y juvenil actual centrándose en dos sagas especialmente exitosas, *Los juegos del hambre* y *Divergente*, para lo cual adopta una perspectiva más teórica que pone en duda los prejuicios hacia las heroínas de estas sagas, a las que se ha acusado de aceptar conductas heteronormativas y patriarcales, a partir de las ideas de Hofstede (2011) sobre la cultura, y las teorías de Murdock (2010) sobre el viaje de la heroína (que complementarían el conocido y tradicional viaje del héroe de Campbell, 2003, aportando una visión femenina).

Por su parte, Lozano de Pola se une a Fernández Rodríguez (1998), Morera Liáñez y Del Río (2012), Secreto (2013), Regueiro Salgado (2020), etc. y se inscribe dentro de los estudios que comparan las versiones de los cuentos tradicionales recogidas por los compiladores de los siglos XVII, XVIII y XIX con aquellas reescrituras realizadas por autoras feministas en las décadas de los años setenta y ochenta. En este caso, la autora compara la versión de “Barba Azul” recogida y publicada por Perrault en 1697 con la reescritura que hizo Silvina Ocampo en el relato “Jardín del infierno” en 1988, dentro de la colección *Cornelia frente al espejo*, atendiendo a los cambios en los personajes, la voz narrativa y la estructura.

Por último, el texto de Lergott, sin pretenderlo, presenta otros dos textos que deberían engrosar la nómina de obras que se ofrecen en Bachillerato y que contribuirían a un mejor entendimiento de la barbarie que suponen las guerras en general y, en particular, el infierno que trajeron la Guerra Civil Española, el Régimen Franquista y la Segunda Guerra Mundial, también en lo que se refiere a agresiones y violencia machista. Se trata de las memorias de la activista catalano-gallega Mercedes Núñez Targa, que, en *Cárcel de Ventas* (1967) y *Destinada al crematorio* (1980), relata su experiencia en el citado presidio y en un campo de concentración nazi. Como queda apuntado, la intención de Lergott es dar a conocer la violencia ejercida contra las mujeres y denunciar una situación que, al mezclarse con otros tipos de violencia, ha pasado desapercibida en sus características específicas. Sin embargo, la utilidad de este trabajo va más allá, pues teniendo en cuenta la intención didáctica de este monográfico, conviene recordar la importancia de transmitir la historia para intentar evitar que se repita, y es necesario incidir en la relevancia que la literatura tiene en este aspecto. Por ello, este artículo no solo evidencia una realidad sino que también presenta dos obras cuya lectura sería recomendable en las clases de educación obligatoria.

3. LITERATURA EN ACCIÓN SOCIOEDUCATIVA

En conclusión, los trabajos recogidos en este volumen presentan diferentes estrategias y formas de normalizar la diferencia, de incluir lo que ha estado en los márgenes, lo que se ha considerado otredad: el extranjero, el que no comparte nuestra identidad sexual, la mujer... En ellos, se rescatan obras para ampliar la normalidad, literatura que busca esos *écarts* que permiten el enriquecimiento de unos a otros y el diálogo; se ofrecen reescrituras y revisiones de textos que cambian la voz narrativa y a los personajes para que hablen los que han sido silenciados. Y

todo ello con una clara intencionalidad didáctica, con el fin de que estos enfoques contribuyan a la educación literaria y traigan el consecuente cambio en la sociedad, tal y como la entiende Jover, a quien citamos para terminar:

Si nuestro objetivo último es conformar una ciudadanía democrática, social, paritaria, intercultural y ecológica, es esto lo que ha de constituir el eje desde el que se construya el canon escolar y, por supuesto, lo que condiciona el modo en que se lea en clase. Porque la función formativa de las clases de literatura no ha de buscarse en el pretendido contenido *moralizante* de los textos, sino en las elecciones que hagamos y en el punto de vista desde el que las abordemos. (Jover, 2007: 43)

4. REFERENCIAS

- BARTON, D. y HAMILTON, M. (2002). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- BUENO, G. (2016): *El mito de la cultura*. Oviedo: Pentalfa Ediciones.
- CAMPBELL, J. (2003). *The Hero's Journey: Joseph Campbell on His Life and Work*. Ed. P. Cousineau. Novato: New World Library.
- COLOMER, T. (1991). “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria”. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.
- (1996): “La evolución de la enseñanza literaria”, *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171.
- COLOMER, T. y FITTIPALDI, M. (coords.) (2012). *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. Barcelona: Banco del Libro / GRETEL.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. (1998). *La Bella Durmiente a través de la historia*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- HOFSTEDE, G. (2011). “Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context”, *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 8.
- JOVER, G. (2007). *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.
- JULLIEN, F. (2017). *La identidad cultural no existe-*. Trad. P. Cuartas. Barcelona: Taurus.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2002). *Introducción a la Didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍN EZPELETA, A. (2020). “Usos sociales en educación literaria. Convergencias críticas”, en A. Martín Ezpeleta (ed.), *Usos sociales en educación literaria*. Barcelona: Octaedro, 15-26.

- MARTÍNEZ EZQUERRO, A. y MARTOS, A. (2019). “La lectura en los actuales contextos de educación social. Claves desde la formación literaria”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 33, 19-30.
- MARX, K., WEBER, M. y DURKHEIM, É. (2007). *Sociología y educación. Textos e intervenciones de los sociólogos clásicos*. Ed., presentación y postfacio de F. Álvarez-Uría. Madrid: Morata.
- MORERA LIANEZ, L. y DEL RÍO, C. (2012). *Thrice Upon a Time: Feminist, Postfeminist and Lesbian Revisions of Fairy Tales. Anne Sexton, Angela Carter and Emma Donoghue*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- MURDOCK, M. (2010). *Ser mujer, un viaje heroico. Un apasionante camino hacia la totalidad*. Trad. P. Gutiérrez Gutiérrez. Madrid: Gaia Ediciones.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *El hombre y la gente. Obras completas*. Madrid: Alianza.
- REGUEIRO SALGADO, B. (2013). “Bécquer en las aulas del S. XXI. Una lectura para la formación de ciudadanos conscientes”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 259-273.
- (2020). “El reciclaje de los cuentos tradicionales y populares en los *Cuentos clásicos feministas*, de Ángela Vallvey. Una mirada postfeminista y postdigital a la tradición”, en E. Saneleuterio (ed.), *La agencia femenina en la literatura ibérica y latinoamericana*. Madrid: Iberoamericana / Vervuert.
- SECRETO, C. (2013). “Caperucita y la reescritura posmoderna: el camino de la anagnórisis”, *Cuadernos del CILHA*, 14(19), 67-84.
- STOREY, J. (2012). *Cultural Theory and Popular Culture. An Introduction*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- TOBÓN, S., PIMIENTA, J. y GARCÍA, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson-Prentice Hall.
- VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Trad. J.P. Tosaus Abadía. Barcelona: Paidós.
- YUBERO JIMÉNEZ, S. (2004). “Socialización y aprendizaje social”, en VV. AA.: *Psicología social, cultura y educación*. Londres: Pearson Educación, 819-844.
- YUBERO JIMÉNEZ, S. (2009). “Valores sociales y lectura”, en S. Yubero Jiménez; J. A. Caride y E. Larrañaga Rubio (eds.), *Sociedad educadora, sociedad lectora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 93-112.