

# VIVIR LA UNIVERSIDAD

NOTAS SOBRE MIS EXPERIENCIAS  
(COMO PROFESORA DE LITERATURA)

SARA MARTÍN ALEGRE



**UAB**

Universitat Autònoma  
de Barcelona



# Vivir la universidad

## Notas sobre mis experiencias (como profesora de Literatura)

Sara Martín Alegre

### Índice

Prefacio: echando la vista atrás cinco años.....	1
Cómo combatir el entumecimiento espiritual: la Covid-19 y la necesidad de la utopía...	3
Suponiendo que la investigación importe: un mal y un buen ejemplo de investigación literaria.....	6
Masculinidad hegemónica y patriarcado: puntos de contacto.....	10
Masculinidad hegemónica y patriarcado: consentimiento y coerción, o Stella y Blanche en <i>Un tranvía llamado deseo</i> .....	14
Chicos y chavales buenos (y Kristoff en <i>Frozen</i> ).....	18
Sin alegría: sobre la Covid-19 y la vuelta a clase.....	21
La enseñanza de la literatura como historia inmersiva: una mirada al pasado del siglo XIX.....	25
Desde las trincheras: enseñar en tiempos de la Covid-19.....	29
Miedo a la enseñanza en línea: lo que parece estar en juego.....	32
Recordando tiempos pasados: el trabajo académico 1980-2020.....	36
Los textos digitales nativos y sus usos en el aula de lengua extranjera: tras un simposio.....	39
El día que vi 50+1 videos musicales: un placer olvidado.....	44
El género en el cine infantil animado del siglo XXI: nuevo libro de los estudiantes.....	47
Reflexionando sobre la crítica literaria: en busca de un nuevo equilibrio.....	51
Cómo publicar trabajos académicos: algunos consejos para principiantes (sobre artículos y capítulos de libros).....	55
Cómo publicar trabajos académicos: algunos consejos para principiantes (sobre libros).....	60
Cómo escribir una reseña de un libro académico: algunos consejos.....	64
La feminización de la ficción literaria: ¿de verdad está ocurriendo?.....	67
¿El fin de la carrera de literatura inglesa?: no, pero habrá cambios.....	70
Ni atisbo de alegría: el segundo año de la Covid-19 y el regreso a clase.....	75
Treinta años como docente: pensando en la evaluación.....	78
Notas en torno a una conferencia sobre innovación docente.....	81
El ciberataque contra mi universidad y lo que está suponiendo para la enseñanza.....	85
El género y los estudios de doctorado: la cuestión de la maternidad.....	88
Hacia una neuroeducación (y algunas reflexiones marxistas).....	92
Canciones de empoderamiento: las mujeres en la música popular del siglo XXI.....	95
Tu propia marca: la (in)visibilidad de los académicos.....	99

Defendiendo la autoedición académica: el problema de los libros (y uno nuevo).....	102
Crónica de la muerte de la literatura (i): la novela experimental y el ascenso del <i>influencer</i> .....	105
Crónica de la muerte de la literatura (ii): el escritor como <i>influencer</i> .....	109
De la Covid-19 al <i>quiet quitting</i> : comenzando un nuevo año académico .....	112
Lo que no sabía: reflexiones sobre la enseñanza .....	116
Sobre el uso de fuentes secundarias en la investigación literaria: ¿hasta dónde nos podemos remontar? .....	119
La desprofesionalización de la escritura: la disminución de las ganancias y el futuro de los autores .....	122
La erosión gradual de la alfabetización: podcasts, audiolibros, videos y el chatbot GPT .....	126
Convertir la ansiedad en ira productiva: un proyecto utópico .....	129
Sobre la experiencia de dirigir tesis doctorales (con una disculpa) .....	132
Sobre la ausencia de los estudiantes del aula: empiezo a preocuparme .....	136
Cómo adquirir una cultura cinematográfica (no es fácil...).....	139
Canciones de supervivencia: los hombres en la música popular del siglo XXI.....	143
Las valoraciones estudiantiles del profesorado: cómo funcionan y algunas ideas para mejorarlas .....	146
Noticias desde el frente de guerra: sobre ChatGPT (por ahora).....	149
Presentando un libro (y por qué no se presentan los libros académicos) .....	153
Lo que pasa en nuestras aulas: esas caras de aburrimiento .....	156
¿El aula prescindible?: sobre el absentismo del alumnado.....	160
La universidad y el mercado laboral: realidades contradictorias .....	163
El final de la nota por participación en clase: una derrota.....	167
El texto que desaparece: cómo está muriendo el análisis textual .....	170
En defensa de los estudios de cine dentro de los estudios ingleses .....	173
Sobre el acceso abierto: hacia el laberinto.....	177
Practicar Estudios de las Masculinidades como mujer feminista: objetivos y logros ...	180
Una salida de departamento y un poco de historia: al paraíso .....	183
Presentación de un nuevo libro con estudiantes: <i>Beautiful Vessels: Children and Gender in Anglophone Cinema</i> .....	186
¡Adiós victorianos, hasta luego! .....	189
Sobre la nueva asignatura literatura contemporánea en inglés: un experimento.....	193
¿Cuándo deberías enviar a tu hijo al extranjero para aprender inglés? (¿y por qué?)	196
Pensando con el profesor John Carey (i): por qué deberíamos leer literatura .....	200
Pensando con el profesor John Carey (ii): cómo leemos literatura .....	203
Recomendaciones y reseñas: diferencias importantes.....	206
¿Hacia una sociedad sin libros?: reflexiones desde el parque jurásico .....	209
¿Escribiré alguna vez una novela? (no lo creo) .....	212
Los otros (sí, los escritores) y mi síndrome parasitario.....	215
Dos proyectos con estudiantes: miniserias y reseñas .....	218
Política en clase: a favor de los derechos humanos.....	221
Hace cinco años: el impacto de la Covid-19 en la educación.....	225



## PREFACIO: ECHANDO LA VISTA ATRÁS CINCO AÑOS

El libro que presenta este prefacio, *Vivir la universidad: Notas sobre mis experiencias (como profesora de Literatura)*, recoge una selección de entradas de mi blog, *The Joys of Teaching Literature* (<https://webs.uab.cat/saramartinalegre/blog/>)<sup>1</sup>, que llevo publicando desde septiembre de 2010. La versión original del blog está redactada en inglés, ya que soy filóloga inglesa y profesora de Literatura Inglesa (desde 1991, en la Universitat Autònoma de Barcelona). Sin embargo, en julio de 2021 empecé a publicar las entradas tanto en inglés como en castellano, siempre autotraduciéndome con la inestimable ayuda del traductor automático integrado en Word.

Recojo y publico las entradas de casa curso académico en volúmenes anuales (véase <https://ddd.uab.cat/record/116328>) y desde 2022 los correspondientes a la versión en castellano llevan el título *Las delicias de enseñar literatura*, con la misma ironía que el título original. Me encanta mi trabajo, pero quien crea que tengo un público estudiantil entregado a la lectura y a la Literatura Inglesa yerra, de ahí la necesidad del puntito de ironía, y del propio blog, que empecé a escribir cuando mi querido amigo Gerardo Rodríguez Salas me sugirió encontrar una plataforma desde la que pudiera expresar mis ideas al margen de mi trabajo académico y así mantener una cordura que parecía que se me escapaba por momentos. No tengo duda alguna de los valores terapéuticos del blog. No sé decir, ni me preocupa, si tiene éxito entre los lectores (la UAB, en cuya red de webs lo publico, no autoriza a llevar un recuento de visitas ni a recibir comentarios) pero sí sé que me es imprescindible mantenerlo.

En diciembre de 2023 publiqué el volumen *Passionate Professing: The Context and Practice of English Literature* (Universidad de Jaén, 2023), por invitación del Prof. Jesús López-Peláez Casellas, a quien le agradezco de todo corazón la iniciativa. Él quiso que uniera en el mismo volumen<sup>2</sup> una extensa sección primera sobre el desarrollo de la Filología Inglesa en España —desde 1952, cuando fue introducida, al presente, cuando la llamamos Estudios Ingleses— y una amplia selección de entradas de mi blog. Esta selección cubría desde el inicio del blog en septiembre de 2010 a la llegada de la Covid-19, en marzo de 2020. Mi intención inicial era traducir el libro al castellano, pero al final decidí publicar un segundo libro con entradas publicadas entre 2020 y 2025, cerrando así un ciclo de cinco años muy marcados por la pandemia.

Como verá el lector, varias de las entradas trazan el curso de la evolución e impacto en la docencia, aunque no se trata de un volumen específicamente sobre este tema. Más bien, he querido dejar constancia de las diversas facetas de la vida universitaria desde mi visión como profesora de Literatura Inglesa, ya con casi treinta y cinco años de experiencia, de ahí que el libro se llame *Vivir la universidad*. Tampoco es, estrictamente hablando, un libro sobre la Literatura Inglesa y su enseñanza, entre otras

---

<sup>1</sup> El blog está integrado en mi web, <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/>, donde se puede encontrar información sobre todas mis actividades profesionales.

<sup>2</sup> Véase [https://editorial.ujaen.es/libro/passionate-professing-the-context-and-practice-of-english-literature\\_149716/](https://editorial.ujaen.es/libro/passionate-professing-the-context-and-practice-of-english-literature_149716/).

cosas porque soy una persona inquieta y mi blog reúne entradas que van más allá, reflejando otras áreas de interés, como los Estudios Culturales, los Estudios de Género y los Estudios Cinematográficos, así como mis lecturas, mis preocupaciones sobre el mundo académico en general y un largo etcétera.

Mi ideal es que lo que cuento le pueda interesar incluso a quien no sabe nada de la universidad ni de mi profesión, y por ello procuro que mi estilo sea lo más claro y divulgativo posible. Espero haber cumplido mi objetivo y que el lector disfrute de mis pensamientos y elucubraciones varias, y que me perdone si no cumplen sus expectativas.

Sara Martín Alegre

[Sara.Martin@uab.cat](mailto:Sara.Martin@uab.cat)

Barcelona, 13 de marzo de 2025

## CÓMO COMBATIR EL ENTUMECIMIENTO ESPIRITUAL: LA COVID-19 Y LA NECESIDAD DE LA UTOPIA

27 de abril de 2020

Este es mi cuadragésimo tercer día en casa, lo que significa que técnicamente he pasado la cuarentena, un período que solía significar cuarenta días y, no como ahora, un período de tiempo variable extendido por decretos del Gobierno central español. Hoy, domingo, a los niños se les ha permitido dar un paseo de una hora por primera vez en semanas, salida que impresiona como una especie de punto de inflexión, aunque no hay forma de que podamos predecir lo que nos espera. El ministro de Universidades, Manuel Castells, ha anunciado esta semana que el nuevo curso universitario 2020-2021 debe iniciarse en septiembre con cautela, teniendo en cuenta la alta probabilidad de un segundo brote de contagio. Habló de aulas que deberían ser ocupadas solo parcialmente para garantizar la distancia social (¿por qué no se la llama distancia personal?) y que se desinfectarían entre clases. Este método es tan poco práctico y absurdo que creo que Castells quiso decir que, en la práctica, permaneceremos enseñando en línea durante al menos un semestre más. Por mi parte, prefiero eso a tomar trenes abarrotados para viajar a la UAB, o hablar con colegas y estudiantes a una distancia de metro y medio, y usar mascarilla.

Para aquellos de nosotros que tenemos la suerte de seguir trabajando en casa, esta es una crisis fantasmal. La vida mantiene un cierto nivel de normalidad hasta que aparece el «otro» mundo. Se trata de las personas que trabajan para garantizar nuestra rutina diaria: cajeros de supermercados, panaderos, vendedores del mercado de abastos, trabajadores de saneamiento, obreros de fábricas, agricultores, empleados de empresas tecnológicas que garantizan que podamos trabajar en línea, aquellos que se aseguran de que aún podamos obtener agua, electricidad, gas, gasolina... etcétera. Para ellos, los cambios provocados por la Covid-19 deben ser muy diferentes a los que afectan a personas como yo, pero ¿dónde se supone que se debe hablar de ellos? En Twitter, supongo.

Y, luego, está el «otro» mundo realmente aterrador, el que vemos groseramente tergiversado en los medios de comunicación y, si somos menos afortunados, en persona en los hospitales. Es difícil imaginar el nivel de terror que médicos y enfermeras, pacientes y familiares, han estado soportando mientras el resto de nosotros nos quejamos del aburrimiento causado por el encierro o las limitaciones del algoritmo de Netflix. Ese, creo, es un problema clave: la experiencia que tenemos de la Covid-19 es comunitaria, como lo es una guerra pero, como también ocurre en las guerras, cada experiencia personal es muy diferente. Algunos se aíslan con total comodidad y no sufrirán problemas significativos, para otros el virus es el final de la vida tal como la conocían antes, o el final de la vida y punto.

Raül Magí, autor del blog en catalán *Les Rades Grises: una mirada a la literatura fantàstica*, me pidió recientemente que escribiera unas palabras sobre el futuro de la

distopía después de la Covid-19.<sup>3</sup> Creo que hacer predicciones de cualquier tipo tiene muy poco sentido. Nadie que hiciera predicciones sobre 2020 en diciembre de 2019 habría imaginado la catástrofe por la que estamos pasando ahora (a pesar de que la ciudad china de Wuhan, donde apareció el virus, ya pasaba por serios problemas). Por otro lado, se necesita tiempo para que esta experiencia traumática se comprenda por completo y, aunque ahora nos apresuramos a debatir nuevos acontecimientos tan pronto como comienzan a suceder (Netflix ya tiene una serie documental sobre la Covid-19), lo que realmente significa esta crisis solo se comprenderá quizás en la década de 2030, suponiendo que haya terminado para entonces. La mejor ficción y autobiografía sobre la Primera Guerra Mundial comenzó a aparecer en 1929; el Holocausto sólo se convirtió en el tema de innumerables publicaciones a partir de la década de 1960. Así se lo dije a Raül y luego añadí que espero ver muchas fantasías utópicas de reconstrucción (Slavoj Žižek ya ha escrito un libro, *Pandemia: la covid-19 estremece al mundo*, en el que propone una nueva forma de comunismo, aunque no estoy segura de que lo apoyaría) y también el fin de la distopía porque, según manifesté, «este es un género que sólo podemos disfrutar mientras lo hagamos de una forma segura, con un estilo de vida cómodo, que es lo que hemos perdido ahora».

Soy muy consciente de que este estilo de vida ha sido disfrutado hasta ahora por una minoría privilegiada en el mundo, a la que pertenezco como profesora universitaria, pero también como ciudadana del mundo occidental (aunque no olvido a los millones de conciudadanos que han perdido todas sus redes de seguridad). La crisis provocada por la Covid-19 tiene tantos ángulos que abarcarlos todos es prácticamente imposible, pero tratad de imaginar cómo es ser un refugiado, una persona en una zona de guerra, sin hogar o pobre y luego que el virus además amenace tu vida. Lo que está en juego ahora mismo para nosotros, los privilegiados, es, dejando a un lado el brutal impacto económico para todos, una especie de entumecimiento espiritual. España se ha visto muy afectada, no solo porque se han ignorado los primeros signos de la pandemia (eso ha ocurrido en muchos otros países), sino también porque nuestro estilo de vida implica mucho contacto personal. Nos tocamos mucho en comparación con otras culturas, tendemos a ser gregarios y pensamos en nuestras vidas como redes extendidas más allá de casa. Ahora se nos pide que obedezcamos la distancia personal y ese es un ingrediente principal de lo que llamo entumecimiento espiritual. El contacto en línea tiene muchas ventajas, pero no es lo mismo que el contacto cara a cara. Lo que ha traído el virus es una sospecha total de la proximidad que ya debe estar teniendo un impacto devastador en la intimidad y la salud mental a todos los niveles. Si el Gobierno decreta mañana que podemos volver a la normalidad en aproximadamente un mes, me temo que mi propia sensación personal de anormalidad persistirá y me llevará tiempo volver a acercarme a la gente. Por otro lado, pienso en los alemanes exigiendo que el Govern de les Illes Balears vuelva a abrir el territorio al turismo este verano y me doy cuenta de que su egoísmo también forma parte de este entumecimiento espiritual que estoy

---

<sup>3</sup> Se puede encontrar mi contribución y la de otras personas a las que admiro y que son parte del circuito catalán de ciencia ficción/fantasía aquí: <https://lesradesgrises.com/2020/04/19/com-seran-les-noves-distopies/>.

describiendo. ¿Quiénes son ellos para decir que nuestras medidas de confinamiento son innecesarias?, me pregunto. ¿Cómo pueden ser tan insensibles?

La otra razón por la que no me gusta la distopía, aparte de su hipocresía inherente sobre el privilegio, es su destructividad. Lo que estamos viviendo es una forma leve de distopía en comparación con lo que podría haber causado un virus mucho más agresivo; un científico afirmó recientemente que el virus de la Covid-19 no es más que un mal aprendiz en comparación con el VIH del SIDA, aunque, por supuesto, lo que hace que el nuevo coronavirus sea tan efectivo es su estrategia muy simple de contagio. De todos modos, en la ficción distópica, cuando una sociedad está devastada y necesita concentrarse en la pura supervivencia, pronto se hace evidente que todas las habilidades desarrolladas desde la prehistoria son inútiles. Solo son necesarios cazadores, agricultores y, si la sociedad post-apocalíptica tiene suerte, técnicos de bajo nivel (me refiero a herreros, tejedores, etc.). En la distopía, los médicos se vuelven poco a poco inútiles porque ahora requieren maquinaria de alta tecnología; solo hay que pensar en cómo la falta de equipos de protección ha provocado la muerte de muchos médicos y enfermeras, y en cuántos pacientes se han perdido por falta de respiradores básicos.

La distopía es un generador muy potente, en resumen, de entumecimiento espiritual, ya que te hace sentir que si lo peor llega, estamos acabados. También te hace sentir tu propia inutilidad intrínseca. ¿Por qué debería sobrevivir yo misma? ¿Quién necesita profesores universitarios en la distopía? ¿Qué puede aportar la cultura ante la catástrofe? Una cosa que lamento de esta crisis, sin embargo, es que no está teniendo el impacto que esperaba a la hora de cuestionar la celebridad. Los músicos, por ejemplo, están demostrando de manera muy convincente que tienen un lugar incluso en la distopía actual, pero ni siquiera la Covid-19 nos está ayudando a deshacernos de todas las celebridades superfluas que aún insisten en compartir sus vidas parasitarias. Por supuesto, ellos podrían pensar lo mismo de mí y de mis compañeros académicos.

La narrativa utópica del tipo que espero que los autores se sientan motivados a escribir, tiene el efecto contrario: en lugar de hacerte sentir inútil, se pregunta cómo podrías contribuir a la construcción de una nueva sociedad y proporciona ideas sobre cómo hacerlo. Es por eso que apenas tenemos una narrativa utópica. Escribir distopía es muy fácil porque consiste en imaginar cómo se puede dismantelar un mundo privilegiado capa a capa: los alienígenas invaden, el clima cambia, una epidemia se descontrola, la economía se derrumba y una a una se desvanecen las comodidades que conocemos, desde votar en elecciones democráticas hasta comer todos los días. La distopía consiste en pensar cómo las cosas podrían ser peores, pero para eso las cosas tienen que ser lo suficientemente buenas, de lo contrario la pérdida no se siente, la suspensión de la incredulidad no funciona. Muchos están leyendo o viendo distopías ahora en aras de la comparación (¿fue la gripe española de 1918 peor que la Covid-19?) pero esta actitud es, insisto, entumecedora. Todas las energías deberían dirigirse ahora a aprovechar este horror e imaginar una nueva forma de hacer las cosas. Muchos otros están pidiendo la utopía ahora, pero creo que el impulso podría consolidarse mejor con una nueva y potente ficción utópica. De lo contrario, volveremos a esa falsa sensación de seguridad que nos hace aún dudar del cambio climático o del uso de las vacunas.

Ese tiempo reciente pero ya perdido en el que sentíamos que podíamos permitirnos el lujo de disfrutar de la distopía porque no sucedería en nuestra vida. Bueno: aquí está, a ver si os gusta.

La Covid-19, insisto, está matando a muchas personas y matará a muchas más, pero, sobre todo, podría matar nuestra capacidad de actuar de manera humana, que es el resultado de una distopía omnipresente. Mi farmacéutico me dijo que, teniendo en cuenta la población mundial (7.500 millones) y la tasa media de mortalidad, deberíamos esperar al menos 3.000.000 de muertes.<sup>4</sup> Se estima que la gripe de 1918, causada por un virus de origen aviar, causó 50 millones de víctimas; la Primera Guerra Mundial (1914-18), con la que se solapó, causó alrededor de 40. Esos 90 millones son el caldo de cultivo para lo que vino después: un entumecimiento espiritual tan profundo que el fascismo surgió de él y luego la Segunda Guerra Mundial. Tres millones, incluso 10 millones, puede parecer una cifra relativamente baja, pero es gigantesca si pensamos en lo innecesaria que es esta crisis. Con esto quiero decir que estamos en el siglo XXI y deberíamos estar avanzando hacia una utopía sin guerra biológica (suponiendo que el virus provenga de eso), con una cría de animales mínima y sin mercados húmedos (si comer un animal salvaje fuera la causa), y sin interferir con la naturaleza (tercera hipótesis). Los seres humanos somos naturalmente vulnerables a las infecciones y los virus parecen ser mucho más inteligentes de lo que suponíamos, pero hemos aumentado nuestra vulnerabilidad cien veces al seguir ideas egoístas y espiritualmente insensibles en nuestra relación con nuestra llamada civilización. Ahora estamos pagando el precio de haber abandonado la utopía porque es aburrida. Lo cierto es que la utopía es participativa y esa es la verdadera razón por la que se ha abandonado tanto en la narrativa como en el proyecto político (con la principal excepción del feminismo).

Espero que el próximo año pueda releer esta entrada y reírme de mis miedos y ansiedades porque la Covid-19 habrá desaparecido, o al menos estará bajo control. También espero que para entonces ya veamos un cambio en la percepción de la distopía y la utopía, con la última empezando a dominar sobre la primera. Este deseo, sin embargo, puede ser en sí mismo tan sólo una esperanza utópica, en el sentido de pura ilusión.

## **SUPONIENDO QUE LA INVESTIGACIÓN IMPORTE: UN MAL Y UN BUEN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN LITERARIA**

3 de mayo de 2020

El estado de ánimo ha cambiado tanto este fin de semana que debo pensar que alguien está loco: o los científicos pidiendo la mayor prudencia posible hasta que llegue la vacuna contra la Covid-19 (lo más probable es que en 2022)<sup>5</sup>, o mis conciudadanos que han salido a la calle ignorando todas las precauciones como si esta pesadilla ya hubiera terminado. Parece más bien lo segundo. Mi bola de cristal me dice que en dos

---

<sup>4</sup> Se quedó muy corto: las muertes mundiales entre 2020 y 2021 llegaron a 15 millones, según fuentes de la ONU. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>5</sup> La vacuna llegó mucho antes, el diciembre de 2020. Nota añadida en marzo de 2025.

o tres semanas volveremos al punto de partida, con llamadas de pánico a los servicios de emergencia y hospitales abarrotados de nuevo. Si yo fuera médica o enfermera, estaría estallando de frustración, ira y decepción y gritaría durante la celebración diaria del heroísmo de los trabajadores de la salud a las 20:00. Tanto aplauso... ¡qué burla!

Escribo esta nota preliminar porque ya no sé qué dirección tomar: ¿seguimos luchando por la supervivencia de la especie y nada más importa?, ¿o ya estamos en el camino de lo de siempre para salvar la economía? Dejaré que mi lector elija. Para los más pesimistas, recomiendo encarecidamente el demoledor artículo de Antonio Turiel «La tormenta negra», que describe todo lo que temen saber sobre la próxima crisis del petróleo (<https://ctxt.es/es/20200401/Politica/32045/Antonio-Turiel-petroleo-tormenta-negra-crisis-energetica.htm>). O seguid leyendo...

Suponiendo que la investigación humanista todavía importe en este mundo, me gustaría comentar un ejemplo de mala crítica literaria y un ejemplo de gran investigación literaria. En un mundo ya desaparecido, si alguien publicaba un artículo controvertido, se producía una polémica con réplicas y contrarréplicas hasta la saciedad. Hoy en día, no vale la pena el esfuerzo porque se publica mucho y porque, seamos sinceros, nunca se sabe a quién se puede ofender. Por lo tanto, he decidido no nombrar ni el autor ni el título del mal artículo al que me referiré (aunque, por supuesto, ya no es difícil encontrar algo si uno se empeña). En cambio, me complace hacer referencia al buen artículo sobre el que comentaré a continuación: «‘I’ve learned I need to treat my characters like people’: Varieties of Agency and Interaction in Writers’ experiences of their Characters’ Voices» [«He aprendido que necesito tratar a mis personajes como personas’: variedades de agencia e interacción en las experiencias de los escritores de sus personajes»], por John Foxwell, Ben Alderson-Day, Charles Fernyhough y Angela Woods<sup>6</sup>.

El mal artículo analiza a Hareton en la obra de Emily Brontë *Cumbres borrascosas*, defendiendo la tesis de que es un idiota en el sentido clínico del término. Para empezar, me sorprendió mucho ver la palabra utilizada formalmente, pero Wikipedia nos enseña que a pesar de que «idiota» no se usa en la psicología británica, en los Estados Unidos todavía se usa en la legislación, con enmiendas en diversas legislaciones estatales aprobadas en fechas tan recientes como 2007 o 2008. El autor del artículo sobre Hareton usa ‘idiota’ en el sentido de alguien con una discapacidad intelectual, a pesar de que el diccionario Merriam-Webster, una fuente estadounidense, afirma que «Las aplicaciones clínicas» de idiota, imbecil y retrasado «ahora son cosa del pasado, y esperamos que nadie que lea esto sea tan insensible como para tratar de resucitar su uso»<sup>7</sup>.

El mal artículo que estoy comentando, publicado por una destacada revista estadounidense de crítica literaria, utiliza un buen truco para evitar la incorrección política: lee a Hareton comparando su caracterización con las concepciones de la idiotez del siglo XIX. Así pues, el autor no se limita a llamar idiota a Hareton, sino que sugiere que así es como los lectores originales habrían entendido su apariencia desgarbada y

---

<sup>6</sup> *Consciousness and Cognition* 79 (marzo de 2020): 1-14, <https://doi.org/10.1016/j.concog.2020.102901>

<sup>7</sup> Véase <https://www.merriam-webster.com/words-at-play/moron-idiot-imbecile-offensive-history>.

su comportamiento brutal. De hecho, el autor utiliza la perspectiva de los Estudios de la Discapacidad para poder criticar también cómo las personas con discapacidad intelectual fueron clasificadas cruelmente como idiotas en un pasado no muy lejano. No tengo nada en contra de esta línea de argumentación, porque los prejuicios deben ser denunciados y también hay que denunciar la espantosa injusticia de la psicología del pasado. El problema es que Hareton no es en absoluto un idiota, ni los lectores originales lo habrían confundido con uno. La literatura del pasado seguramente tiene otros ejemplos de personas con auténtica discapacidad intelectual que vale la pena explorar.

Que Hareton Earnshaw, el sobrino de Cathy e hijo de su hermano Hindley que acaba como pupilo tutelado por Heathcliff, no tiene ningún impedimento mental es muy fácil de establecer, ya que responde rápidamente al programa de alfabetización de la joven Catherine, hija de Cathy y de Edgar Linton, que el propio muchacho sugiere (una vez devuelve los libros que le ha robado a la muchacha, su prima). Cuando Catherine comprende que él quiere ser alfabetizado, ella procede con ganas, y este es el primer paso en su socavamiento conjunto del gobierno patriarcal de Heathcliff. Durante este proceso, la buena apariencia y los cálidos sentimientos de Hareton resurgen, después de haber sido enterrados bajo la gruesa capa de analfabetismo que Heathcliff impone a su hijo adoptivo. Si recordáis, básicamente el villano Heathcliff quiere vengarse humillando al hijo de su principal enemigo, que es su hermano adoptivo Hindley. Cuando este hombre muere, Hareton se convierte en el hijo adoptivo de Heathcliff al darle permiso para quedarse en la casa paterna de la que se ha apropiado. El autor del artículo, por lo tanto, no comprende lo que cualquier lector victoriano entendería: Hareton tiene el aspecto de y actúa como cualquier otra persona de la época que no hubiera recibido educación alguna y que hubiera sido objeto de muchos abusos por parte de unos padres severos. De hecho, si se presta atención, hay comentarios frecuentes sobre lo apuesto que es el chico a pesar de los esfuerzos de Heathcliff por destruirlo física y psicológicamente. Ningún lector que llegue al final de la novela debería dudar de que Catherine se ha enamorado de un hombre atractivo, de buen corazón y leal que, además, está dispuesto a aprender de ella (y enseñarle a cambio todo lo que sabe sobre la naturaleza).

¿Cuál es, entonces, la causa de la mala lectura en el artículo que he mencionado? Dos causas: una es el deseo mal encaminado de ampliar el campo de los Estudios de la Discapacidad a obras que no tienen esos elementos; la otra es que estamos raspando el fondo de la barrica a la hora de hacer nuevas lecturas de los clásicos: ya queda poco que decir y hay que inventar. El autor del artículo sabe que el final feliz rebate su tesis, e incluso reconoce que puede que no haya evidencia de idiotez en el texto, pero el artículo ha sido aceptado por pares revisores que no han visto ningún problema en publicar un ensayo que es a todas luces incorrecto. Estoy 100% segura de que se ha publicado gracias al uso de los Estudios de Discapacidad como marco teórico, aunque debo agregar que he leído otros artículos sobre otros temas también sin evidencia para la tesis presentada. A mí me enseñaron que escribir sin base es mera especulación, pero parece que las reglas han cambiado. La otra cuestión, el agotamiento de cosas nuevas que decir sobre los clásicos, es visible en la densa corriente de investigación que se ocupa de aspectos menores. Es, lógicamente, difícil acercarse a un clásico como *Cumbres*

*borrascosas* desde una perspectiva en verdad nueva, por lo que hoy en día se presta atención a elementos más pequeños que se pasaron por alto en investigaciones anteriores. Un resultado de esta estrategia es que la bibliografía del siglo XXI parece más un análisis de las hojas individuales de los árboles que del bosque. Otro problema es que hay tanta bibliografía que los académicos noveles apenas tienen margen para desarrollar una tesis entre tantas referencias obligadas a sus predecesores. No estoy diciendo que no se deba publicar ningún trabajo nuevo sobre los clásicos; lo que digo es que muchos otros autores, obras y aspectos de la crítica literaria están esperando que alguien les preste atención. Vale la pena estudiarlos en lugar de intentar rizar el rizo con absurdos como el que he descrito.

El artículo de Foxwell *et al.* es un muy buen ejemplo de innovación. Por fin a alguien se le ha ocurrido preguntar a los autores cómo se imaginan a sus personajes y aquí están los primeros resultados. Los investigadores presentan las evidencias recogidas con un cuestionario enviado a los autores que presentaron sus obras en el popular Festival de Literatura de Edimburgo (en 2014 y 2018). 181 respondieron (en su mayoría mujeres, en su mayoría británicas) y a partir de sus respuestas ha surgido el primer esbozo tentativo del proceso imaginativo detrás de la escritura de personajes. Foxwell y sus colegas querían investigar un fenómeno fascinante: los escritores afirman que los personajes toman decisiones en el proceso de construcción de una obra de ficción, a menudo llevándola en direcciones no anticipadas por el propio autor. El cuestionario fue diseñado para que los escritores especificaran su relación con sus propios personajes: ¿son como los amigos imaginarios de la infancia?, ¿escuchar sus voces es una especie de experiencia alucinatoria?, ¿las voces de los personajes son diferentes del propio monólogo interior del autor?

Aunque los resultados no son homogéneos, una conclusión general es que los escritores imaginan personajes y luego les dan una voz que recuerda cómo suponemos que reaccionaría una persona que conocemos en determinadas circunstancias. Por supuesto, se trata de un resumen muy superficial de los muchos aspectos relativos al tema que analiza el artículo. Leedlo y veréis lo asombrosas que son las declaraciones de los escritores. He aquí un ejemplo: inicialmente, los personajes «parecen estar bajo mi control y luego, en ese cierto punto, cuando siento que son completamente reales, la cuestión pasa a ser si los puedo seguir, con la esperanza de dirigirlos» (10). La bibliografía, repleta de artículos sobre diversas formas de locura alucinatoria, insinúa indirectamente que los investigadores buscaban descubrir si los autores de ficción sufren de algún tipo de trastorno mental. Se señala muy cuidadosamente a lo largo del análisis de los resultados que todos los autores saben que sus personajes son construcciones mentales y que las voces que escuchan y las conversaciones que tienen son manifestaciones perfectamente normales. Normal para un autor de ficción, debo añadir. Sigo desconcertada por lo que se siente al tener tu imaginación colonizada por la presencia de otras personas, aunque sepas que son imaginarias. El artículo describe bien lo que sucede en la mente de un escritor de ficción mientras fabula, pero no puede explicar *por qué* sucede.

No soy gran admiradora del lenguaje estricto y formalista con que escriben Foxwell y sus colegas, y que es habitual en el análisis cognitivo y lingüístico. He aquí un

ejemplo: «Aquellos escritores cuyos personajes eran completamente distintos de su monólogo interno eran significativamente propensos a informar que dialogaban como ellos mismos con el personaje ( $\chi^2 = 22.19$ ,  $df = 6$ ,  $p < 0.001$ ), a sentir que estaban observando a sus personajes ( $\chi^2 = 32.15$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0.001$ ), y a experimentar sus personajes como poseedores de plena agencia ( $\chi^2 = 28.29$ ,  $df = 6$ ,  $p < 0.001$ ) » (9). De hecho, lamento que no haya espacio en la crítica literaria para aprender cómo funciona la imaginación de los escritores de ficción. Debería haber un punto medio entre la entrevista individual y el análisis estadístico, pero parece que a nadie le interesa realmente el tema, ni siquiera a los propios autores.<sup>8</sup> Es revelador que muchos escritores rechazaron la invitación a participar en la encuesta de Foxwell, negándose a explorar en detalle procesos mentales que son personales y muy delicados. Como subrayan los investigadores, imaginar personajes es «un aspecto específico de la experiencia interior para el que no existe un vocabulario establecido» (13).

Terminaré sugiriendo que tal vez ese vocabulario no existe porque escribir ficción es un juego y conectar a los adultos con el juego siempre es complicado. No quiero decir con esto que la tarea que llevan a cabo los escritores de ficción sea un juego trivial, sino que imaginar personajes tiene un aspecto lúdico. Nos tomamos la ficción demasiado en serio como para aceptar que es un juego complejo y al final no tenemos ni idea de cómo funciona. Si pudiéramos resucitar a Emily Brontë, todo el mundo querría saber cómo imaginó y habló a sus personajes, así que ¿por qué no preguntar a los autores vivos que nos rodean? Parece claro que algunos sí tienen mucho que decir.

## MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y PATRIARCADO: PUNTOS DE CONTACTO

19 mayo 2020

No ofrezco aquí una reseña formal de *Hegemonic Masculinity: Formulation, Reformulation, and Amplification* de James W. Messerschmidt (2018, Rowman & Littlefield), sino una entrada inspirada por una serie de pasajes que he encontrado en este volumen. Para quien no esté familiarizado con el concepto, la masculinidad hegemónica es una creación de la socióloga australiana Raewyn Connell (anteriormente conocida como R.W. Connell), una de las fundadoras de los Estudios de las Masculinidades. Messerschmidt, discípulo de Connell y su colaborador académico, ofrece, como el transparente título de su volumen anuncia, una especie de guía definitiva sobre cómo debe entenderse y usarse este concepto. El problema es que, dado que el concepto en sí ya era inestable en sus orígenes —estaba muy mal formulado, si se quiere un lenguaje menos elegante—, ha generado mucha controversia sobre su significado real y su uso debido. Messerschmidt y Connell ya publicaron un artículo en 2005 con la intención de arreglar el desaguado<sup>9</sup>, pero como obviamente no lo consiguieron, debido

---

<sup>8</sup> Véase mi entrada del 13 de enero de 2020, *The elusive matter of imagination: too frail to touch?*, <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2020/01/13/the-elusive-matter-of-the-imagination-too-frail-to-touch/>.

<sup>9</sup> Véase «Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept», *Gender and Society*, 19.6. <https://doi.org/10.1177/0891243205278639>.

a la porosidad del concepto, Messerschmidt lo ha intentado de nuevo, sonando un poco como un acólito descontento que ofrece la Biblia definitiva a los creyentes descarriados.

Una cuestión que me enfada es el enfoque arrogante de Messerschmidt hacia el feminismo y el hecho de que ni siquiera menciona el volumen de Judith Butler *El género en disputa* (1990, *Gender Trouble*), una omisión que no se entiende en un volumen sobre cómo cambia históricamente el género. Butler es filósofa y pienso que tal vez citarla en un tratado de sociología no sea habitual, pero ignorarla equivale a escribir sobre el poder sin citar a Foucault. Al leer el relato de Messerschmidt sobre cómo el feminismo radical socialista de los años setenta y ochenta «fracasó» a la hora de explicar el patriarcado, recuerdo de nuevo por qué los Estudios de las Masculinidades siempre suenan sospechosamente misóginos. Al menos Messerschmidt suena misógino al decir, por ejemplo, que «El feminismo radical hizo aportaciones específicas y originales a la teoría feminista, pero se enredó con la cuestión de los argumentos biológicos como fundamento del ‘patriarcado’» (2). ¡Pobrecitas, qué inútiles!

Lo que parece haber causado el ‘enredo’ es que el patriarcado, dice Messerschmidt, se entendió como un sistema ahistórico de opresión femenina que, en última instancia, era demasiado amplio para tener sentido alguno. Esta es la razón por la que los teóricos de las Ciencias Sociales, como Connell, renunciaron a cualquier intento de refinar la definición feminista de patriarcado en la década de 1980, e inventaron el concepto de masculinidad hegemónica. En mi nada humilde opinión, las feministas radicales acertaron en muchos aspectos: el patriarcado no es ahistórico, pero perdura a pesar de los profundos cambios históricos porque sus principales bases de género (misoginia y homofobia) persisten. El patriarcado es infinitamente flexible y, como llevado años argumentando, actualmente está empezando a invertir más energía en organizar la sociedad de modo jerárquico sobre la base del poder individual que sobre la del género. Pero permitidme continuar.

Según Messerschmidt, Connell transformó la teorización feminista del género a mediados de la década de 1980 al hablar de relaciones de género en lugar de patriarcado omnipotente y opresor. Una razón importante por la que ocurrió este giro es que los hombres homosexuales comenzaron a explicar su propia masculinidad en relación con la masculinidad heterosexual, subrayando que estaban empoderados como hombres en relación a las mujeres pero desempoderados frente a los hombres heterosexuales. En *Gender and Power* (1987) Connell formuló, así pues, la primera versión del concepto de masculinidad hegemónica; en todo caso, el libro de Butler *El género en disputa*, publicado solo tres años después, ha tenido un impacto mucho mayor al proponer que el género cambia en función de la tensión entre la agentividad personal y lo que la comunidad, o sociedad, permite. Por dar un ejemplo, las chicas pueden optar entre llevar falda o pantalón; los chicos que optan por la falda deben encarar tanto rechazo que (casi) ninguno lo hace.

El caso, aclara Messerschmidt, es que Connell «se concentró en cómo la masculinidad hegemónica de un entorno histórico y social dado *legítima* las desigualdades de género en las *relaciones* entre hombres y mujeres, entre la masculinidad y la feminidad, y entre masculinidades» (46, cursiva original). Es decir, la masculinidad hegemónica no es un conjunto de hombres reales o un conjunto de rasgos

reales que definen la masculinidad, sino un conjunto relacional de valores que son practicados por ciertos grupos de hombres (hombres que yo misma y muchas otras feministas llamamos patriarcales). El objetivo es mantener la feminidad y las masculinidades no hegemónicas en una posición de inferioridad. Connell también propuso la división de las masculinidades no hegemónicas en masculinidades cómplices, subordinadas, marginadas y de protesta (estas últimas las que yo llamo antipatriarcales).

Si se quiere usar otro ángulo, se puede decir que la masculinidad hegemónica combina varias técnicas de dominación en una sola. Se trata, claramente, del sexismo masculinista, tal como lo define el feminismo, y de la homofobia, pero también del racismo, el supremacismo étnico, el nacionalismo, el capacitismo, la discriminación por edad y todos los demás prejuicios combinados en uno. Messerschmidt describe una situación en la que no hay una sola masculinidad hegemónica, sino una especie de red local, regional y global de masculinidades hegemónicas encargadas de vigilar las fronteras de género. Todas ellas «deben ser culturalmente ascendentes para sostener la justificación de la acción social a través del consentimiento y la conformidad» (76) porque, y en esto se ven las raíces gramscianas del concepto, las masculinidades hegemónicas operan sobre la base del consentimiento, no de la coerción. Por contra, explica Messerschmidt, «las masculinidades dominantes no siempre están asociadas y vinculadas a la hegemonía de género, sino que se refieren (local, regional y globalmente) a la forma de masculinidad más ensalzada, común, extendida o actual en un entorno social particular» (76). Si lo entiendo bien, Donald Trump es un ejemplo de cómo se practica la masculinidad hegemónica (al fin y al cabo fue elegido democráticamente), mientras que Barack Obama sería un ejemplo de masculinidad dominante. La masculinidad hegemónica no necesita ser admirada, pero es obedecida, contribuyendo a la desigualdad de género, mientras que la masculinidad dominante es respetada y admirada, pero puede tener poco impacto en las divisiones de género.

Que nada de esto está perfectamente definido parece más que evidente cuando Messerschmidt explica, en una especie de trabalenguas de género, que «Aunque las masculinidades hegemónicas y las feminidades enfatizadas a veces también pueden ser preponderantes o dominantes, las masculinidades y feminidades preponderantes y dominantes nunca son hegemónicas ni se enfatizan si no logran legitimar culturalmente las relaciones de género desiguales; en este último supuesto, las masculinidades/feminidades predominantes y dominantes se construyen así fuera de las relaciones de hegemonía de género» (125). No lo entiendo. Hay una diferencia manifiesta entre Trump y Obama y cómo se vincula cada uno con la desigualdad de género, o cómo se vinculan en sus diferentes masculinidades. No obstante, como presidentes de los Estados Unidos, ambos pertenecen al mismo sistema patriarcal que ha hecho prácticamente imposible que una mujer sea elegida presidenta. Obama no se retiró amablemente cuando Hillary Clinton anunció su intención de ser la candidata del Partido Demócrata en 2008 y Trump le robó una presidencia que en realidad ella ganó en 2016 si miramos el voto popular. Es posible que Hillary perdiera mucho apoyo porque muchas mujeres la encontraban demasiado radical como feminista, pero el caso es que las candidatas demócratas de 2020 también han sido dejadas de lado por su propio

partido (pienso en Elizabeth Warren). Tal como están las cosas ahora, hay muy poca diferencia entre la masculinidad hegemónica y la dominante porque el único camino hacia la igualdad de género es que se abandonen estas categorías. O, de modo alternativo, que el modelo masculino dominante se convierta en lo que Connell y Messerschmidt han llamado masculinidades y feminidades «positivas», una etiqueta tan indefinida que podría significar cualquier cosa. Yo misma prefiero usar el adjetivo antipatriarcal, como he dicho, para que el enemigo quede claramente definido tanto para los hombres como para las mujeres fuera de los círculos patriarcales.

Cuando Messerschmidt dice que «la estructura social masculina hegemónica consta de diferentes tipos de relaciones de poder» (133) me parece evidente que se refiere al patriarcado. La masculinidad hegemónica es «continuamente renovada, recreada, defendida y modificada a través de la acción social en todos los ámbitos» (133) porque es, sin duda alguna, la ideología del patriarcado con otro nombre. Mientras que el patriarcado definido por las feministas radicales era (se supone) una institución monolítica y ahistórica diseñada para oprimir a las mujeres, la masculinidad hegemónica de Connell es el mismo perro pero con un collar histórico distinto, dedicado no solo a oprimir a todas las mujeres, sino también a todos los hombres que se resisten a su dominio o carecen del poder suficiente para unirse a las filas. La masculinidad hegemónica se puede encontrar a nivel local, regional y global allí donde el patriarcado existe porque es lo mismo. En pocas palabras y bien sencillas: todos los tipos de discriminación consisten en «diferentes tipos de relaciones de poder». Messerschmidt y Connell lo llaman masculinidad hegemónica, yo lo llamo patriarcado, siguiendo a mis predecesoras feministas.

Sin embargo, tanto ellos como yo estamos atrapados por el mismo problema: la persistencia del binarismo de género. Messerschmidt alude continuamente a actitudes que son «masculinas» o «femeninas», habiendo aceptado además la noción de Jack Halberstam de que existe algo llamado «masculinidad femenina». Para mí, las cosas no funcionan así: si, por poner un ejemplo, ser una persona cariñosa se ha asociado tradicionalmente con las mujeres, esto no significa que los hombres que ofrecen cuidados a sus seres queridos estén expresando una «feminidad masculina». Simplemente significa que a medida que la sociedad progresa y los prejuicios disminuyen, ciertas actitudes se considerarán neutrales en cuanto al género. Ser, por ejemplo, resuelto y enérgico dejará de estar asociado con la masculinidad para pasar a ser neutro en cuanto al género, al igual que tener una bonita dentadura es neutro en cuanto al género (o debería). Además, la generación nacida a partir de la década de 2000 se resiste cada vez más a ser definida por etiquetas de género binarias, lo que afectará la forma en que se entienden tanto la masculinidad como la feminidad. Sin embargo, aquí estamos, hablando de hombres y mujeres como si nada cambia. Llegará el día en que en el momento en que nazca un bebé se les dirá a los padres ‘felicidades, es una persona’ y no ‘es un niño’ o ‘es una niña’.

En suma, cuando el uso de una etiqueta académica, como ‘masculinidad hegemónica’, no agrada, el problema radica en la etiqueta, no en quien la critica (y a quienes Messerschmidt a su vez censura). Mientras seguimos debatiendo en qué consiste la masculinidad hegemónica, el patriarcado sigue su camino desenfrenado de

destrucción sin perder el tiempo. Las nociones de género de Judith Butler, como performatividad y agentividad (o agencia) también tienen muchos defectos, pero son útiles para explicar por qué el patriarcado persiste y cómo se puede cambiar. La masculinidad patriarcal se adapta muy bien a los cambios sin perder poder, mientras que a las masculinidades antipatriarcales aún les cuesta mucho tener abrir la masculinidad a otros estilos de performatividad por la resistencia que encuentran; ya ni hablo de la posible disolución del género como categoría social. Reconozco que antes de la aparición de la masculinidad hegemónica no había un modo unificado de explicar la opresión simultánea de las mujeres y de los hombres marginados, y que Connell y compañía han hecho un buen trabajo al explicar que los hombres patriarcales que se creen con derecho al libre albedrío acumulan poder para controlar su círculo, desde el hombre humillado en el trabajo que arremete contra su esposa e hijos con gran violencia en casa hasta el presidente dictador que quiere dominar el mundo.

También reconozco que el patriarcado no es una etiqueta ideal para explicar cómo se entrecruzan el género y el poder, pero tal vez esto se deba a que nos limitan etiquetas binarias poco útiles. El comportamiento, por citar un caso extremo, de la mujer lesbiana que apaliza a su esposa no puede explicarse invocando la masculinidad hegemónica, ni la feminidad masculina, sino que tiene que ver con el poder de modos para los que todavía no tenemos nombre. Llevo tiempo luchando por encontrar una alternativa a la etiqueta 'patriarcado', que explique mejor el papel del poder, pero de momento sigo sin hallarla. Y es urgente.

## **MASCULINIDAD HEGEMÓNICA Y PATRIARCADO: CONSENTIMIENTO Y COERCIÓN, O STELLA Y BLANCHE EN *UN TRANVÍA LLAMADO DESEO***

25 mayo 2020

[AVISO: se comenta el desenlace de la obra]

Vuelvo al debate sobre la masculinidad hegemónica en el que centré mi última entrada, esta vez en relación con la popular obra de Tennessee Williams *Un tranvía llamado deseo* (1947, *A Streetcar Named Desire*), ganadora de un Premio Pulitzer. La producción de 2014 de la compañía Young Vic y de Joshua Andrew, dirigida por Benedict Andrews, lleva disponible en línea gratis desde el jueves pasado, como parte de la generosa transmisión de grandes producciones del National Theatre mientras dure la cuarentena de los teatros británicos a causa de la Covid-19. Con su atractivo elenco —Gillian Anderson (Blanche), Vanessa Kirby (Stella), Ben Foster (Stanley Kowalski)— y su efectista escenografía giratoria (a cargo de Magda Willi), esta versión de la obra tuvo un éxito enorme. Ha atraído en estos días un número considerable de nuevas reseñas, todas también entusiastas, pero con algunas objeciones.

En su reseña de 2014, Michael Billington escribió que «la actualización al presente no encaja del todo bien con una obra que habla de directores de orquesta antiguos como Xavier Cugat y donde la sensación que domina es la de una América al borde de la expansión económica de la posguerra». Paul T. Davies se muestra de acuerdo hoy, seis años después. La actualización (que es difusa, como indica la reseña de Billington), «subraya la problemática política sexual de la obra. Una vez que dejamos

la década de 1950, el comportamiento de Stanley es aún más brutal; se busca un equilibrio complicado ya que, aunque Stanley golpea a su esposa y viola a Blanche, los espectadores, de cualquier género, aún deben querer sentarse en sus porches abanicándose y deseando que la lluvia enfríe su deseo por Stanley» (*BritishTheatre.com*, 24 de mayo de 2020). Lo problemático, sin duda, es que Stanley, el abusador y violador, sigue vinculado al deseo sexual del espectador y que la actualización parcial de la obra no altera el trasnochado discurso original del misógino dramaturgo.

Tal como Williams la concibió, *Un tranvía llamado deseo* cuenta la historia de dos hermanas sureñas estadounidenses, Blanche (la mayor) y Stella (la menor), durante los meses de conflictiva estancia de la primera en la casa de su hermana en Nueva Orleans. Las hermanas son las últimos descendientes de su hogar ancestral en Belle Rive (en Mississippi) que, según se dice, se ha perdido por la imprevisión financiera de los patriarcas de la familia DuBois. Blanche se ha ganado la vida enseñando inglés en escuelas secundarias, mientras que Stella, se supone que un ama de casa, está casada con el veterano de la Segunda Guerra Mundial y vendedor de piezas mecánicas, Stanley Kowalski, de humilde origen emigrante polaco.

Blanche no ha podido superar los graves problemas de salud mental causados por el suicidio de su marido (un joven homosexual muy encerrado en el armario), trauma que la ha llevado a una promiscuidad escandalosa y a una aventura con un estudiante de diecisiete años, tras la que ha sido despedida de su trabajo como profesora. Ella está huyendo de estos problemas y de sí misma cuando se refugia en la casa de los Kowalski, aunque nunca revela sus circunstancias reales. Estas son destapadas por el persistente Stanley, a quien le disgusta la presencia de Blanche y su interferencia en su matrimonio con Stella, basado, como es evidente, en la pura atracción sexual y una codependencia tóxica. Stella es feliz y está dispuesta a tolerar la violencia ocasional de Stanley, a pesar de los intentos de Blanche de abrirle los ojos a su hermana. Cuando Stanley se da cuenta de que Blanche le está mintiendo a su amigo Mitch, fingiendo ser la dama que no es para que él le proponga matrimonio como solución a sus problemas, desenmascara a su cuñada con crueldad. Stanley también la viola, acto brutal que acaba con los últimos restos de su cordura. La obra termina con Blanche de camino al psiquiátrico, mientras Stella, triste por su hermana pero leal a su marido, permanece con Stanley.

Hay algunos puntos candentes en la obra, que requieren una negociación con el público actual: la homosexualidad oculta del marido de Blanche y su consiguiente suicidio; la escena con un repartidor de periódicos menor de edad al que Blanche convence para que la bese; la brutal agresión de Stanley a una Stella visiblemente embarazada; y la escena de la violación. Desconozco los detalles de la reacción que provocó la obra en las producciones originales, más allá del hecho de que la escena de la violación causó indignación (no sé decir cómo se representó). El propio Williams escribió el guión de la adaptación cinematográfica de 1951 dirigida por Elia Kazan, con Marlon Brando (Stanley), Vivien Leigh (Blanche) y Kim Hunter (Stella). Brando había sido descubierto en la producción de Broadway (en la que Jessica Tandy interpretaba a Blanche, y Hunter era Stella). Leigh, que era inglesa, había sido la belleza sureña por excelencia como Scarlett O'Hara en *Lo que el viento se llevó* (1939) y había interpretado a Blanche en el escenario londinense, dirigida por su marido, Laurence Olivier.

La adaptación cinematográfica pasó por un proceso de censura en dos fases: primero se le aplicó el Código Hays y luego la Legion of Decency exigió más recortes. Estos cortes ocasionaron una gran confusión sobre las razones del abrumador sentimiento de culpa de Blanche y atenuaron la violencia misógina. Mientras que en la obra original Blanche está en estado de shock porque su marido se pega un tiro después de que ella lo llame «repugnante» (tras sorprenderlo en la cama con su «amigo»), en la versión cinematográfica hay tan solo una ambigua alusión al hecho de que el joven disfruta en exceso escribiendo poesía. La escena de la violación, que en el escenario de 2014 se representa sin tapujos, está oculta en la película por el plano metafórico de un espejo roto. Un giro interesante, sin embargo, es que mientras que en la obra Stella permanece fiel a Stanley a pesar de cómo se ha comportado con Blanche, los productores de la película aceptaron castigarlo por la violación haciendo que Stella lo abandonara. La versión restaurada de 1993 recuperó los cuatro minutos eliminados bajo presión de la Legion of Decency, pero ni siquiera entonces se cuestionó el contenido de la trama. Solo ahora algunos críticos están empezando a ver su espantoso discurso de género.

De todos los elementos espinosos de la obra, el más discordante es sin duda la escena de la violación. La lectura sexista estándar siempre ha sido que Blanche la está «pidiendo», tanto por su promiscuidad como porque está tratando de socavar el dominio patriarcal de Stanley en su propia casa. Ella atribuye su irascibilidad a que es un bruto inculto y rudo, aunque Stanley es también uno de los muchos veteranos desquiciados de la Segunda Guerra Mundial cuyos inexplicables cambios de humor hicieron que la vida matrimonial fuera muy difícil después de su regreso a casa. Por supuesto, cualquier interpretación de Stanley se complica a causa del magnetismo sexual de Marlon Brando en la película de Kazan, pero cuando es interpretado por actores menos atractivos (como el musculoso y tatuado Ben Foster en la producción de 2014) la fealdad de su personalidad se hace evidente. Sin embargo, en la raíz de la obra hay algo aún más feo que la masculinidad patriarcal de Stanley. El autor Tennessee Williams, un hombre gay, viola a Blanche por poderes, usando a Stanley para castigarla por su homofobia. Cuando ocurre la escena de la violación, Stanley ya ha establecido su dominio sobre Blanche y tan solo necesita llamar al psiquiatra para deshacerse de ella. La violación es un acto que el personaje no necesita realizar, pero que el autor requiere para humillar aún más a Blanche por su propia humillación de su esposo gay.

Esta lectura me lleva de vuelta a la crítica de la masculinidad hegemónica en mi entrada anterior. Un tema que me siguió preocupando después de escribirla es el del consentimiento gramsciano. Según Connell, nos explica Messerschmidt, la masculinidad hegemónica opera sobre la base del consentimiento obtenido «en gran medida a través de la ascendencia cultural» o la «persuasión discursiva» (2018: 28). Además, el concepto de hegemonía sería «irrelevante» si «solo se refiriera, por ejemplo, a la violencia, la agresión y el egocentrismo» (40). La «legitimación (o justificación) discursiva, que anima a todos a consentir, a unirse a la mayoría y a encarnar tales relaciones de género desiguales» (46), y no «el control y las órdenes directas» (120), son la base de la discriminación. La obra de Williams sobrevive y sigue teniendo mucho éxito porque como público hemos otorgado nuestro consentimiento colectivo, permitiendo su

«persuasión discursiva» sobre el hecho de que tanto Blanche como Stella deben ser disciplinadas y sometidas. Sin embargo, he aquí la contradicción: *Un tranvía llamado deseo* muestra que, en realidad, la masculinidad hegemónica no solo funciona por consentimiento, sino también por coerción violenta, tal vez en una proporción del 50%. O mucho más.

Stella parece consentir el dominio sexista de su marido sobre ella, pero el bestial puñetazo al rostro que él le propina revela que este consentimiento es otorgado con una mezcla de libre voluntad y de miedo (tanto físico como psicológico). Blanche critica tanto el consentimiento de Stella como la coerción de Stanley, y esta es la razón por la que es maltratada y al fin declarada loca, que es la máxima coerción patriarcal (junto con su violación). Quienes piensan que ella merece este destino están dando su consentimiento a las prácticas de masculinidad hegemónica con las que Stanley deshace la resistencia al patriarcado de su vulnerable cuñada, y de hecho son cómplices de él (y de Williams, que es tan patriarcal como sus personajes, a pesar de ser gay).

Hay una escena en la que Blanche le dice a su hermana lo que está mal en su dependencia de Stanley, y por un segundo podemos imaginar una obra distinta en la que Stella es rescatada y las dos hermanas comienzan una nueva vida ayudándose mutuamente a superar sus relaciones tóxicas con los hombres de sus vidas. De hecho, es perfectamente posible darle la vuelta a *Un tranvía llamado deseo* y, sin casi alterar la trama, enfatizar su sexismo y misoginia subyacentes —pero para eso hay que olvidar a Marlon Brando. Si se justifica o glamuriza a Stanley la obra sirve a la causa de la masculinidad hegemónica. Esta es la razón por la que la producción de 2014 todavía se queda corta: el Stanley de Foster no tiene encanto, pero Blanche podría y debería ser interpretada como una mujer fuerte e independiente que se vuelve loca lentamente bajo la presión patriarcal, y no como una mujer con una feminidad desnortada que constantemente parlotea sobre la caballerosidad sureña como si aún existiera.

La forma de evitar otorgar nuestro consentimiento pasa por la educación. La primera vez que vi *Un tranvía...* era demasiado joven para entender la escena de la violación, pero mi familia, mis amigos y los críticos me habían dicho que era una película increíble que tenía que disfrutar y respetar. Así que la disfruté y la respeté. La segunda vez que la vi ya estaba bien formada en cuestiones de género como para darme cuenta de la discrepancia entre el culto en torno a la película y Williams, y la gravedad de la victimización de Blanche: me sorprendió la escena de la violación porque me costó ver a Brando como un violador, como también me sorprendieron las causas de la muerte del esposo de Blanche. Vi la obra del National Theatre atraída por la presencia de mi admirada Gillian Anderson (Scully en *Expediente X*) como Blanche. Esa es otra forma de otorgar consentimiento: bajar las defensas y aceptar ser cómplice de una historia atroz de control patriarcal por admiración a un actor, ya sea Brando o Anderson.

Así que aquí estoy, pidiendo disculpas por mi error, y tratando de educar a otros para que retiren su consentimiento y aprendan las formas sutiles y menos sutiles en las que se obtiene de nosotros. ¿Significa esto que no se debe ver o leer *Un tranvía llamado deseo*? De ninguna manera: hay que educarse y aprender, pero también hay que procurar no disfrutar de lo que solo se puede disfrutar si se está en sintonía con el patriarcado.

## CHICOS Y CHAVALES BUENOS (Y KRISTOFF EN FROZEN)

13 julio 2020

El curso que viene impartiré una asignatura optativa de máster sobre género en las películas animadas infantiles del siglo XXI y he comenzado el proceso de selección de bibliografía indispensable para mis estudiantes. Así pues, he pasado unos días estupendos leyendo los excelentes volúmenes de Amy M. Davis *Good Girls and Wicked Witches: Women in Disney's Feature Animation* (John Libbey Publishing, 2006) y *Handsome Heroes and Vile Villains: Men in Disney's Feature Animation* (John Libbey Publishing, 2013), ambos por suerte en ediciones de bolsillo a precios razonables. Ambos libros son muy buenos, aunque el primero es posiblemente mejor porque incluye una introducción muy informativa a la historia de la animación para niños en los EUA, y al auge imparable de los estudios Disney. El segundo volumen es curioso porque Davis utiliza un estilo mucho más descriptivo, como si no tuviera claro el camino a seguir al tiempo que escribe sobre hombres que también carecen de trayectorias claras. Se podría pensar que lo sabemos todo sobre el género en las películas de Disney, pero Davis demuestra de forma muy convincente que muchas críticas se basan en interpretaciones muy erróneas de las heroínas (que son más activas de lo que suponemos, y no siempre son princesas) y que el papel de los protagonistas masculinos han sido pasado por alto. Su capítulo sobre los «Príncipes Apuestos» es toda una sorpresa, al pintar un retrato de estos personajes como hombres más bien pasivos que son, en esencia, tan solo maridos trofeo.

En estos días también estoy pensando en poner en marcha al fin el proyecto de un volumen colectivo sobre hombres buenos, ahora que he terminado con los villanos,<sup>10</sup> y por ello he prestado mucha atención a lo que Davis comenta sobre los personajes masculinos de Disney. Claramente, algo importante sucedió a principios de siglo XXI, ya que el chico bueno preferido en general por los estudios Disney comenzó a compartir espacio con el chaval mimado. Davis describe a Milo de *Atlántida* (2001) como un joven con suficiente «amor, integridad y fuerza moral» (103) para derrotar al villano, mientras que el emperador Kuzko de *El emperador y sus locuras* (2001) es descrito como un «chico excesivamente indulgente», «muy malcriado» y «egoísta» (178, cursiva en el original). Siguiendo un patrón ya presente en *La bella y la bestia* (1991), el niño insensible se transforma en un animal (en el caso de Kuzko, una llama) y necesita convertirse en un «verdadero hombre» (178) antes de recuperar su forma humana. Milo, en cambio, es un «hombre de verdad», es decir, un buen hombre, desde el principio. Es por eso que puede jugar a ser un héroe y ser aceptado por la heroína de nuevo cuño, Kida.

Davis fecha la aparición del muchacho inmanejable en un momento entre 1999 y 2000 en el que las revistas británicas *FHM* y *Maxim* se exportaron al mercado estadounidense, como parte de la ola cultural denominada Cool Britannia (182). Creo

---

<sup>10</sup> El libro sobre los villanos es *Masculinity and Patriarchal Villainy in the British Novel: From Hitler to Voldemort* (Routledge, 2019), traducido como *De Hitler a Voldemort: retrato del villano* (Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2023). El libro sobre los hombres buenos, co-editado con Isabel Santaulària es *Detoxing Masculinity in Anglophone Literature and Culture: In Search of Good Men* (Palgrave, 2023), traducido como *En busca de hombres buenos: estrategias para desintoxicar la masculinidad en la cultura anglófona* (Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2025).

que el *laddism* (o 'chavalismo'), como se ha llamado a la cultura de los *lads* británicos, puede haber sido un catalizador de las tendencias ya presentes en los EUA por las que el buen chico se convirtió en el *nerd* (o friki) y el deportista (o *jock*) se convirtió en el chico gamberro de la fraternidad universitaria, y en un acosador. Al principio del libro, Davis habla de Brom Bones, el bromista que se deshace del patético docente Ichabod Crane en el relato de Washington Irving «La leyenda de Sleepy Hollow» y en la versión de Disney (no en la Tim Burton). Davis apunta que Bones «es generoso, de buen corazón y tiene un vivo sentido del humor, pero es rudo, grosero, engreído y tiende a portarse como un matón» (133), aunque no es un hombre cruel ni vicioso. Me parece que los actuales Brom Bones han perdido la primera mitad de estos rasgos para quedarse solo con los segundos, sintiéndose autorizados por el *laddism* para ser la peor versión de sí mismos. El chico bueno es hoy un friki (como vemos, por ejemplo, en *Stranger Things*). El presidente Trump es, por el contrario, el archi-Brom Bones, el tipejo que se jacta ante las cámaras de agarrar a las mujeres «por el coño» y que sin duda lo ha hecho, aunque su mujer Melania diga que se trata tan solo de bravuconadas.

Leyendo a Davis se me ocurrió que no tengo ni idea de cómo son los niños que ven las películas de animación. Conozco a las niñas mejor: son listas y/o inteligentes, seguras de sí mismas, juguetonas; piensan que ser una reina (como Elsa en *Frozen*) es más genial que ser una princesa (como su hermana Anna) porque no se necesita a un chico, y pisan con paso firme en busca de su propio camino hacia el futuro. Pero, ¿quiénes son ellos, los chicos? Me parece que la división entre frikis y acosadores ha acabado con el término medio al que apuntaban antes las películas de animación: el chico bueno. Todavía no he leído *Pixar's Boy Stories: Masculinity in a Postmodern Age* de Shannon R. Wooden y Ken Gillam y la respuesta a mi pregunta podría estar ahí, pero tengo la fuerte sospecha de que algo no funciona. Veo al buen chico en una película tan perfecta como la de Pixar *Coco* (2017), pero no estoy segura de a qué tipo de niño le puede gustar. Aunque esta bella fábula imaginada por Lee Unkrich, Jason Katz, Matthew Aldrich y Adrian Molina, rechaza con firmeza al macho matón, puede hacer muy poco para evitar que los chavales malotes tengan tanto peso en la cultura actual. No me malinterpreten: no estoy diciendo que los niños pequeños buenos como Miguel en *Coco* no existan, lo que afirmo es que no son populares ni respetados en la vida real, aunque deberían serlo, porque los chavales malotes están atrayendo toda la atención.

Otro asunto que me interesa al leer el libro de Davis *Handsome Heroes and Vile Villains* es la frecuencia con la que surge la palabra responsabilidad. Y es que, lejos de estar dispuesto a seguir los pasos de su padre, el príncipe a menudo se resiste a las exigencias patriarcales de encontrar una esposa y convertirse él mismo en esposo y padre. La estupenda pero ignorada película *Por siempre jamás* (1998), escrita por Susannah Grant, Andy Tennant y Rick Parks, y dirigida por Tennant, tiene muchas cosas relevantes que decir sobre cómo en el patriarcado medieval que inspiró muchos cuentos de hadas el príncipe tenía tan poca autonomía como cualquier princesa. En esta película, el príncipe Henry (Dougray Scott) está consternado por el papel que debe desempeñar y se resiste a asumir la responsabilidad filial de casarse con una princesa a la que no ama. En cierto modo, Cenicienta (Drew Barrymore) lo libera tanto como se libera a sí misma de su marginación al casarse con él. La obligación del príncipe de casarse con

quien su padre elija, sin embargo, ha atraído pocos comentarios porque generalmente se asume que queda empoderado al convertirse en rey y, de todos modos, si no es feliz en su matrimonio concertado, siempre puede disfrutar de la compañía de una amante (no como una reina; pensad en cómo acabaron Ana Bolena o Catherine Howard...). Se podría pensar que mi diatriba sobre príncipes que asumen su responsabilidad y que se niegan a ser manipulados corresponde a tiempos pasados, pero no hay más que pensar en las inmensas diferencias entre Juan Carlos I y Felipe VI para entender que todo esto sigue siendo un asunto vital. Siempre hemos sabido que Juan Carlos I resolvió el problema de su indiferencia hacia su muy conveniente esposa, la reina Sofía, con una serie de amantes, la última de las cuales le ha hecho perder su prestigio como respetado rey emérito. En contraste, Felipe VI pasó por una serie de novias hasta que eligió, por sorpresa, a una plebeya divorciada como su reina, y se negó en redondo a casarse con ninguna que no fuera ella. Creo que fue una postura valiente y lo digo como republicana convencida.

Vuelvo al tema de la responsabilidad. A las niñas se les enseña a ser responsables porque, se supone, algún día querrán ser madres. Mis sobrinas empezaron a expresar su opinión sobre tener hijos alrededor de los siete años, y yo misma me di cuenta de que un día debería tomar una decisión en ese sentido a la misma edad, cuando nació mi hermano menor. No veo, sin embargo, a mi sobrino, que ahora tiene diecinueve años, considerando el asunto de la paternidad, aunque sólo sea hipotéticamente, como algo en su futuro. Mi impresión es que es bastante representativo del chico promedio de hoy: un buen chaval que ofrece buena compañía, pero alguien para quien la responsabilidad personal, la pareja y la paternidad quedan aún muy lejos. No quiero decir que la edad adulta se defina por el matrimonio y la paternidad, sino que es fácil entrever a la adulta responsable que un día serán las niñas pero no al adulto responsable que serán los niños. Las películas animadas son muy divertidas, pero aun así se dirigen con toda seriedad a la niña responsable que quiere ser amada e incluso admirada por lo que es. No veo la misma actitud hacia los niños pequeños, como si de alguna manera la sociedad se hubiera dado por vencida con ellos y no tuviera planes de enseñarles a convertirse en adultos responsables. O tal vez estoy exagerando: ¡padres de niños, por favor echadme una mano!

Davis afirma que desde hace mucho tiempo Disney dirige sus películas principalmente a los niños y su *merchandising* a las niñas. Mi impresión es que las cosas están equilibradas en lo que respecta a las películas, de modo que por cada *Tarzán* contamos con una *Mulán* (no tengo idea de por qué *Frozen* no se llama *Elsa y Anna* o *Hermanas*). El asunto del *merchandising* tiene, por otra parte, rasgos preocupantes en relación a los chicos. Un amigo mío, padre de dos niños pequeños y muy aficionado a *La guerra de las galaxias*, una franquicia ahora propiedad de Disney, me llamó la atención sobre cómo el personaje de Disney más popular hoy entre los niños, a juzgar por el *merchandising*, es Kylo Ren. Se trata de Ben Solo, hijo de la Princesa Leia y Han Solo, y nieto de Anakin Skywalker, también conocido como Darth Vader, a quien admira mucho. En el *Episodio VII: el despertar de la fuerza* (2015), Ben asesina a su propio padre y me pregunto qué clase de padre le compra a su hijo pequeño *merchandising* relacionado con un monstruo parricida. En el *Episodio IX: el ascenso de Skywalker*

(2019) la paciente y optimista heroína Rey hace todo lo posible para que Kylo Ren muestre su mejor lado, sin éxito. Aunque hay un villano aún peor en la saga, el emperador Palpatine, Kylo Ren, que tiene una doble espada láser muy molona, sigue siendo uno de los grandes favoritos entre los chicos. Espero, por nuestro bien colectivo, que su popularidad mengüe pronto.

*Frozen* nos ofrece en cambio a Kristoff, a quien sigo llamando Sven, aunque ese es el nombre de su reno. El plebeyo sami Kristoff, un chico guapetón, le cuenta a la princesa Anna que se gana la vida vendiendo hielo. Cuando ella conoce a la familia de trolls que lo crió, su madre adoptiva Bulda intenta convencerla de que Kristoff es un buen partido, aunque en ese momento a la princesa él no le interesa en absoluto. Bulda canta entonces la canción «Fixer Upper» («Solo que tiene que mejorar un poco») preguntándole a Anna «¿Por qué te resistes a este pedazo de hombre?», «¿Es su forma boba de andar?», mientras que otros trolls añaden «¿O sus gruñidos al hablar?», «¿O la forma de banana de sus pies?» o que «Aunque se lave cada año / Él siempre huele un poco extraño». Se dice que Kristoff es «simpático y leal» y que tiene solo algunos defectos que se pueden arreglar con amor, siempre que Anna acepte su «cerebro peculiar» y el «tema de los renos». El tímido Kristoff también se caracteriza por su «incapacidad social». Hay muchos más defectos que criticar, pero aun así Bulda le pregunta a Anna: «¿Estás reprimiendo tu cariño / debido a su rubio poco varonil?/ ¿O a cómo disimula que vale la pena?» El chico bueno es, en resumen, un personaje cómico y se necesita una franca suspensión de la incredulidad para aceptar que acaba siendo el objeto amoroso de Anna. La compositora Kristen Anderson-Lopez ha afirmado que su propio esposo y coescritor de la letra Robert Lopez fue la inspiración para la canción, el «fixer-upper» original (un término que originalmente significa una casa que sin estar mal necesita una reforma a fondo). Todo esto es muy divertido, y un cambio con respecto al estúpido príncipe Hans a quien Anna elige como su esposo el mismo día que lo conoce, para gran asombro de Kristoff, pero ¿qué les dice esta canción a los niños? ¿Qué no importa lo torpe que seas, mientras seas guapo, porque una chica bonita y lista te elegirá como pareja? Es muy confuso...

Termino aquí, en medio de toda esta confusión, y recuperaré el tema cuando lea el libro sobre Pixar y piense cómo Branch, el amigo de Poppy en *Trolls*, se ajusta (o no) a la imagen que ofrece Kristoff<sup>11</sup>.

## SIN ALEGRÍA: SOBRE LA COVID-19 Y LA VUELTA A CLASE

7 septiembre 2020

Debería estar celebrando en la entrada de hoy, la primera del curso 2020-2021, que este blog cumple diez años. Sin embargo, en lugar de felicidad, el sentimiento que

---

<sup>11</sup> La entrada correspondiente es «On bullies and nerds, reading *Pixar's Boys Stories*» (20 de julio de 2020, <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2020/07/20/on-bullies-and-nerds-reading-pixars-boy-stories/>). Sobre *Trolls* escribí «'There's Always a Bright Side': Poppy, a Positive Role Model in *Trolls*» (en *Contemporary Fairy-Tale Magic Subverting Gender and Genre*, Lydia Brugué y Auba Llompart (eds.), Brill-Rodopi, 2020, 116-126). Está disponible en castellano como «'Siempre hay un lado positivo': Poppy, un modelo a valorar en *Trolls*», <https://ddd.uab.cat/record/273533>.

afecta mi escritura y que hace que mis noches sean tan inquietas es el miedo. Miedo a que la vuelta a clases la semana que viene signifique contagiarme del virus de la Covid-19, con quién sabe qué consecuencias, y miedo a contagiar a quienes viven conmigo y poner en peligro vidas que amo mucho más que la mía. Este no es para nada el ánimo con el que un docente debe comenzar un nuevo año pero escribo hoy para dejar constancia de ese miedo, con la esperanza de que el próximo semestre pueda leer esta entrada y reírme de mis inquietudes. En este momento no siento ninguna alegría. Tengo muchas ganas de volver a enseñar Literatura, pero no a costa de mi salud, que está muy en riesgo, y de mi tranquilidad, que he perdido.

Como todos mis compañeros en España, llevo trabajando desde casa desde el 14 de marzo, un día después de que se declarara el estado de alarma. Enseñé unas cuatro semanas en el aula al inicio del segundo semestre del curso 2019-2020 antes de que el confinamiento me obligara a conectarme a internet, sin mayor problema porque ya sabía que se avecinaba esta crisis (las noticias en *The Guardian* sobre la pandemia en China ya llevaban al menos dos meses aterrándome). Mi larga experiencia en docencia en línea<sup>12</sup> utilizando un modelo asíncrono, combinando foros y actividades semanales, y sin utilizar video en directo, funcionó muy bien hasta el punto de que obtuve las notas más altas por parte de los estudiantes desde la implantación de los nuevos grados hace diez años. Incluso publiqué un estupendo volumen con trabajos de mis estudiantes de cuarto de grado sobre la representación de EEUU en el cine documental (véase <https://ddd.uab.cat/record/225886/>). En vista de esta experiencia positiva, he estado defendiendo, en vano, el derecho de cada profesor a elegir si desea continuar en línea o volver a clase. Sin embargo, al igual que el resto de nosotros que preferimos permanecer en línea, me veo obligada a regresar al aula en contra de mi voluntad y obligada a asumir un grave riesgo para mi salud. Irónicamente, muchos profesores de mi Departamento que podrían haberse negado alegando su edad (más de 60 años), o su mala salud, y así quedarse en casa han optado por enseñar en persona, algo que me desconcierta.

He estado imaginando cómo será el primer día y me veo primero en un tren muy abarrotado, sin la mínima distancia social entre pasajeros. Trabajo en una universidad de campus y el trayecto lleva unos 35 minutos. Es imposible hacer circular más trenes y, por lo tanto, ofrecer más espacio para los pasajeros; de hecho, los gestores de Ferrocarrils de la Generalitat de Catalunya (FGC) ya habían reconocido el año pasado que los trenes están funcionando a más del 100% de su capacidad y han dicho ahora que esto no va a cambiar por la Covid-19. A continuación, me veo llegando al edificio también atiborrado de mi Facultad, que no va a estar más vacío a pesar de las medidas tomadas por decanato.

En mi propio caso, me han dado un aula más grande para acomodar a mis 45 estudiantes de Literatura Victoriana todos juntos los martes, pero sin garantía del distanciamiento social necesario de un metro y medio. Me han pedido que divida mi clase en dos grupos, en riguroso orden alfabético para llevar un registro de posibles

---

<sup>12</sup> He sido profesora asociada (o ‘consultora’) en la Universitat Oberta de Barcelona entre 1998 y 2014.

contagios, y verlos los jueves alternos en otra aula más pequeña, transmitiendo mis clases en línea para aquellos que no pueden estar en el aula (pero que posiblemente estarán en los pasillos esperando a asistir a otra asignatura impartida de manera similar). Estoy totalmente en contra de transmitir mis clases y de que personas que no puedo ver me vean enseñar y, por lo tanto, he decidido que mis estudiantes compartan las notas de clase de los demás y mis propias notas. Esta mañana he estado trabajando en un calendario para garantizar que todo el mundo tenga horas suficientes para las necesidades de la asignatura y veo que necesito impartir clases más compactas, con menos tiempo para la participación de los estudiantes. Este método podría funcionar si me centro en los requisitos de evaluación y elimino cualquier elemento extra que pueda enriquecer el aprendizaje de los estudiantes sobre la era Victoriana.

En mis visiones del martes de la próxima semana, entro a mi clase con una mascarilla y veo a 45 estudiantes igualmente enmascarados. No le veo sentido a comprobar sus nombres, porque nunca podré reconocerlos. Debo llevar, o se me proporcionará (eso no está claro), desinfectante para limpiar la mesa, y poder dejar mis notas en ella, y también el ordenador para usar mi USB. Las ventanas deben estar abiertas quince minutos entre clases, pero tengo la intención de mantenerlas abiertas todo el tiempo. Todavía no sé si se supone que debo acortar mis lecciones en quince minutos al principio o al final, no sé a quién preguntar. Ahora es septiembre y todavía hace mucho calor (el aire acondicionado podría incluso estar encendido, ayudando así a que el virus circule...) y no sé qué pasará en los días más fríos de noviembre, pero las ventanas permanecerán abiertas. Compraré y llevaré mi propia tiza y borrador, ya que nos han dicho que no se pueden compartir. No me fío de que el borrador se desinfecte correctamente, como nos han dicho que se hará.

Nos han dicho también que podemos enseñar sin la mascarilla puesta siempre que estemos a dos metros de distancia de los estudiantes y a pesar de que las mascarillas son ahora obligatorias en todos los espacios privados y públicos. Hasta ahora he estado usando mascarillas quirúrgicas del tipo básico, pero mi farmacéutico me dice que debo usar respiradores KN-95 en el tren, lo que posiblemente signifique que también debo usarlas en clase. Sin embargo, no hay forma de que pueda respirar correctamente y proyectar mi voz con una mascarilla, sea cual sea el tipo, y esto me tiene muy, muy preocupada. Las mascarillas no fueron diseñadas para ser usadas durante tantas horas y mucho menos para enseñar en aulas grandes, así que ahora mismo no tengo ni idea de lo que debo hacer. Tampoco sé cómo se comunica uno con estudiantes enmascarados cuyas expresiones no puedo leer en absoluto.

Así que, supongamos que logro enseñar durante setenta y cinco minutos sin asfixiarme y sin sentirme aislada de las personas enmascaradas que tengo delante. Luego llega el momento de pesadilla de abandonar el aula y unirme a los cientos de personas que abandonan las otras aulas en el mismo pasillo. Las autoridades sanitarias han limitado las reuniones a diez personas, pero en todas las aulas de mi Facultad habrá mucha más gente, hasta cincuenta. Además, no hay absolutamente ninguna manera de que la ocupación de los pasillos, los baños o la cafetería pueda limitarse a números bajos que garanticen la seguridad (no habrá problema en la biblioteca, el espacio menos concurrido). Por cierto, me han dado la opción de estar disponible durante las horas de

despacho en línea o en persona. Elegí estar disponible en línea cualquier día de la semana con cita previa, pero me dijeron que, según órdenes del Decano debía estar en mi despacho incluso para las tutorías en línea. Por suerte para mí, tengo un despacho grande y he optado por recibir a mis estudiantes allí a una distancia segura de dos metros, con las ventanas abiertas y desinfectando las sillas que puedan utilizar. Espero que esta relativa proximidad dé un toque humano a cualquier posible encuentro, aunque intentaré resolver los problemas por correo electrónico si es posible.

Sin duda, haberme quedado en casa tanto tiempo y gestionar con tanta cautela mis reuniones con amigos y familiares puede haberme convertido en una especie de misántropa paranoica. Quizás no sean las palabras adecuadas, pero no sé si la crisis de la Covid-19 nos dará una nueva palabra para el miedo al contacto personal. Nunca me han gustado las multitudes, pero es muy diferente sentir que mis 45 estudiantes son un peligro para mí y yo para ellos. Para ser sincera, me temo que ellos son un peligro mucho mayor para mí que yo para ellos porque son parte del grupo demográfico que ahora es responsable del mayor número de contagios. Lamento decir que los jóvenes han estado infringiendo las normas de seguridad implementadas por las autoridades sanitarias más que otros grupos de edad y, sin tests de contagio, los profesores no podemos saber cómo calcular el peligro en nuestras aulas. Uno de mis colegas también señaló que al obligar a los estudiantes a asistir a las clases estamos cometiendo una especie de falta moral, ya que también están arriesgando su salud. La Covid-19 ha matado a muchas más personas mayores, pero los jóvenes también se han visto afectados, a veces de forma cruel. Nadie está a salvo, como todos sabemos a estas alturas, así que ¿por qué insistir en que las clases sean presenciales?

Después de presentarme el primer día, escribiré en la pizarra la palabra «franqueza» e invitaré a mis estudiantes a tener una conversación sincera sobre por qué tenemos que arriesgar nuestra vida reuniéndonos en un aula en medio de una pandemia aterradora. Sé que, en este momento, esto significa asumir un riesgo innecesario, pero quiero escuchar de ellos qué esperan de mí y por qué, de repente, asistir a clases se ha convertido en un asunto tan primordial. Año tras año los estudiantes se saltan tantas clases como quieren, y nadie los controla, o se las pierden porque están enfermos y nadie nos dice a los profesores que tenemos que compensar estas ausencias dando clases en línea. El absurdo y la abnegación gobiernan nuestro regreso a clase. Algunos de mis colegas me dicen que empezaremos la semana que viene y cerraremos a la semana siguiente porque no hay forma de que la Covid-19 se pueda controlar en un entorno universitario. Esta podría ser la visión correcta de la situación, pero incluso un solo día de docencia es un riesgo que no podemos asumir. Las escuelas primarias y secundarias son un tema diferente, porque los alumnos se quedan en el mismo aula y no se mueven por todo el edificio. En las universidades, masas de profesores y estudiantes circulan de aula en aula, lo que también aumentará la circulación del virus. Pienso en la cafetería y me estremezco.

No estoy diciendo, por supuesto, que las universidades deban abandonar la enseñanza presencial por la enseñanza en línea, pero sí que vivimos tiempos excepcionales y que no hay ninguna necesidad de volver a las aulas. Hemos estado recibiendo estos días mensajes muy optimistas del rector y del decano y, aunque sé que

han sido enviados con la mejor intención, no han servido para apaciguar mis temores, sino todo lo contrario. Hasta ahora he mantenido mi concentración y he continuado con mi trabajo académico en casa, pero he intentado preparar mi primera clase de la próxima semana hoy y no pude concentrarme. Tengo serias dificultades para creer que lo que enseño es tan relevante para mí y mis estudiantes como para querer arriesgar mi salud, mucho más cuando podría cumplir sin falta con mis deberes docentes en línea. Sé que algunos podrían pensar que soy una cobarde, o que exagero los riesgos, pero ahora mismo hay dos tipos de negacionistas: los que afirman que la Covid-19 ni siquiera existe y los que afirman que la vuelta a clases es segura. No lo es.

Buena suerte a todos, manteneros a salvo. Si podéis<sup>13</sup>.

## LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA COMO HISTORIA INMERSIVA: UNA MIRADA AL PASADO DEL SIGLO XIX

13 septiembre 2020

He estado leyendo este fin de semana el fascinante volumen de Ruth Goodman *How to Be a Victorian: A Dawn to Dusk Guide to Victorian Life* (2014) en preparación para el nuevo curso que empiezo mañana. Goodman es una conocida historiadora británica independiente que se gana la vida como consultora de museos, teatros, televisión y escuelas de todo tipo. Es conocida no solo por sus libros —¿quién no querría leer un libro llamado *Cómo comportarse mal en la Inglaterra isabelina: una guía para bribones, tontos, ramera, borrachos, mentirosos, ladrones y fanfarrones* (2018)?<sup>14</sup>—, sino también por las series de televisión que ha presentado, que incluyen la serie de seis episodios de la BBC *Victorian Farm* (2009). En esta serie, Goodman y otros recrean la vida cotidiana en una granja en Shropshire a mediados del siglo XIX, tal como se supone que era. De hecho, para mi sorpresa, hay un número bastante notable de programas de televisión de este tipo, basados en la idea de la experiencia histórica inmersiva, a ambos lados del Atlántico y en otros países como Alemania.

Goodman adorna *How to Be a Victorian* con comentarios sobre su experiencia personal de cocinar comida victoriana o usar ropa y cosméticos victorianos. Su caso es una forma muy extrema de experiencia inmersiva en el pasado (también se especializa en la época de los Tudor), aunque también está estrechamente relacionado con la pasión por la recreación histórica que impulsa a tantos clubes de aficionados y que es casi indispensable en los museos de hoy. Más allá de estas actividades, una búsqueda rápida en internet que comienza con la página en Wikipedia sobre Goodman pronto me lleva de la serie de televisión en la que ha participado a los debates sobre cómo la tecnología de realidad virtual alterará la comprensión del pasado en contextos educativos. El debate se ha prolongado durante más de una década, desencadenado por la comercialización de los primeros cascos de realidad virtual, aunque por supuesto la realidad virtual aún

---

<sup>13</sup> Quisiera recordar que la primera vacuna contra el virus de la Covid-19 se puso en España el 27 de diciembre de 2020, y la primera en todo el mundo tan solo 19 días antes en el Reino Unido. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>14</sup> Título original *How to Behave Badly in Elizabethan England: A Guide for Knaves, Fools, Harlots, Cuckolds, Drunkards, Liars, Thieves, and Braggarts* (Liveright, 2019).

no puede brindar la experiencia corporal a la que Goodman aspira. Una cosa es caminar por una calle victoriana en un entorno de realidad virtual (sin olores...) y otra muy distinta llevar un corsé victoriano o, como hizo Goodman, mantener el pelo limpio al estilo victoriano sin champú durante cuatro meses.

Por otro lado, como argumenta Patrick T. Allen en un artículo publicado en *The Conversation*, «A brief history of immersion, centuries before VR»<sup>15</sup>, «La inmersión es una técnica mucho más antigua que la tecnología. Es la clave de la narración, en la literatura, en el cine, en los videojuegos, incluso en las historias orales que contaban nuestros antepasados alrededor del fuego». Es sin duda un excelente argumento, pero aun así lo que he aprendido de Goodman, y de décadas enseñando Literatura Victoriana, es que nuestra inmersión en un texto del pasado es penosamente superficial en muchos sentidos. La detallada descripción que Goodman ofrece de la vida cotidiana me hace ver a los personajes de la ficción victoriana con una plenitud inesperada. Gracias a ella puedo imaginar la ropa interior de los más ricos y lo que desayunaban, pero también noto la ausencia de los más pobres, excepto en los márgenes de las novelas de Dickens, Gaskell y algunos otros. De hecho, preparando estos días una presentación de PowerPoint sobre la moda victoriana para mis estudiantes, una vez más me percaté de lo clasista que es nuestro enfoque sobre la enseñanza de la literatura del siglo XIX. No creo que los siglos XX y XXI hayan ofrecido una mejor representación de las clases trabajadoras, pero se podría decir que la vida de la clase trabajadora brilla por su ausencia en la ficción del siglo en el que la Revolución Industrial lo cambió todo.

Otros volúmenes buscan potenciar la experiencia histórica inmersiva que siempre es la lectura de la literatura del pasado, no siempre con éxito. Empecé a leer *What Jane Austen Ate and Charles Dickens Knew: From Fox Hunting to Whist, the Facts of Daily Life in Nineteenth-Century England* (1994) de Daniel Pool, pero pronto me detuve, francamente abrumada. A diferencia de Goodman, que menciona la ficción victoriana sólo de vez en cuando, Pool ha prestado atención a todos los detalles que pueden desconcertar a cualquier lector contemporáneo y ha escrito un volumen prodigioso que es en parte una colección de ensayos breves y en parte un extenso glosario. Por desgracia, comienza con una descripción del dinero y las monedas en el siglo XIX, en la sección que él llama «Temas básicos», que casi me hizo gritar de desesperación. Nunca he encontrado la energía para entender las diferencias entre guineas, soberanos y coronas y la pregunta es si debería encontrarla. Lo mismo ocurre con los tipos de carruajes u otros asuntos abstrusos, como la diferencia entre un barón y un *baronet* (el primero es un par del reino, el segundo no es noble sino la parte más alta de la *gentry* plebeya, siendo Sir pero no Lord).

Esta imposibilidad de digerir tanta información significa que, a menos que seamos especialistas que preparan una edición crítica, muchos pequeños detalles escapan a nuestra atención sin importar cuántas veces hayamos leído un texto. En parte porque siempre hay un límite a la energía que estamos dispuestos a invertir en la lectura de un texto y en parte porque nos perdemos mucha información implícita al alcance de los lectores originales o que no era necesario incluir. Aun así, ellos también deben haberse

---

<sup>15</sup> Véase <https://theconversation.com/a-brief-history-of-immersion-centuries-before-vr-94835>.

perdido parte del contexto, ya que muchas novelas victorianas se ambientaron décadas antes de su fecha de publicación. Por poner un ejemplo, imaginad a un lector victoriano de veinte años que se acercara a la obra de Anne Brontë *La inquietud de Wildfell Hall*, publicada en 1848. La heroína, Helen Graham, relata en su diario acontecimientos que suceden alrededor de 1827, cuando este lector imaginario ni siquiera había nacido (y, por cierto, no reinaba Victoria, sino su tío Jorge IV). ¿Cómo suponía Brontë que este joven lector iba a reconstruir ese pasado? ¿Debería molestarse en averiguar cómo era la vida veinte años antes? ¿Dónde podría haber encontrado la información relevante? Nosotros estamos hoy a solo unos clics de distancia de las imágenes de la década de 1820 en internet, pero ¿qué datos podría verificar mi lector imaginario en la década de 1840? Recordemos que las bibliotecas públicas tal y como las conocemos hoy en día se establecieron más tarde, a partir de la década de 1850.

«El pasado es un país extranjero; allí se hacen las cosas de manera diferente», escribió L.P. Hartley en la famosa primera línea de su novela *The Go-Between* (1953, *El mensajero*), y tiene toda la razón. Lo más refrescante de la perspectiva de Goodman es cómo se acerca a este modo de hacer las cosas «de manera diferente» para disfrutarlo. Tomemos, por ejemplo, el tema de la higiene personal, que siempre desconcierta y disgusta a cualquier persona que piense en un pasado sin la rutina diaria de la ducha. Goodman nos recuerda que la ducha diaria es un lujo del que disfrutamos, precisamente, gracias a los avances victorianos en fontanería doméstica y electricidad (¡imaginaros lo que sería lavar una larga cabellera a diario sin secador de pelo!). El inodoro con cisterna solo llegó a las casas acomodadas en la época victoriana, pero fueron empresarios victorianos quienes lo convirtieron en un accesorio doméstico atractivo. Al mismo tiempo, Goodman elogia la gestión ecológica de los desechos humanos en el campo, donde artilugios como el inodoro de tierra dieron como resultado abundante compost para la agricultura.

Lo que ella nos dice pero tendemos a olvidar es que las personas que vivieron en el pasado no eran bárbaros ignorantes, como a menudo suponemos, sino personas que aprovechaban al máximo los avances de su tiempo y sus circunstancias. Goodman comenta, por ejemplo, que los corsés no eran más incómodos que los sujetadores con aros o las fajas (del tipo que Kim Kardashian usa y vende), pero nos fijamos solo en la cuestionable práctica de tensar sus cordones al máximo, que es lo que causaba las deformidades corporales tan criticadas. Del mismo modo, hoy sabemos que los zapatos de tacón alto destrozan los pies, pero esto no impide que muchas mujeres los usen e incluso afirmen que se sienten cómodas con ellos. Goodman también subraya con insistencia que muchos ingredientes básicos de los cosméticos victorianos y de los alimentos preparados de la época aún se usan en los productos actuales. Hay elementos del pasado victoriano que la asustan —muchos padres les daban a sus bebés enfermos medicinas con sustancias muy peligrosas, como mercurio, sin saberlo—, pero en general hace una muy buena defensa del ingenio victoriano y de su capacidad para corregir las peores situaciones de la vida diaria. Se puede decir, en suma, que la vida en la Gran Bretaña de la década de 1890 no era en sustancia peor que la vida en la empobrecida década de 1950 tras la Segunda Guerra Mundial.

¿Ayuda saber cuándo se inventaron los inodoros con cisterna o cuál es la diferencia entre una crinolina y un polisón a entender la ficción victoriana? Creo que sí, que ayuda mucho. Algunos autores ni se molestan en describir el contexto de su ficción, pero fijaros en lo que hace Bram Stoker en *Drácula* (1897). Nos perdemos el profundo horror de su relato si no captamos que el Conde Drácula proviene de una tierra casi medieval para aterrorizar a la Gran Bretaña ultramoderna. Los personajes de Stoker elaboran un registro de su persecución del vampiro utilizando todo dispositivos modernos (una máquina de escribir o un fonógrafo, ambos inventos de la década de 1870) y lo persiguen de regreso a su guarida gracias a que los horarios de los trenes que cruzan Europa son del todo fiables (y, de hecho, toman el Orient Express). La adaptación cinematográfica que Francis Ford Coppola dirigió en 1992 fue la primera en entender la ultramodernidad de Stoker. Incluso tiene una hermosa escena en la que Drácula sigue a Mina a un cine, escena que no es anacrónica como podría parecer. Según la web *London Silent Cinemas*, «Las primeras proyecciones públicas de películas en el Reino Unido para un público de pago tuvieron lugar en Londres en 1896. El 21 de febrero de ese año, el Instituto Politécnico de Regent Street acogió una exposición del nuevo aparato de imagen en movimiento de los hermanos Lumière, el Cinématographe»<sup>16</sup>.

Leyendo el volumen de Goodman y otros libros excelentes como el de Judith Flanders *The Victorian House: Domestic Life from Childbirth to Deathbed* (2003), me siento muy impresionada por el enorme esfuerzo que hicieron los victorianos para mejorar sus vidas. ««La mayor invención del siglo XIX», escribió Alfred North Whitehead, «fue la invención del método para inventar», y tiene toda la razón. Se puede argumentar que muchos de estos inventos dieron lugar al infierno que era la vida en las fábricas para muchos niños, mujeres y hombres del siglo XIX. También que otros se retrasaron por sospechosas razones sexistas. Por ejemplo, la lavadora la inventó un tal Jacob Christian Schäffer, en ¡1767!, pero no se comercializó. El inventor estadounidense Nathaniel Briggs consiguió la primera patente de una lavadora manual en 1797, y otros siguieron sus pasos, pero sólo la introducción de la lavadora eléctrica Thor de Alva J. Fisher en 1908 empezó a cambiar la vida doméstica de las mujeres. Como afirma Goodman, lavar la ropa era la peor tarea a la que tenían que enfrentarse las mujeres victorianas, especialmente las de las clases trabajadoras y las que estaban al servicio de las clases medias y altas. Estos temas domésticos se obvian en la literatura victoriana, en la que la ropa se usa y se ensucia sin apenas mencionar quién la cose y quien la limpia.

En resumen: sí, leer la ficción del pasado es una experiencia histórica inmersiva, pero tan limitada como leer la ficción del presente, que apenas sabe integrar el uso generalizado del *smartphone* y al impacto de las redes sociales (¿o sí sabe?). No estoy segura de hasta qué punto necesitamos entender todo lo que leemos o si solo tenemos que manejar el contexto lo mejor que podamos; quizás esa sea la única opción práctica. Seamos al menos conscientes de que en el pasado las cosas se hacían de manera diferente, y disfrutemos de las interesantísimas diferencias.

---

<sup>16</sup>Véase <https://www.londonssilentcinemas.com/history/>.

## DESDE LAS TRINCHERAS: ENSEÑAR EN TIEMPOS DE LA COVID-19

12 de octubre de 2020

Mi buen amigo Brian Baker (@SciFiBaker) tuiteó ayer: «Que levante la mano quien ha intentado, por culpa de los fallos de la tecnología en el aula y la obligatoria 'docencia en modo dual', enseñar a los estudiantes en línea por teléfono al mismo tiempo que intenta organizar el debate con otros estudiantes en el aula? La próxima vez también llevaré conmigo un monociclo». Y haré el pino... Por fortuna para mí, mi Facultad es demasiado pobre para instalar cámaras en las aulas y me he ahorrado los placeres de la 'docencia en modo dual'<sup>17</sup>. Sé, sin embargo, de colegas aquí y en otras universidades que están usando sus portátiles personales o teléfonos móviles y se han equipado además con micrófonos para enseñar de esta manera. Sin tecnología para transmitir mis clases, algo que de todos modos no quiero hacer, he optado por improvisar lo que tiene que hacer el cincuenta por ciento de los estudiantes, obligados a saltarse la enseñanza presencial los jueves alternos. Hasta ahora he utilizado PowerPoint narrados y les he pedido que lean mis propios artículos académicos; estoy valorando grabar una serie de podcasts<sup>18</sup> y sigo pensando en otros recursos.

Quejarse de las nuevas condiciones en las que enseñamos causadas por la crisis de la Covid-19 puede parecer muy poco profesional, pero creo que sería contraproducente pretender que la enseñanza continúa como de costumbre sin fallos ni problemas. Ese no es el caso en absoluto. Por lo que veo en mi propia Facultad, un problema importante es que se tiene una muy pobre comprensión de lo que significa la enseñanza en línea en un aspecto particular: la obsesión con la enseñanza síncrona.

Uno de mis compañeros tiene permiso para dar clases en línea por razones justificadas de salud y lo que hizo fue grabar un par de clases de la primera semana de su curso que subió a su aula del campus virtual. Las autoridades lo reprendieron porque, según dicen, se debe respetar el horario tanto de manera presencial como en línea. Así pues, aunque la Facultad no ha reservado un aula para sus estudiantes, y la mayoría de ellos están en el edificio asistiendo a otras clases, deben igualmente seguir su docencia en línea siempre de manera síncrona. Con todas las aulas ahora ya ocupadas desde la llegada de nuestros nuevos 1150 estudiantes de primer año y sin espacios alternativos disponibles (excepto para un puñado de estudiantes), los estudiantes no tienen sitio donde seguir las clases impartidas en línea de manera síncrona. Algunos, nos han dicho los delegados, las siguen en sus coches. Comprendo la necesidad de ofrecer una enseñanza síncrona en línea cuando la participación de los estudiantes es esencial, pero cuando no lo es, se añade una dificultad adicional que no ayuda a nadie. Se graban las clases, se deja que el estudiante acceda a ella cuando pueda y punto.

Otra cuestión es cómo se está implementando la docencia presencial en el aula. No sé muy bien por dónde empezar... quizás por las ventanas. Nos han pedido que

---

<sup>17</sup> La docencia dual consiste en combinar la presencial con la docencia en línea, de modo que algunos estudiantes están en casa y otros en el aula. No sé si alguien la sigue usando; yo me negué en redondo. Para cuando la UAB consiguió instalar las cámaras, lo peor de la pandemia ya había pasado. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>18</sup> No me lancé a grabar podcasts, pero sí grabé numerosos PowerPoint narrados. Nota añadida en marzo de 2025.

ventilemos el aula diez minutos entre sesiones, norma que no está funcionando nada bien porque los estudiantes no tienen dónde esperar mientras tanto. El vestíbulo principal es espacioso pero en seguida se llena de gente, al igual que los pasillos (todavía no he visitado la cafetería...). Con tanta aglomeración, los estudiantes entran a las aulas tan pronto como el grupo anterior las desocupa. No sé qué están haciendo los otros docentes, pero a mí me cuesta esperar. Entre una cosa y otra se pierde mucho tiempo. Además, estoy tan nerviosa por toda la situación que creo que solo me he firmado mi hoja de asistencia dos veces de los ocho días lectivos que llevo. Se nos ha pedido que mantengamos las ventanas abiertas durante las clases, algo que todavía se puede hacer ya que este es un octubre templado (y esto es España, no Suecia...) pero esta regla ya ha provocado que los estudiantes de las 8:30 se quejen de que tienen frío. En una de mis aulas, la corriente de aire causada por mantener las ventanas y la puerta abiertas es tan fuerte que mis notas salen volando de la mesa. No tengo otro remedio que cerrar la puerta pero con dudas, ya que el aula es pequeña.

A los estudiantes, por cierto, no les gusta en absoluto que se les enseñe en grandes grupos de 50 o 100 con solo un metro de distancia entre ellos; no se sienten seguros. Ya he mencionado los pasillos abarrotados, situación que nuestros indignados estudiantes están denunciando a diario en sus redes sociales. Añádase a esto que algunos espacios extras ocupados para la docencia no son adecuados para su uso regular. Yo misma estoy usando la Sala de Grados, el aula de mobiliario formal donde los doctorandos presentan sus tesis y los profesores pasan el examen de titularidad (esto me trae algunos recuerdos...). Esta sala tiene asientos muy cómodos, pero no hay mesas para que los estudiantes tomen notas y yo enseño sobre una tarima a unos cuatro metros de distancia de la primera fila. Ni siquiera mencionaré las feas obras de arte que tanto me distraen, sobre todo la imagen fantasmal de un hombre, con pinta de extraterrestre, mirándome desde la pared del fondo.

Luego está el problema de las mascarillas. A nosotros, los profesores de la UAB, se nos permitió durante las tres primeras semanas enseñar sin mascarillas, pero este período de indulgencia ha terminado y ahora todos tenemos que usarlas. Es una decisión sabia desde el punto de vista de la salud, pero desastrosa para la docencia. Nuestros compañeros de la sección de Logopedia de la Facultad de Psicología nos han enviado un simpático mensaje informando que las mascarillas no son un obstáculo para proyectar nuestras voces y que se nos oiga bien. Nos recuerdan la necesidad de mantener nuestras cuerdas vocales hidratadas y de no forzarlas tratando de hablar en voz más alta de lo habitual. Forzar la voz, anoto, es la razón por la que los profesores de primaria y secundaria que deben dar clase muchas horas al día suelen sufrir afonías serias. Mi experiencia indica que las mascarillas sí tienen un efecto negativo evidente: no sólo son una molestia, sino que además, con independencia de lo que demuestre la evidencia científica sobre la ingesta de oxígeno y la proyección del sonido, sí afectan a la transmisión de la voz. Los efectos físicos no son para nada imaginarios: la sequedad de la boca aumenta de forma palpable y uno se siente incómodo todo el rato (ya no menciono el olor aunque se tenga el aliento perfumado). Las mascarillas se inventaron para proteger a las personas en entornos médicos, y son, en suma, un engorro para los

docentes que debemos hablar ante un público amplio y en espacios grandes durante largo tiempo.

Las mascarillas tienen un efecto nocivo aún mucho peor y es que impiden la comunicación entre profesores y estudiantes. Mis alegres colegas de Logopedia señalan en este bonito trabalenguas que las mascarillas «disminuyen la comunicación no verbal y, por lo tanto, de forma bidireccional, cierta retroalimentación de los estudiantes. Hay que tenerlo en cuenta y adaptar la atención del profesor a aspectos comunicativos como la recepción de la retroalimentación habitual y necesaria». En mi propia práctica docente estas cuatro semanas, veo que puedo hablar (con algunas dificultades) con mis 13 estudiantes de máster en nuestra pequeña aula (alrededor de 40 m<sup>2</sup>), pero no hay forma de que pueda comunicarme con mis 45 estudiantes en mi aula más grande (aproximadamente 120 m<sup>2</sup>). Lo he intentado pero sus palabras salen amortiguadas (la mayoría de ellos usan mascarillas de tela, no quirúrgicas) y no los entiendo. Los estudiantes de la clase de máster están sentados más cerca de mí y puedo seguirlos más o menos, pero también he notado que las mascarillas de tela deben sujetarse con los dedos, de lo contrario, tienden a deslizarse. Aclaro que los estudiantes usan mascarillas de tela lavables porque son más baratas que las mascarillas quirúrgicas que deben reemplazarse cada cuatro horas, aunque de hecho las de tela apenas protegen.

Quienes afirman que las mascarillas no son un obstáculo para la docencia sin duda piensan en clases magistrales en las que solo habla el profesor y los estudiantes toman notas en silencio. Con las mascarillas puestas, cualquier otro tipo de interacción es casi imposible, excepto en espacios más pequeños donde se puede impartir clases al estilo de un seminario. Dentro de un par de semanas mis estudiantes del grupo más grande, que es de grado, deben hacer presentaciones en clase y ahora mismo no veo cómo va a funcionar. Y, por favor, no me malinterpretéis: no estoy argumentando que deberíamos quitarnos las mascarillas sino que sí son un obstáculo importante en un contexto presencial de la educación superior, digan lo que digan los logopedas y las autoridades.

El otro efecto tóxico de las mascarillas es el anonimato. Con la mascarilla puesta, me siento como un robot. Intento darle a mi voz toda la expresión que suelo comunicar con gestos faciales pero apenas puedo. Mis estudiantes no pueden ver mi sonrisa (un artículo en *The Conversation* afirma que ahora sonreímos menos porque no sirve de nada) ni los muchos gestos que empleo cuando leo los textos literarios que analizamos. Además, veo frente a mí un público del todo anónimo, compuesto de personas que nunca reconocería sin sus mascarillas. En el caso de mi clase de máster, he echado un vistazo a las fotos de las listas de clase, porque aunque ya he aprendido sus nombres, no conozco sus rostros. En el caso de mi clase de Literatura Victoriana, estoy a la espera de recibir los primeros ejercicios para hacer lo mismo y empezar a conectar sus nombres con sus ojos, que es la parte de sus rostros que más o menos reconozco. Debo decir que estos estudiantes son muy amables conmigo, mostrando de la manera más expresiva posible con sus ojos que están siguiendo mis clases, por lo que les doy las gracias.

Reconozco, así pues, que mi docencia de este semestre podría mejorar, pero mi impresión es que he perdido el control sobre mis métodos de enseñanza habituales.

Detesto dar clases magistrales pero concluyo que me veo obligada a darlas sin remedio. Dado que hemos ‘sobrevivido’ cuatro semanas de esta manera y parece que podríamos seguir en el aula el resto del semestre, la pregunta que surge es si esta situación es lo que el Gobierno llama la ‘nueva normalidad’. Al fin y al cabo, vamos bien en general y podríamos seguir en la misma línea. Supongo que es la situación habitual para el profesor tradicional, acostumbrado a transmitir información sin esperar reacción alguna de los estudiantes. Para los que trabajamos enseñando Literatura y entendemos la enseñanza como trabajo compartido con los estudiantes en torno al análisis textual en constante interacción, el semestre está funcionando muy mal. He insistido e insisto en que me sentiría mucho más cómoda y sería mucho más eficaz trabajar de forma asíncrona (y alguna vez síncrona) en línea, interactuando con mis estudiantes a través de foros, etc., es decir, trabajando sin peligro y sin incomodidad.

Un colega me dijo hoy que, muy probablemente, las autoridades universitarias de todo el mundo que decretaron la implementación de la enseñanza híbrida, medio presencial y medio en línea, no esperaban que esta situación durara. A estas alturas, según él, deberíamos estar todos trabajando desde casa de nuevo. Es una suerte, por supuesto, que estemos sanos y podamos estar en nuestras universidades, pero a) estamos asumiendo un riesgo al viajar a nuestros centros y permanecer allí en espacios abarrotados; b) estas metodologías improvisadas van a disminuir la calidad de nuestra enseñanza en la mayoría de los casos, si no en todos. Soy muy consciente de que soy una minoría de una persona y de que la mayoría de los profesores prefieren la enseñanza presencial, pero sigo exigiendo el derecho a trabajar en línea (y me refiero a una forma flexible y asíncrona). Quiero garantizar la calidad de mi enseñanza y no puedo hacerlo en mis condiciones laborales actuales. No entiendo qué se pretende demostrar con la enseñanza presencial obligatoria, teniendo en cuenta que estamos en medio de una pandemia peligrosa, ni por qué todos los temas que he planteado tienen tan poco peso. En cualquier caso, intentaré hacerlo lo mejor posible y ser tan profesional como suelo ser.

PD: ¿Adivinad qué noticia acaba de llegarme? La presencialidad ha sido suspendida en la universidad por las autoridades sanitarias autonómicas durante dos semanas. Sin comentarios.

## **MIEDO A LA ENSEÑANZA EN LÍNEA: LO QUE PARECE ESTAR EN JUEGO**

19 octubre 2020

Tendréis que disculparme, pero necesito desahogar mi frustración por el hecho de que, a pesar del llamamiento de las autoridades autonómicas catalanas para trasladar la docencia presencial a internet, mi universidad ha decidido hacer una excepción con los masters. Esto significa que, en la práctica, muchos de nosotros tendremos que desplazarnos a la UAB para impartir el mismo día una clase virtual de grado y otra presencial de máster. Por qué y para qué es algo que la mayoría de mis colegas en el máster y yo misma no logramos entender. Si hay una emergencia por la que se nos ha recomendado trabajar desde casa y se puede hacer, ¿por qué tenemos que hacer un

largo viaje a la UAB y poner en riesgo nuestra salud y la de nuestros estudiantes de máster? Es solo cuestión de dos semanas, ¿no hasta el final del semestre!

La explicación que nos han dado es que las instrucciones de la Generalitat son sugerencias y no órdenes, según las novedades de cada universidad, pero me suena a excusa barata. Las instrucciones sí diferencian entre la enseñanza práctica, que podría requerir el uso de laboratorios o equipos similares (y que puede ser presencial) y la enseñanza teórica, que, según el Gobierno autonómico, debería suspenderse siempre que sea posible. Dado que es posible pasarla a un entorno en línea, la decisión de las autoridades de mi Facultad desafía toda lógica. No solo esto: llega cuando las clases de máster ya se habían trasladado al aula virtual un par de días, cambios que envían a los estudiantes el mensaje de que todo lo que hacemos es improvisado. De ahí mi gran enfado: al igual que muchos colegas, pasé gran parte del miércoles pasado reorganizando el temario, solo para que el jueves me dijeran que volveríamos a la enseñanza presencial el lunes. Vale, gracias.

Uno de mis colegas del máster, tan frustrado como yo, se quejó de la obsesión incomprensible con la enseñanza presencial. El semestre pasado tuvimos que pasar a la modalidad en línea sin otra opción por el duro confinamiento, pero ahora que en teoría podemos elegir (y hay culpar a la Generalitat por sus ambiguas instrucciones y su constante indecisión), las autoridades universitarias están defendiendo la enseñanza presencial con una insistencia que no se comprende. Nuestra situación no es tan extrema como la de Gran Bretaña, donde, según *The Guardian*, los profesores se ven obligados a trabajar en circunstancias de peligro porque las universidades temen que con la enseñanza en línea los estudiantes puedan abandonar sus titulaciones antes de Navidad y se tengan que devolver gran parte de las matrículas.<sup>19</sup> La UAB es una universidad pública que cobra a los estudiantes solo una fracción de las 9.000 libras esterlinas que puede costar un curso académico en Gran Bretaña (en Inglaterra, específicamente), pero sospecho que la excepción hecha con los masters sí es una cuestión económica. Los estudiantes de máster pagan entre 2500 y 6500 euros dependiendo de su país de origen y mucho me temo que el dinero es un factor de peso entre las autoridades. Un estudiante de máster disgustado porque las clases son en línea le puede dar mala publicidad a la UAB, aunque, por otro lado, un estudiante de máster asustado porque la docencia presencial le parece peligrosa puede ser una fuente importante de publicidad negativa.

El número real de contagios en mi universidad es difícil de evaluar porque no hay cifras oficiales. Se rumorea que solo ha habido nueve en lo que llevamos de semestre. Que yo sepa, no hay una situación preocupante ni en las aulas ni en las residencias pero tampoco sé decir cuál es la situación real. No creo que sea la misma que la de nuestros colegas británicos, que enseñan en universidades con cientos de estudiantes infectados encerrados en sus residencias, pero somos una universidad de campus que recibe a diario miles de personas de un área geográfica extensa. Algunos de mis colegas hacen viajes de más de 100 km para venir a clase. Esta dispersión significa que la capacidad

---

<sup>19</sup>Véase <https://www.theguardian.com/education/2020/oct/17/uk-universities-accused-of-keeping-students-at-all-costs-until-after-fee-deadline>.

de la UAB para propagar la Covid-19 a otras comarcas es considerable y por eso la decisión de trasladar la docencia teórica de grado a internet (durante solo dos semanas, subrayo) tiene mucho sentido. No es que el virus campe a sus anchas, sino que nos arriesgamos a propagarlo. Tengo muy claro por mi parte que nunca deberíamos haber comenzado la enseñanza presencial este semestre por esa misma razón.

No quiero insistir en los inconvenientes de la enseñanza presencial que ya describí la semana pasada, pero sí quiero insistir en la cuestión de lo mal que se entiende la enseñanza en línea. Lo que la mayoría de las universidades de todo el mundo están haciendo no es enseñanza en línea: es enseñanza presencial utilizando herramientas en línea. Consiste en la transmisión de clases en *streaming* y en la organización de seminarios como se haría en la enseñanza presencial pero utilizando programas como Teams, Collaborate y otros. ¡No es de extrañar que los docentes y los estudiantes la odien en su mayoría! La interacción en el aula virtual se empobrece, como todos sabemos, en una situación en la que los estudiantes pueden apagar las cámaras y el sonido, y en la que, como dijo uno de mis colegas, la mayoría de las veces parece que estás hablando con la pared. Es incómodo, es aburrido, es deprimente... Además dar clase en línea está sujeto a los caprichos de los equipos informáticos y a la disponibilidad de una conexión de calidad, que no todo el mundo tiene. Añádase a esto que la mayoría de las universidades han trasladado sus horarios de enseñanza presencial a internet, como ha hecho mi propia universidad, con lo que se pierde una de las características más atractivas de la verdadera enseñanza en línea: su flexibilidad. Todo esto, insisto, NO es enseñanza en línea, sino una enseñanza muy tradicional impartida en un aula en línea, nada más.

La verdadera enseñanza en línea, como sé por dieciséis años enseñando en la Universitat Oberta de Catalunya, se basa en tareas, no en horarios. Es decir: les das a tus estudiantes los materiales que necesitan para el estudio independiente (que pueden incluir, por supuesto, podcasts, PowerPoint narrados, etc.) y les pones tareas con una fecha límite. Esto es algo que comparten ambos estilos de enseñanza: la evaluación en la enseñanza presencial también se basa en tareas, como exámenes, trabajos y otro tipo de ejercicios. La diferencia es que, al menos en mi experiencia en la UOC, se asumía que profesores y estudiantes no tenían por qué reunirse tres horas a la semana, como hacemos en la UAB, durante 18 semanas cada semestre. La evaluación de mi carga de trabajo docente se realizaba sobre la base de la cantidad de estudiantes que tenía a mi cargo, y mi salario dependía de esta ratio. En la UAB mi carga de trabajo se calcula en función de la cantidad de horas en que imparto clases presenciales y del número de estudiantes que tengo a mi cargo. Sin embargo, ¿quién dice que tres horas presenciales semanales son ideales para todo tipo de cursos y en todas las circunstancias? Si nos damos cuenta de que el contacto en el aula puede ser reemplazado por otras estrategias que podrían funcionar mejor, combinadas o a solas, ¿no deberíamos replantearnos todo el modelo de enseñanza?

Creo que la obsesión por la enseñanza presencial tiene que ver precisamente con el miedo a que, como muchos otros ya han señalado desde que comenzó la crisis de la Covid-19, el enorme gasto de mantener un campus, de enviar a los chicos a estudiar fuera de casa, incluso pagar un piso o residencia, pueda ser innecesario. Si se

puede hacer mucho más en línea (pero bien, no como lo hacemos nosotros), debemos preguntarnos para qué necesitamos vernos en el aula. Esta semana, por ejemplo, he tenido una comunicación en línea muy agradable con un alumno cuya voz nunca había oído en clase debido a la situación actual en la que, recordemos, las mascarillas hacen casi imposible el diálogo en grupos grandes. De hecho, los estudiantes son mucho más expresivos en línea (en foros, quiero decir) que en el aula, donde la conversación fluye con gran dificultad incluso sin las mascarillas. No sé en este momento, entonces, si las tres horas semanales les benefician o si forman parte del *modus operandi* tradicional y conservador de la universidad.

Si descubrimos que podemos enseñar igual de bien, si no mejor, con más contacto en línea y menos contacto cara a cara esto no nos haría peores docentes, sino mejores. Leí en alguna parte que si los profesores grabaran sus cursos y los pusieran en línea, no habría necesidad de que enseñaran cara a cara todos los años, lo que significa que habría menos necesidad de contratar docentes. Por supuesto, no estoy defendiendo ese escenario distópico que, de todos modos, parece olvidar a) que las clases magistrales son solo una parte de la enseñanza y b) aun así, habría que calificar los ejercicios. Lo que quiero decir es que la Covid-19 debería ser una ocasión para repensar lo que hacemos, no para entrar en pánico y agarrarnos a las formas tradicionales de enseñanza, con o sin *streaming*.

También hay que tener en cuenta la resistencia de los estudiantes a los nuevos métodos y otros problemas. Uno de mis alumnos de grado se quejó de que la enseñanza en línea significa que los estudiantes deben tener acceso a un buen ancho de banda, equipos informáticos de calidad y una habitación propia. Acepto la queja, pero es que la actividad en el aula es, en circunstancias normales, solo una parte mínima del estudio; los estudiantes siempre deben poder estudiar en casa, en espacios adecuados y con el equipo adecuado. La universidad puede proporcionar un espacio apto en las bibliotecas y suministrar wi-fi, pero no podemos equipar a todos los estudiantes con portátiles que son, en los tiempos que corren, indispensables. La brecha digital es real pero no se soluciona apegándose a un modelo tradicional de enseñanza presencial con pizarra de tiza y apuntes sobre papel porque, insisto, el contacto en el aula no es suficiente ni cuando la situación es normal. Cuando los estudiantes con un título de grado se enfrentan al mercado laboral, se les pide que demuestren sus habilidades digitales y no pueden alegar que la falta de recursos en casa les impidió adquirirlos. Por favor, recordad que vengo de un entorno de clase trabajadora y sé muy bien lo que es estar sin fondos, pero, con o sin pandemia, la educación universitaria requiere un equipo informático mínimo y acceso a internet desde casa. Perdón si ofendo a alguien.

Otro tema que me preocupa es que la Covid-19 ha pillado a las universidades en un momento en el que la mayoría de los docentes somos mayores para adaptarnos a los nuevos tiempos. La edad media de los profesores universitarios en España es de 54 años (es la mía) y todos conocemos casos de profesores más mayores que ni siquiera se habían molestado en utilizar el campus virtual. Pedirles ahora que cambien sus costumbres es imposible. Necesitamos que los docentes más jóvenes nos formen. No quiero decir que tengamos que transformar la docencia utilizando estrategias de las redes sociales (¡no gracias!) o una gamificación intensiva (incluso peor...). Pero me

parece que las generaciones más jóvenes podrían tener una visión más rica de otras estrategias de aprendizaje. Tengo, por ejemplo, una intensa aversión a verme en pantalla, aversión que casa muy mal con la necesidad de transmitir las clases (por eso me resisto). Incluso me disgusta el sonido de mi voz grabada, así que ya veis a lo que me refiero.

En fin, he pensado en rebelarme y no dar docencia presencial de máster, tal como se me ha ordenado, pero explicarme aquí me ayuda a mantener mi salud mental y espero que pueda ayudar a otros. Gracias por leerme. Me preparo para ir a clase.

PD. Esta entrada se quedó sin publicar ya que el mismo día que la escribí nuestros muy preocupados estudiantes de máster decidieron no asistir a clase en las siguientes dos semanas, como los de grado, con lo que mis preocupaciones en seguida quedaron obsoletas.

## **RECORDANDO TIEMPOS PASADOS: EL TRABAJO ACADÉMICO 1980-2020**

21 de diciembre de 2020

Como alguien escribió hace poco, tiene sentido pensar que hace 50 años de la década de 1970, pero ¿cómo puede hacer 40 de la de 1980? Esta preocupación me ha venido a la mente en relación con una pregunta hecha por un estudiante de máster. Quería saber si, en general y teniendo en cuenta nuestro acceso actual a innumerables fuentes de información, la escritura académica ha mejorado en las Humanidades. Esta pregunta me retrotrajo a los tiempos en que no tenía acceso a internet, mucho menos a un ordenador. Habiendo nacido a mediados de la década de 1960, tengo la edad suficiente para haber visto un cambio radical en el trabajo académico durante mi propia carrera. Como me dijo este estudiante, hay mucha menos diferencia entre la vida académica de las personas nacidas en la década de 1990 y en la de 2020 que entre la vida académica de las personas nacidas como yo en la década de 1960 y la de los nacidos en la década de 1990. Solo puedo decir que tiene toda la razón.

Así que permitidme remontarme a 1980, el año en que comencé a asistir a la escuela secundaria, o instituto. Los primeros trabajos que entregué estaban escritos a mano, situación que se prolongó durante al menos tres años más hasta mi cuarto y último curso, lo que antes se llamaba Curso de Orientación Universitaria (C.O.U.). Si pensáis que en seguida llegó un PC a mi humilde hogar familiar de clase trabajadora, estáis en un universo alternativo. Lo que conseguí entonces, cuando tenía 17 años, fue la máquina de escribir de segunda mano de mi abuelo, una Olivetti básica y muy pesada. Recuerdo un largo trabajo de Literatura que escribí a mano y que mi madre mecanografió hasta altas horas de la noche un domingo; ella había sido empleada administrativa antes de casarse, y todavía tenía las habilidades mecanográficas que yo nunca he adquirido. La máquina de escribir en cuestión, tenía algunos problemas mecánicos, uno de los cuales era que la tecla de acento ortográfico español estaba rota. Los acentos de mi trabajo, que estaba en castellano, eran todos abiertos, al estilo catalán. Mi maestra, mi admirada Sara Freijido, me perdonó porque sabía de qué tipo de hogar venía.

Este estado de cosas continuó durante un tiempo. Me matriculé como estudiante universitaria en 1984, ese año orwelliano. Seguí usando una máquina de escribir, aunque

me parece recordar que era una Olivetti más nueva y ligera, de plástico, sospecho que prestada. Continué escribiendo trabajos a mano luego mecanografiados basados, por supuesto, en los recursos de la biblioteca local y la universitaria hasta 1987. Pasé el año 1986-87 en Inglaterra como *au pair* y toda mi comunicación con mi familia y amigos fue a través de cartas escritas a mano y algunas pocas llamadas carísimas desde las clásicas cabinas telefónicas rojas. Solo cuando regresé de Inglaterra tuve acceso a un ordenador, el de mi novio en ese momento, el clásico tipo *nerd* que comprendió lo importantes que serían los PC antes de que el público de a pie lo entendiera. Durante todo este tiempo, seguí utilizando los recursos en papel de la biblioteca: los de mi propia universidad, la Autònoma, y los del British Council de Barcelona (que contaba con recursos en inglés más completos que los que encontraba en la UAB, hasta que desmantelaron su biblioteca años más tarde).

Después de completar la Licenciatura de cinco años en Filología Inglesa, comencé en 1991 mis estudios de doctorado (aún no había masters en las universidades públicas de España). Los programas de doctorado consistían en dos años de asignaturas con un tercer año para escribir la tesina, y tres para la tesis. Aún escribí mi tesina usando bibliografía impresa en papel porque, aunque internet ya había nacido, solo existía en círculos militares y científicos muy limitados. Recuerdo haber comprado docenas de artículos fotocopiados, muy caros, encargados a la British Library de Londres. Comencé a trabajar en mi tesis doctoral en 1993, pasando un año en Escocia (1994-95), todavía sin acceso a internet, ni siquiera a correo electrónico. Al igual que en 1986-87, toda la comunicación con la familia y los amigos se realizó a través de correo postal y llamadas telefónicas (¡aún no había móviles!). Presenté mi tesis doctoral en 1996, todavía sin conexión a internet, aunque la novedad entonces fue la introducción del correo electrónico en nuestras comunicaciones. Si querías publicar un artículo, había que enviar por correo postal las copias impresas del artículo acompañadas de una carta de presentación y luego, si el artículo era aceptado o no, se te comunicaría de la misma manera, por carta (o *snail mail* como se empezó a llamar). Más tarde los trabajos se empezaron a enviar por correo pero grabados en diskettes o CD.

Los primeros sitios web académicos se iniciaron a mediados de la década de 1990, y algunos aún mantienen su aspecto original. La maquetación y la mayoría de los textos que se pueden encontrar en The Victorian Web (<https://www.victorianweb.org/>) posiblemente son de esa época. Lo mismo ocurre con muchos otros sitios web creados en la década de 1990 por voluntariosos *amateurs* que necesitan una renovación pero que se perderán por falta de fondos. Mi vida postdoctoral comienza en 1996, cuando el acceso doméstico a internet se generalizó, pero aún sin una tarifa plana, lo que significa que cualquier consulta prolongada en un sitio web podría costar una fortuna. En 1998 me convertí en consultora (o profesora asociada) en la Universitat Oberta de Catalunya, la primera universidad en línea de España, puesto de especial interés porque incluía acceso gratuito a internet. Telefónica empezó a ofrecer, hacia el año 2000, una tarifa plana aún bastante cara, momento en el que internet al fin despegó en España (y también las descargas ilegales de música, películas, libros...).

A partir del año 2000 es cuando los investigadores comenzamos a tener acceso a muchas fuentes en línea, con lo que se simplificó muchísimo la tarea de compilarlas.

Meses de investigación podían hacerse en una tarde frente al ordenador, accediendo a catálogos en cualquier parte del mundo. Sin embargo, el mayor giro lo supuso el acceso a las bases de datos. Un catálogo indica qué está disponible y dónde, pero la base de datos además suele contener buena parte de las fuentes como textos descargables. Se puede compilar una bibliografía de 200 entradas en muy poco tiempo, pero lo importante es que sea de fuentes accesibles. Hay una diferencia mayúscula, como se puede ver, entre tener que encargar fotocopias de artículos a una biblioteca y poder descargar en solo unas horas muchas fuentes secundarias, en especial artículos en revistas. Los libros siguen siendo un área gris de investigación porque, aunque su número va creciendo, no hay tantos disponibles como libros electrónicos en las bibliotecas universitarias. Las universidades se suscriben a bases de datos de artículos, pero no hay bases de datos equivalentes para libros, razón por la cual todo el mundo usa Google Books pero guarda silencio al respecto<sup>20</sup>. Además, el precio de los libros académicos se ha disparado, de modo que pocos investigadores e incluso pocas bibliotecas pueden comprar volúmenes que pueden costar fácilmente 100 euros o más (un libro de tapa dura no ilustrado).

Con todo, la abundancia de fuentes no significa que estemos produciendo mejor investigación o mejor escritura académica. Un artículo típico en Humanidades suele contener una treintena de fuentes secundarias. Hoy en día se tarda menos tiempo en localizarlas, pero aun así se tarda lo mismo que en 1980 en leerlas. En el pasado, antes de la década de 1990, cuando el campo de la teoría se generalizó, los investigadores en Humanidades podían publicar artículos o capítulos con unas diez fuentes secundarias, lujo que ya no nos podemos permitir. La proliferación de bibliografía puede parecer algo beneficioso, y en muchos sentidos lo es. Al mismo tiempo, ha dado lugar a un estilo de escritura muy restrictivo y poco atractivo. La mayoría de nuevos artículos que leo consisten en un largo aluvión de citas que ocupan la introducción y, por lo general, dos tercios del artículo en sí, dejando solo un pequeño rincón, menos de un tercio del artículo, para el análisis del texto literario que supuestamente ocupa el centro del artículo. Antes de que se dispusiera de y se utilizara tanta bibliografía, la crítica literaria *era* crítica literaria, es decir, era un ejercicio de lectura centrado en la fuente primaria. La voz del crítico debía oírse porque tenía que sostener el análisis entero, y así surgieron clásicos de la crítica literaria anglófona como Leslie Fiedler, Tony Tanner, John Hillis Miller, Marianne Thormählen, Catherine Belsey, Elaine Showalter, etc.

Ahora hay muy poco espacio para la voz propia entre tantas fuentes secundarias. Una de las razones por las que comencé a escribir este blog es, precisamente, que estaba perdiendo mi voz, si es que sigue ahí, en mi propia producción académica. Dado que la necesidad de publicar ha crecido tanto, cada vez se puede dedicar menos tiempo a cada uno de los artículos o capítulos que se escriben; muchas fuentes secundarias acaban siendo leídas en diagonal, en busca de esa cita que insertar en tu propio trabajo. Los artículos se citan con más frecuencia que los libros porque se encuentran con más

---

<sup>20</sup> He notado en los últimos tres o cuatro años un gran incremento del número de libros a disposición de los investigadores a través de los recursos digitales de la UAB, imagino que sucede lo mismo en otras universidades. No se trata de acceso abierto, que es otro tema. Google Books, como se sabe, no ofrece los libros completos. Nota añadida en marzo de 2025.

facilidad en las bases de datos, y se pueden leer en menos tiempo. Nadie utiliza bibliografías en las que la mayoría de las entradas son libros que hay que leer de principio a fin, porque leerlos acaba costando demasiadas horas de trabajo. Esa es nuestra realidad. Todo este flujo constante de bibliografía nos ha llegado gracias al entorno digital cuando menos tiempo tenemos para beneficiarnos, en suma para sentarnos a leer sin prisas y absorber las novedades. En mis peores días creo que la crítica literaria está muerta y que estamos citando decenas de fuentes secundarias mal leídas sin prestar mucha atención a lo que dicen los propios autores literarios. En resumen, la retórica académica posterior a la década de 1990 ha devorado la creatividad académica en los Estudios Literarios, e incluso en los Estudios Culturales, que son en apariencia menos convencionales.

Todo esto puede ser muy desalentador para un investigador principiante, pero, como toda la retórica, la escritura académica tiene un lado lúdico. Hay que ver la investigación académica como un juego complejo, con reglas que hay que dominar. No quiero decir que la investigación sea una tarea trivial o banal, sino que para que te publiquen tienes que aprender a jugar al juego, algo que incluye entender qué fuentes necesitas encontrar y qué valor tienen para ti. Dicho esto, aunque no voy a alabar aquellos tiempos en los que la crítica literaria se escribía a mano a partir de lo poco o mucho que albergaba la biblioteca de tu universidad, lo cierto es que hemos perdido algo indefinido pero importante. Internet ha puesto el mundo al alcance de nuestra mano, pero nuestro cerebro necesita tiempo para procesar la información y producir un discurso sólido. Y, en nuestro frenético esfuerzo por sobresalir cuando hay más personas que nunca en el mundo académico, lo que nos falta es tiempo.

En cierto sentido, el sueño ciberpunk de la década de 1980 —el acceso directo a todas las riquezas académicas que contienen los ordenadores del ciberespacio— se ha convertido, si no en una pesadilla, sí en una fuente de ansiedad, ya que quienes gobiernan la vida académica han decidido que debemos usar esa avalancha de información para generar una avalancha de trabajos académicos y así aumentar el diluvio hasta que nadie pueda seguir su evolución. La solución es trabajar cada uno en su pequeño rincón y jugar el juego lo mejor que se pueda, si es posible sin agobios.

## **LOS TEXTOS DIGITALES NATIVOS Y SUS USOS EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA: TRAS UN SIMPOSIO**

18 enero 2021

La semana pasada asistí al simposio organizado por Saskia Kersten (U. Hertfordshire) y Christian Ludwig (Frei U. Berlin) llamado Born-Digital Texts and its Uses in the Foreign-Language Classroom, en el que se centra esta entrada. La primera vez que me puse en contacto con el Prof. Ludwig fue hace un tiempo, cuando respondí a su anuncio para el volumen que ha editado con Elizabeth Shipley, *Mapping the Imaginative II* (Universitätsverlag Winter, 2020). He contribuido a este volumen con el ensayo «Producing E-books on Fantasy and Science Fiction with University Students: Classroom Projects», que describe el proceso por el cual he editado los primeros cinco volúmenes digitales de los ocho que he publicado hasta ahora con trabajos de los estudiantes del

grado y el máster en Estudios Ingleses de la UAB. El noveno libro digital<sup>21</sup>, en el que estoy trabajando ahora, fue el tema de mi presentación. Curiosamente, no sabía que estos libros electrónicos son 'textos digitales nativos' hasta que leí el anuncio del simposio. Aunque no existe un acuerdo total sobre este concepto, en principio un texto digital nativo es cualquier tipo de texto que se crea y circula en un formato digital, como por ejemplo un libro electrónico. Los desacuerdos tienen que ver con si los textos nacidos en un entorno digital pueden estar disponibles en una forma no digital (un libro electrónico puede imprimirse en papel). Una vez que se conoce el concepto, la idea es fácil de entender: muchos textos digitales nativos, desde fotos hasta hashtags, seguirán siendo digitales y no se transferirán a ningún medio analógico, a pesar de que algunos sí se pueden transferir. La etiqueta es sin duda útil.

La pregunta general que se hizo en el simposio fue cómo deberíamos adaptar el aula de lengua extranjera para aprovechar al máximo la familiaridad de nuestros estudiantes con los diversos medios digitales. No es, por supuesto, una pregunta nueva. Se formuló por primera vez en la década de 1990, cuando el acceso a internet se comercializó y se introdujeron herramientas digitales como el correo electrónico. La diferencia es que desde hace algunos años nuestros estudiantes proceden de las cohortes nacidas después de esta época. Se ha hablado mucho de en qué sentido los nacidos a partir de mediados de la década de 1990 son nativos digitales, si bien es indiscutible que sus vidas giran en torno a las plataformas digitales de una manera que no lo hacen las de las generaciones anteriores. Por supuesto, como me recordó un participante en el simposio, no debemos dividir a los usuarios digitales siguiendo líneas generacionales pero, aunque podemos encontrar muchos de estos usuarios en generaciones mayores, me parece obvio que cualquier niño o joven que no tenga acceso al entorno altamente digitalizado de su generación corre el riesgo de convertirse en un paria social. Un participante mencionó cómo la falta de acceso a las redes sociales de los niños menos privilegiados puede convertirse en un problema pensando en su futuro, cuando sus posibles empleadores repasen sus redes sociales y vean que no hay contenidos (o que los que hay son inapropiados). Es posible que este vacío ya sea un problema para algunos de nosotros: sin duda, mis cuentas vacías en Facebook e Instagram, mi uso minimalista de Twitter y mi ausencia de Linked In son inexplicables para muchos usuarios digitales.

Mi aproximación al uso de los medios digitales en el aula de Literatura Inglesa sigue siendo la de una gran escéptica, aunque al mismo tiempo soy un firme defensora de esa estrategia. Tras haber enseñado en línea en los últimos dos semestres, no puedo decir que las herramientas digitales deberían tener un impacto mínimo en el aula de Literatura, pero, como tal como dije en el simposio, quiero defender un principio de reciprocidad. Me preocupa que muchas de las estrategias descritas en el simposio y en otros encuentros o publicaciones se basen en la rendición académica ante el empuje de las redes sociales y en la triste aceptación de que algunas habilidades se están perdiendo porque los estudiantes las encuentran aburridas. Nosotros, los docentes que

---

<sup>21</sup> Los libros son ya 14 y se pueden consultar aquí: <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/books/>.  
Nota añadida en marzo de 2025.

trabajamos la lengua desde la escuela primaria hasta la universidad, estamos renunciando a dos habilidades cruciales, la lectura y la escritura, en las que tenemos una sólida formación; me refiero a textos sustanciales, sobre todo libros, y no a lo que los jóvenes estudiantes encuentran en las redes sociales y, en general, en línea. Estoy de acuerdo en que se puede aprender una lengua extranjera sobre la base de textos breves, y que no se debe esperar que todos los estudiantes sean capaces de escribir ensayos largos. Sin embargo, por mucho que los medios audiovisuales, desde las series de Netflix hasta el *streaming* de juegos en vivo de los *e-gamers* de YouTube, puedan ayudar a los estudiantes de inglés, su conocimiento será siempre limitado sin lectura intensiva y sin la capacidad de escribir más allá de los 280 caracteres de Twitter. Por este principio de reciprocidad me refiero a que estoy dispuesta a incorporar los medios digitales a mi aula siempre y cuando los estudiantes estén dispuestos a leer y escribir al nivel exigente que la educación superior y la vida académica requieren.

Entiendo que mi posición está condicionada por el hecho de que no enseñé lengua inglesa sino Literatura Inglesa, si bien comprendo el esfuerzo de adaptar la enseñanza de idiomas en la escuela primaria y secundaria a otro tipo de estudiantes que no sean los míos en la universidad. La intención principal del simposio, en cierto modo, era establecer que aprender inglés a partir de libros impresos, como se ha hecho hasta ahora, limita al estudiante, y me refiero tanto a los libros escritos específicamente para enseñar inglés como a la literatura anglófona. Sin duda, el tipo de ejercicio que consiste en escribir cartas imaginarias de queja a una agencia de viajes (que mi sobrina de 16 años me mostró hace poco) tiene escasa razón de ser en el aula actual de lengua extranjera en comparación con producir un video breve para YouTube. Sin embargo, tal vez uno de los principales problemas es que la lectura y la escritura nunca han estado bien integradas en la enseñanza del inglés, y se ha hecho poco uso (o caso) de lo que los estudiantes leen fuera de clase. He sabido que en algunas escuelas secundarias se ha introducido la literatura en las clases de inglés con estudiantes que tienen un dominio avanzado de esta lengua, pero ignoro cómo se está haciendo. Si fuera por mí, haría que los estudiantes de secundaria produjeran videos de *booktubing* en inglés, basados en ficción corta o novelas. Incluso sagas largas, porque, recordemos que la ficción juvenil suele publicarse en trilogías o series, y es consumida precisamente por los jóvenes lectores que encontramos en las aulas de los institutos.

Intento decir que lo que más me preocupa sobre el uso en el aula de los textos digitales nativos inspirados en las redes sociales, plataformas como YouTube, juegos, etc., es la disminución de los estándares educativos. En mi caso, los libros electrónicos que he estado produciendo con mis estudiantes les exigen mucho, ya que en el aprendizaje orientado a proyectos que empleo sus escritos no son simples ejercicios de clase, sino textos que deben prepararse para su publicación. Como argumentaron los participantes en el simposio, existe una barrera entre el aula y el mundo exterior en línea en el sentido de que se alienta a profesores y estudiantes a integrar todos los medios digitales en el aprendizaje, pero no a producir textos publicables. Una de las participantes señaló con indisimulada amargura que su universidad no le permitía subir a internet textos digitales producidos por sus estudiantes, invocando cuestiones de privacidad y de autoría. Otro señaló que, de hecho, la autoría podría ser un serio

problema, pero en mi propia universidad ha resuelto el problema haciendo que los estudiantes firmen un simple permiso para que su trabajo se cargue sin trabas en nuestro repositorio digital<sup>22</sup>. Con esto quiero decir que parece haber una contradicción importante entre la llamada a que los estudiantes traigan al aula estrategias de producción y comunicación digital que utilizan en su vida privada solo para decirles que lo que sucede en el aula debe quedarse en el aula. Me parece muy limitador. Mi enfoque es el contrario: si vamos a invitar a los estudiantes a producir textos digitales, hay que ayudar a publicarlos; de lo contrario, las habilidades aprendidas acaban siendo solo parte de la evaluación en lugar de ser una experiencia de comunicación al mismo nivel que las de la vida real.

En este sentido, una cuestión interesante es lo limitada que es la producción de videos para YouTube en la educación superior (al menos hasta dónde llega mi experiencia). Hace poco escribí un ensayo sobre la novela de ciencia ficción de Pat Frank *Alas, Babylon!* (1959, *¡Ay, Babilonia!*) y me encontré con muchos videos producidos por estudiantes de secundaria estadounidenses que la comentaban, ya que esta novela es al parecer lectura obligatoria en muchas escuelas. Me parece estupendísimo. Por el contrario, YouTube no parece atraer mucha atención en la educación superior. He intentado varias veces convencer a mis compañeros para que abramos juntos un canal de YouTube pero nadie tiene los conocimientos necesarios, mi universidad no imparte formación y, como no es una prioridad, sigo retrasando el proyecto. Ingenuamente supuse que todas las instituciones de educación superior tenían canales de YouTube, pero debo decir que el panorama es bastante lamentable. Algunos profesores universitarios mantienen sus propios canales, pero no veo ningún esfuerzo sistemático por parte de las universidades para convertir YouTube en una herramienta educativa mucho más efectiva.

Con esto no me refiero a que YouTube deba ser una plataforma donde los profesores impartan conferencias y compartan materiales didácticos, sino una plataforma donde los estudiantes contribuyan al conocimiento en línea general, en un idioma extranjero o en el suyo propio. No he renunciado a la idea de abrir un canal para mi Departamento<sup>23</sup> y tengo ideas varias en este sentido, pero no sé lo suficiente sobre este medio, mis colegas más jóvenes están demasiado ocupados haciendo tres trabajos al mismo tiempo como para ayudarme (la mayoría son asociados), y no pudimos encontrar entre nuestros 400 estudiantes a ninguno con experiencia como *booktuber*, *LifePlay gamer* o similar. ¡Vaya con los nativos digitales! No es que el hipotético canal de YouTube vaya a hacer que el aprendizaje sea más fácil o más divertido, sino que me gustaría que los estudiantes aprendieran habilidades que se puedan aplicar para mejorar los estándares generales. Con disculpas, pero aunque está muy bien que el *booktubing* actual ofrezca reseñas y fomente la lectura, le falta crítica académica de calidad y no entiendo por qué no se la deberían ofrecer las universidades. No es mi deseo que los

---

<sup>22</sup> Me refiero sobre todo a TFGs, TFMs y tesis doctorales, pero también a los textos publicados en mis volúmenes colectivos. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>23</sup> Sigo sin renunciar pero ya lo dejo por imposible. Además, desde que escribí esta entrada Instagram y Tik-Tok han alterado el panorama, restándole importancia a YouTube. Nota añadida en marzo de 2025.

estudiantes imiten lo que ya existe, sino que ocupen un nicho digital aún vacante con producción divulgativa de calidad. Es muy ambicioso, lo sé, pero alguien debería hacerlo.

Estas elucubraciones me llevan a otra preocupación expresada en el simposio: ¿quién debería ser responsable de la formación de los docentes en medios digitales? Mi impresión es que todos los participantes habían hecho un gran esfuerzo por aplicar sus propios conocimientos a la docencia, pero que estos conocimientos han sido adquiridos con independencia de sus instituciones. Siempre sucede lo mismo: la institución de aprendizaje, ya sea una escuela primaria o una universidad, de repente decide introducir una nueva herramienta, pero siempre depende de los docentes capacitarse en su uso. Es lo que ha sucedido hace poco con Teams en mi universidad, elegida de la noche a la mañana para ser nuestra plataforma principal para la enseñanza en línea, si bien se trata de una mala praxis que posiblemente comenzó con el correo electrónico en la década de 1990. El problema añadido es que no solo deberíamos aprovechar al máximo plataformas digitales que en muchos casos no sabemos cómo usar (ver mis comentarios sobre YouTube) sino que la popularidad de estas plataformas varía con el tiempo. El uso de Facebook como recurso didáctico puede haber parecido una buena idea hace tan solo unos años, pero ahora suena anticuado. Y para cuando un profesor aprenda a usar Tik-Tok, ya habrá sido reemplazada por alguna otra plataforma que ni siquiera ha nacido hoy. Desde esta perspectiva, los materiales anticuados no digitales parecen tener cierta ventaja.

Por último, mencionaré otro asunto que me preocupa: producir textos digitales nativos puede llevar mucho tiempo y es poco 'rentable'. Mis estudiantes de máster han estado produciendo PowerPoint narrados para nuestra clase virtual, y uno de ellos se empeñó en producir un video. Tardó 15 horas en producir un video de 15 minutos. El resultado de sus esfuerzos recibió elogios de sus compañeros, pero no más que algunos de los PowerPoint (le di la nota máxima, pero es que no le podía dar un 12). Debe haber, por tanto, un buen equilibrio entre el tiempo invertido y los resultados del aprendizaje. Producir, por ejemplo, videos para YouTube solo tiene sentido como herramienta para enseñar/aprender un idioma si las habilidades necesarias para ello ya se han adquirido o requieren un tiempo limitado para ser adquiridas. Y al revés: cuanto más competente es un profesor en el proceso de producción de textos digitales nativos, más liviana es la tarea de producirlos (como sé por mi larga experiencia en la edición de libros digitales).

En resumen: el aula de lengua extranjera (y de muchas otras áreas del conocimiento) puede y debe ser, en algunos niveles educativos, un buen lugar para la producción de textos digitales, pero este proceso debe contribuir a enriquecer la experiencia educativa (no a banalizarla). También se debe encontrar un equilibrio entre el tiempo invertido en el dominio de las habilidades digitales y el tiempo dedicado al aprendizaje del idioma, que al final es el objetivo principal. También insisto en que las actividades deben llevarse a cabo con un espíritu de reciprocidad, en el que los profesores aprendan de las experiencias de los estudiantes en los medios digitales y ellos estén dispuestos a aprender de los profesores las habilidades indispensables para leer y escribir textos sustanciales.

¡Gracias Saskia y Christian por el gran simposio!

## EL DÍA QUE VI 50+1 VIDEOS MUSICALES: UN PLACER OLVIDADO

2 febrero 2021

Una de mis tutorandas de Trabajo de Fin de Grado me ha pedido analizar el fascinante y controvertido video musical de Childish Gambino «This is America» (2018, <https://www.youtube.com/watch/VYOjWnS4cMY>) y estoy encantada de tener la oportunidad de regresar a un género audiovisual que siempre descuido. Hace mucho tiempo (o eso me parece), publiqué el ensayo «El cuerpo en el videoclip musical: más que carne fresca»<sup>24</sup>, surgido de un seminario sobre este tema que impartí en la UAB. Siempre recordaré un momento descacharrante del mismo. Había decidido debatir con los estudiantes el video de The Prodigy para la canción «Smack My Bitch Up» (1997). Me disgusta la letra misógina (una repetición monótona de «¡Cambia a mi puta! / ¡Golpea a mi perra!») pero el provocador video dirigido por Jonas Åkerlund sigue siendo uno de mis favoritos. Narra desde una perspectiva en primera persona una noche desenfrenada en Londres, con mucho alcohol, drogas y sexo. El espectador asume que el protagonista invisible detrás de la cámara debe ser un hombre, pero la gran revelación final es que en realidad se trata de una mujer joven. Cuando entré en el aula, vi que una de las estudiantes era una mujer mayor y me preocupaba que se escandalizara. Lo gracioso es que cuando terminó el video, levantó la mano y me preguntó muy interesada «¿puedes ponerlo otra vez, por favor?» Todos se rieron.

Unos años más tarde escribí otro artículo sobre un video musical, «Unstable Meanings, Unstable Methods: Analysing Linkin Park's song 'What I've Done'»<sup>25</sup>, en el que demostré cómo incluso cuando una canción es muy popular puede haber mucha confusión sobre lo que significa. La canción parece tratar sobre el arrepentimiento de un hombre por su mal comportamiento pasado, ya sea porque ha sido un adicto a las drogas o porque ha tenido un comportamiento abusivo en una relación, o ambas cosas. En cambio, el video dirigido por uno de los miembros de Linkin Park, Joe Hahn, muestra a la banda tocando en el desierto con su actuación intercalada con un montaje de imágenes documentales, que en su mayoría muestran los conflictos en los que los Estados Unidos se han visto involucrados. El tono apasionado del cantante Chester Bennington cambia radicalmente de sentido dependiendo de cómo se entienda la letra y de cómo se lea su relación con las imágenes del video: ¿es la disculpa sincera de un hombre arrepentido, tal vez ante una mujer, o la de un hombre estadounidense avergonzado de su nación y pidiendo perdón al mundo?

Vuelvo a mi estudiante, Andrea Delgado López, que también está cursando conmigo una asignatura tipo Prácticum que consiste en realizar actividades académicas relacionadas con la literatura y la cultura. La he empleado hasta ahora como asistente de investigación para mi curso de máster sobre género en la ficción infantil animada y le

---

<sup>24</sup> Véase Meri Torras (ed.), *Corporizar el pensamiento: escrituras y lecturas del cuerpo en la cultura occidental*. Pontevedra: Mirabel, 2006, 175-194, [https://webs.uab.cat/saramartinalegre/wp-content/uploads/sites/189/2025/01/Sara-Martin-El\\_Cuerpo\\_en\\_el\\_Videoclip\\_Musical.pdf](https://webs.uab.cat/saramartinalegre/wp-content/uploads/sites/189/2025/01/Sara-Martin-El_Cuerpo_en_el_Videoclip_Musical.pdf).

<sup>25</sup> Véase José Ramón Ibáñez Ibáñez y José Francisco Fernández Sánchez (eds.), *Una mirada desde el sur: estudios ingleses y americanos contemporáneos*. Almería: Editorial Universidad de Almería, 2011, 150-157, <https://aedeon.org/?actas=unstable-meanings-unstable-methods-analysing-linkin-parks-song-what-ive-done>.

daré ahora la tarea de producir una guía de los mejores videos musicales estadounidenses del siglo XXI (para una publicación en línea en el repositorio digital de la UAB, firmada con su nombre). Esto se debe a dos razones: una, creo que trabajar en otros videos musicales mejorará su comprensión del video de Gambino para su TFG; dos, tenía muchas ganas de aprender de una persona mucho más joven cómo funciona el estado actual del video musical. Siempre hay listas de los mejores a final de año e, ineludiblemente, me topo con tal o cual videoclip en YouTube o navegando por la prensa internacional. Debo decir que, por desgracia, parece que he perdido mi antigua pasión por el pop y el rock, que duró hasta que me volví incapaz de trabajar con la música puesta y descubrí que escucharla fuera del horario laboral era incompatible con las muchas lecturas que tengo que hacer. Además, nunca pude completar la transición del álbum a la lista de Spotify, sin la cual seguir los altibajos de los estilos musicales actuales es difícil. Sé, más o menos, quién es quién, pero si se me pide que nombre diez grandes canciones de la última década, estaría perdida. Sí, bastante triste, ¡tal vez debería dar una asignatura y volver a encarrilarme!<sup>26</sup>

Acordé con mi tutoranda Andrea que ella seleccionaría 50 grandes videos musicales del siglo XXI y luego decidiríamos cómo escribir la guía. Me envió su selección la semana pasada y pasé unas horas maravillosas el sábado disfrutando de una lista si no de los mejores al menos de algunos buenísimos videos musicales que nos han dado las últimas dos décadas. Mi estudiante ha elegido principalmente videos elegantes y bien hechos que ilustran grandes canciones de una notable variedad de artistas estadounidenses. No voy a comentar la lista en sí (queda pendiente para cuando ella publique la guía)<sup>27</sup> pero diré que, como Andrea y yo sabemos, todas las listas son siempre muy personales, incluso cuando la persona que hace la selección intenta mantener la mente lo más abierta posible. Todo el mundo tiene favoritos y en el inmenso mundo de la música popular no hay forma de que dos personas puedan ponerse de acuerdo sobre lo mejor. Es, además, muy difícil determinar de qué manera un videoclip es un trabajo de calidad, ya que, seguramente, algunos grandes videos correspondientes a canciones no tan populares pasan desapercibidos, mientras que otros videos se hacen notar solo por la canción, no porque el video tenga valores filmicos. El video del éxito «Despacito» de Luis Fonsi no tiene valores especiales como texto audiovisual, a pesar de ser hoy el segundo video más reproducido en YouTube de la historia (¡detrás de «Baby Shark»!). Peor aún, algunos videos musicales han alcanzado una gran popularidad por razones muy negativas; pienso en las imágenes sexualizadas de «Blurred Lines», de Robin Thicke.

Esta argumentación me lleva al video número 51: «WAP». Mi estudiante Andrea no lo incluyó en su selección, pero «WAP» es sin duda el video musical más comentado de 2020. «WAP» es una canción publicada por la rapera neoyorquina Cardi B (nacida

---

<sup>26</sup> Di más tarde no una sino dos asignaturas sobre música, una sobre música y mujeres en el grado de Estudios Ingleses, y al año siguiente una sobre música y hombres en el máster de Estudios Ingleses Avanzados. Varias entradas de este volumen describen sus resultados. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>27</sup> Esta guía se llama *American Music Videos 2000-2020: Lessons about the Nation* (2021, <https://ddd.uab.cat/record/243814>). Nota añadida en marzo de 2025.

Belcalis Marlenis Almánzar en 1992) con la rapera tejana Meghan thee Stallion (Megan Jovon Ruth Pete, n. 1995). La canción, que mezcla hip hop, dirty rap y trap, trata de manera explícita de sexo, con ambas artistas cantando y rapeando sobre las preferencias sexuales de las mujeres y sus expectativas con respecto a la incompetencia de los hombres durante el sexo ('wap' por cierto, es un acrónimo de 'wet-ass pussy' o 'coño muy mojado'). «WAP» fue generalmente bien recibida por su expresión de la agentividad sexual femenina, pero su letra fue una fuente de enorme controversia por su lenguaje vulgar. Algunos políticos conservadores (es decir, republicanos trumpianos) incluso pidieron que se censurara, aunque sus quejas ayudaron a que «WAP» se convirtiera en un éxito aún más popular. La mayoría de los medios de comunicación progresistas defendieron la canción obscena de Cardi B como una expresión de empoderamiento femenino negro, dada la admiración en la cultura popular estadounidense por esta singular artista rebelde.

El vídeo musical (<https://www.youtube.com/watch?v=hsm4poTWjMs>), dirigido por el experimentado Collin Tilley pero con muchas aportaciones de la propia Cardi B, hizo que la controversia se avivara aún más, con figuras como el comediante británico Russell Brand argumentando que había poca diferencia entre la sexualización pornográfica por parte de los hombres y la supuesta presentación autoempoderadora de las mujeres en el mismo. El video muestra a Cardi B y Meghan thee Stallion, vestidas con atuendos sexis de diseñadores de alta costura como Nicolas Jebran o Thierry Mugler, paseando por una mansión extravagante llena de poderosas mujeres vestidas de manera similar. El recargado decorado se basa en los estampados animales y los colores psicodélicos al estilo de la fábrica de Willy Wonka. Una escena en la piscina ofrece una sensual coreografía (de JaQuel Knight) imitada innumerables veces en TikTok. El video cuenta con cameos de Kylie Jenner, Normani, Rosalía, Mulatto, Rubi Rose y Sukihana, ninguna de las cuales canta, con intención de subrayar la representación del poder femenino. El video fue muy bien recibido, al igual que la canción, y pronto fue aclamado como uno de los mejores de 2020, si no el mejor. Sin embargo, más allá de su sensualidad, el video se convirtió en una fuente de críticas por su uso de animales vivos (con grandes felinos que aparecen como mascotas de estas mujeres ricas) y por la presencia de Kylie Jenner, que es blanca y no es artista. Cardi B defendió su presencia, argumentando que la raza no debería ser un problema (Jenner ha sido acusada a menudo de apropiarse de la cultura negra) y que la hermana de Kim Kardashian aparece como su amiga personal.

Hay una inmensa diferencia entre «This is America» de Gambino y «WAP» de Cardi B, pero ambas tienen algo en común: son una representación maravillosamente compactada de un rico conjunto de temas interconectados, y requieren de un público inteligente para expresar todo su significado. Entiendo por qué a Andrea le interesa mucho más Gambino que Cardi B. Los temas de Gambino, centrados en la discriminación racial en Estados Unidos, son mucho más serios en términos sociales que el himno a la vagina hiperactiva de Cardi B y Meghan Thee Stallion. Sin embargo, cada uno conoce muy bien a su público. Gambino lanza una alusión tras otra a sucesos criminales y políticos que todas las personas negras en los EUA deberían saber identificar, mientras que Cardi B apela a quienes siguen los entresijos de la cultura en

torno a las celebridades y el empoderamiento femenino negro en el circuito musical estadounidense. Si no conoces a ninguna de las *celebrities* que aparecen en el video, no entenderás nada, aunque siga desconcertada sobre por qué Rosalía aceptó aparecer con una especie de traje de torero y sin cantar. La presencia de Kylie Jenner no es, en mi opinión, insultante en términos raciales, sino porque, a diferencia de Rosalía (que también es blanca...), no es una artista y Cardi B apenas la necesita para respaldar su propio arte. Gambino, por cierto, aparece siempre descamisado en su video, pero no hay intención alguna de explotar de modo erótico su sexi anatomía. En cambio, Cardi B y su colega Meghan muestran sus curvas en casi toda su gloriosa abundancia. En una de las escenas, los pechos de Cardi B quedan casi al descubierto, a pesar de que los pezones están tapados, y en este punto, al igual que Russell Brand, dudé de si se trataba de empoderamiento o de autoexplotación. Mi gran ídolo, Kylie Minogue, ha encontrado formas mucho más elegantes de ser su propia mujer. Y no, no es cuestión de mojigatería sino un cierto cansancio después de ver a las mujeres reclamar el poder mostrando sus cuerpos durante los últimos treinta y cinco años, desde que Madonna inauguró esta tendencia. Recuerdo haber lidiado exactamente con el mismo problema en mi artículo de 2006 sobre un video de Jennifer Lopez.

¿Lo veis? Los videos musicales, estas diminutas películas, que duran un promedio de tres minutos, son motivo de reflexión de modos que las películas mucho más largas no lo son. Mitad publicidad, mitad arte, el video musical aún sobrevive y, por lo que veo en mi exploración de 50+1 canciones, tiene un gran futuro por delante. Me aseguraré de estar más alerta y no perderme los mejores de cada año<sup>28</sup>.

## EL GÉNERO EN EL CINE INFANTIL ANIMADO DEL SIGLO XXI: NUEVO LIBRO DE LOS ESTUDIANTES

8 de febrero de 2021

Esta entrada pretende ser una especie de 'making of' del nuevo libro electrónico que he editado y que ha sido escrito por los estudiantes de mi asignatura de máster en Estudios de Género este último semestre. Es mi noveno proyecto de este tipo. Estos libros electrónicos (o digitales) reúnen ensayos breves y, en algunos casos, documentos más largos o fichas, escritos por los estudiantes como parte de su evaluación, pero sobre todo con vistas a su publicación en línea. El nuevo libro se llama *Gender in 21st Century Animated Children's Cinema* y se puede descargar de forma gratuita (<https://ddd.uab.cat/record/236285>). También he subido al repositorio digital de mi universidad un PowerPoint narrado correspondiente a la presentación de simposio «Collaborative Authorship: Publishing E-Books on Fantasy and Science Fiction with BA and MA Students» (<https://ddd.uab.cat/record/236037>), que más o menos repite lo que describo aquí (¡pero con ilustraciones!). Se trata de la comunicación que presenté en el encuentro sobre textos digitales nativos al que me referí algunas entradas atrás.

---

<sup>28</sup> Mi intención ha quedado en agua de borrajas, y no sabría decir cuáles son los mejores videos musicales de los últimos cinco años. El TFG de Andrea Delgado López se titula «Running Away from White America: Challenging Patriarchal Masculinities through Childish Gambino's Music Video 'This Is America'» (2021, <https://ddd.uab.cat/record/249143>).

Empecé a publicar libros con estudiantes tanto del grado como del máster en Estudios Ingleses porque mi universidad, la Universitat Autònoma de Barcelona, invitó a todos los profesores a aprovechar las nuevas posibilidades que ponían a su alcance los repositorios digitales inaugurados en 2006. En 2013-14 impartí una asignatura sobre *Harry Potter* para la cual les pedí a mis estudiantes que escribieran un breve ensayo sobre su experiencia de leer la serie de novelas de J.K. Rowling. Cuando vi que los ensayos tenían calidad e interés, los edité en un volumen que publiqué en línea en el repositorio digital. Luego edité un segundo volumen con los trabajos académicos escritos como parte de la evaluación del curso. Fueron mis dos primeras publicaciones con estudiantes, en este caso de cuarto curso del grado en Estudios Ingleses, con un dominio del inglés de C1 a C2. A continuación, en 2015, publiqué un volumen que reunía trabajos escritos para otra asignatura optativa de cuarto año sobre Estudios de Género, incluyendo de nuevo ensayos académicos y otros personales. Publiqué un segundo volumen parecido unos años después, en 2018.

En estas cuatro publicaciones trabajé con grupos bastante grandes de unos 40 estudiantes de grado. Para los dos siguientes, *Reading Sf Short Fiction: 50 Titles* y *Gender in 21st Century SF Cinema*, trabajé con grupos mucho más pequeños. La guía de ciencia ficción fue escrita por solo 15 estudiantes de grado matriculados en una asignatura optativa de cuarto curso sobre este género. El libro sobre el género en el cine de ciencia ficción fue escrito por solo ocho estudiantes de máster de mi asignatura de Estudios de Género. Este es el número mínimo que necesita este tipo de proyectos, ya que cada uno de los estudiantes fue responsable de seis películas, cada una con su correspondiente ensayo de 1500 palabras. Por supuesto, podría haber elegido cubrir menos de 50 películas, pero se trata de un número redondo si se desea cubrir mínimamente un campo extenso. Mis dos proyectos más recientes antes del nuevo libro electrónico fueron *Frankenstein's Film Legacy*, escrito por un grupo de estudiantes de segundo año de grado con un nivel inferior de inglés de B2 a C1, y *Focus on the USA: Representing the Nation in Early 21st Century Documentary Film*, escrito por un grupo de estudiantes de cuarto año de grado. Este libro es la publicación más compleja que he editado porque yo misma no estaba familiarizada con aproximadamente el 50% de las películas y tuve que ir las viendo a medida que impartía el curso. Es un volumen muy largo, con 90 ensayos (el grupo tenía 45 estudiantes).

Todos estos libros electrónicos, publicados como archivos .pdf (y en algunos casos .mobi y .epub), están disponibles de forma gratuita en el repositorio digital de mi universidad, como he señalado. Han generado juntos más de 22.000 descargas en seis años, de una larga lista de naciones de todo el mundo. La más exitosa es la guía de ficción corta, que representa alrededor del 40% de las descargas y parece ser notablemente popular en los Estados Unidos. No puedo explicar su éxito, excepto que parece ser el más práctico de los libros electrónicos que he publicado con estudiantes.

El e-book más reciente, que presento aquí, ha sido escrito por 13 estudiantes de máster de diversas nacionalidades (españoles, estadounidenses, chinos, vietnamitas, italianos) que han realizado un excelente trabajo analizando cómo el cine infantil de animación aborda las cuestiones de género. La novedad del e-book y de la asignatura es que, a diferencia de lo habitual en el trabajo académico, no se centra en un solo

estudio de animación. Leí en preparación para el curso los dos libros de Amy Davis sobre Disney (comentados anteriormente) y otro libro de Shannon Wooden y Ken Gillam sobre Pixar. Sin embargo, todavía no hay libros académicos sobre estudios como DreamWorks, Laika, Illumination, Blue Sky, etc. Por contra, nuestro libro incluye películas de todos estos estudios y de otros. Todas las películas analizadas son de habla inglesa y en su mayoría han sido realizadas en Estados Unidos porque se han estudiado dentro de una titulación y una asignatura sobre Estudios Ingleses.

No fue nada fácil escoger 50 títulos, el máximo que puede abarcar un pequeño grupo de estudiantes de máster, a pesar de que mi criterio era trabajar solo películas del siglo XXI. Me encantan las películas de animación infantiles, así que me basé en mis conocimientos previos del género para organizar la asignatura. Aun así, repasé muchas listas de las mejores, teniendo en cuenta que las películas seleccionadas también debían ser interesantes desde una perspectiva de género. Debo decir que descarté muy pocas porque, como descubrieron mis estudiantes, todas las películas para niños abordan en primer o segundo plano cuestiones de género. Un problema molesto fue que muchas de las películas que se hacen ahora tienen secuelas y me resultó muy difícil centrarme solo en la primera película e ignorar las secuelas. Tal vez debería haberlas ignorado, pero decidí que echar un vistazo a las franquicias tenía sentido para ver con precisión cómo ha evolucionado la representación de género en ellas, si es que lo ha hecho.

En términos generales, desde la primera película, *Monstruos S.A.* (2001) hasta la última, *Onward* (2020), ha habido una mejora en el tratamiento del género, aunque dentro de un patrón conservador. De nuevo en términos generales, los personajes femeninos están mejor representados, con muchas chicas y mujeres más fuertes e independientes. Sin embargo, la influencia del estereotipo de la princesa Disney aún persiste, incluso en películas que intentan oponerse al mismo. Además, la mayoría de las películas dirigidas a los niños tienen como protagonistas a personajes masculinos, aunque no es en absoluto cierto que los hombres o los niños estén siempre representados de modo positivo. Mis estudiantes observaron que la mayoría de las películas animadas dirigidas a niños son obstinadamente heteronormativas. Hay indicios de que algunos personajes podían ser gays o lesbianas, pero solo en *Onward*, es decir, el año pasado, 2020, encontramos un personaje abiertamente LGBTI+, que tiene, hay que decirlo, un papel muy secundario. En suma, el tratamiento de las cuestiones de género ha mejorado, pero con gran lentitud, y esperamos que la presión ejercida sobre los estudios después de las campañas #MeToo y otras ayude a que las películas animadas para niños sean más progresistas y se acerquen más a lo que exige la marcha hacia el progreso de la representación de género.

Para aquellos que puedan estar interesados, así es como impartí el curso. Utilicé dos de las diez semanas lectivas para una introducción a los Estudios de Género y a la animación, basada en cuatro clases magistrales de 90 minutos. Luego utilicé el resto de las ocho semanas para las presentaciones de los estudiantes sobre los temas de género en cada película, con de dos a cuatro presentaciones de 15 minutos por sesión, seguida de debate. Para guiar a los estudiantes les ofrecí una presentación de muestra, y yo mismo participé en la asignatura como una estudiante más. Cada uno de nosotros era responsable de cuatro películas, incluyéndome a mí. Cuando tuvimos que pasar a la

modalidad en línea por la Covid-19, mantuve el mismo formato, aunque en lugar de hacer las presentaciones en directo utilizamos PowerPoint narrados que luego se comentaban en el foro correspondiente. No sé si esto fue efecto de cierta competitividad, pero los PowerPoint eran en algunos casos espectaculares. Todos los estudiantes hicieron mucho más de lo que les pedí.

Debo decir que si el curso se hubiera llevado a cabo de manera presencial habría sido imposible lidiar con todo el material que los estudiantes subieron al campus virtual, ya que la mayoría de las presentaciones duraban 20 minutos en lugar de 10 o 15, como había pedido. Las presentaciones eran un borrador del ensayo que los estudiantes entregaban al cabo de dos semanas, siguiendo el modelo de mi propio ensayo de muestra (que incluye los créditos, el poster de la película, tres razones por las que la película es interesante, y un análisis crítico de 1500 palabras). En total cubrimos 57 películas. Animé a los estudiantes a utilizar tanto para las presentaciones como para los ensayos tres fuentes secundarias en la bibliografía, incluyendo reseñas de películas y fuentes académicas. Por suerte, esta vez tuve una asistente de investigación (mi tutoranda de Pràcticum, Andrea) que nos ayudó a todos a encontrar bibliografía. Hemos encontrado algunos trabajos académicos para la mayoría de las películas anteriores a 2010, pero pocos para las películas más recientes, de ahí la importancia de las críticas cinematográficas aparecidas en publicaciones no académicas.

Debo señalar que corregí a fondo los ensayos sin calificarlos. Si eran lo bastante buenos, los aceptaba para su publicación; si requerían un repaso, los devolvía pidiendo que se entregara una segunda versión una semana antes de la publicación de las calificaciones finales. Ese fue el caso de alrededor del 30% de los ensayos. Esto puede sorprender pero invité a los estudiantes a autoevaluarse según la rúbrica que les pasé: el 50% de la calificación final provino de los ensayos, el 30% de las presentaciones y el 20% de las contribuciones al foro, es decir, las preguntas que hicieron a sus compañeros. Todos se evaluaron de manera justa, aunque aumenté algunas calificaciones después de repasar los ensayos revisados. Una vez que reuní los 57 ensayos (216 páginas, 105000 palabras), pasé unas 35 horas editándolos para la versión final, tiempo utilizado sobre todo para corregir las segundas versiones de los ensayos rescritos.

No pedí a los estudiantes que vieran las 57 películas y no he comprobado ni valorado cuántas vieron, pero supongo por sus comentarios que estaban familiarizados con al menos la mitad (en algunos casos más, en otros menos). En cuanto al enfoque propio de los Estudios de Género, he permitido que los estudiantes expresen sus propios puntos de vista e ideas con total libertad. Yo misma soy una feminista especializada en Estudios de Masculinidades pero no he impuesto a mis estudiantes un solo criterio (al menos, espero no haberlo hecho). En cualquier caso, del debate en el aula surgieron criterios bastante unificados con muy pocas discrepancias, tal vez porque las películas son en general bastante conservadoras, como he señalado, y eran relativamente fáciles de analizar y criticar. Los estudiantes y sus textos son mucho más progresistas y avanzados en su comprensión del género que los ejecutivos de los estudios que produjeron las películas analizadas.

Estoy muy orgullosa del gran trabajo de mis estudiantes. Mis gracias a todos ellos por una maravillosa experiencia en medio de un momento difícil dominado por la Covid-

19 que no parece el mejor para hacer un buen trabajo académico. ¡Espero que vuestro libro tenga un éxito inmenso!<sup>29</sup>

## REFLEXIONANDO SOBRE LA CRÍTICA LITERARIA: EN BUSCA DE UN NUEVO EQUILIBRIO

15 febrero 2021

El bloguero Jim Harmon (<https://wisdomofthewest.blogspot.com/>) dejó un comentario en mi entrada «Theorizing Character: A Few Pointers» [«Teorizando sobre personajes: unos apuntes»], recomendando un artículo sobre personajes publicado en *The Guardian* por James Wood: «A Life of Their Own» [«Una vida propia»]<sup>30</sup>. Ignorante de mí, no sabía quién era Wood, un importante crítico literario que trabaja en publicaciones como *The Guardian*, *The New Republic* y la revista *The New Yorker* (también es profesor asociado a tiempo parcial en Harvard). Wood es el autor de un volumen divulgativo de gran éxito, *How Fiction Works* (2008, 2019), del que se puede decir que es el heredero de *Aspects of the Novel* (1927, *Aspectos de la novela*) de E.M. Forster. El artículo sobre los personajes publicado en *The Guardian* es una parte central del volumen de Wood, y una continuación del análisis que Forster hizo de los personajes como planos o redondos, entre otros temas. Mi enfoque, sin embargo, no recae sobre el personaje sino sobre la crítica literaria. La fecha parece, además, en especial apropiada, ya que el profesor J. Hillis Miller, que tanto hizo para introducir el deconstruccionismo hace décadas, acaba de fallecer. Definiría el deconstruccionismo como el último suspiro de la crítica literaria tradicional antes del dominio total de la teoría literaria que ayudó a introducir a partir de 1990.

El volumen de Wood, *How Fiction Works*, es un estudio deliciosamente anticuado, desprovisto de toda teoría, sobre cómo funciona la ficción realista (o mimética). El título del libro es, en realidad, incorrecto porque, aunque hay algunos comentarios sobre lo que solemos llamar ficción de género, a Wood solo le interesa el realismo. Niega con rotundidad que se trate de un género, como afirman muchos y yo misma suscribo, aunque sigo más convencida que nunca después de leer su volumen de que el realismo es de hecho un género de la ficción que trata de las crisis vitales de personajes casi siempre de clase media que viven en contextos identificables como históricamente precisos o que representan el presente mundano. Wood dice que ninguna novela realista necesita mencionar a Trump y eso te da una idea de lo que quiere decir: en la ficción realista falta la realidad sociopolítica que tanto interesaba a los novelistas del siglo XIX, hasta el punto de que me pregunto si la Covid-19 aparecerá alguna vez en ella. El realismo del tipo que le encanta a Wood funciona como si referirse a cuestiones más allá de la vida personal de los personajes fuera de mal gusto. Un problema, como señala Wood, es que desde que los propios escritores han comenzado a aburrirse con la vida interior de los individuos promedio que a menudo se describen en la ficción realista, han

---

<sup>29</sup> A fecha de hoy, 15 de marzo de 2025, el libro *Gender in 21st Century Animated Children's Cinema* (<https://ddd.uab.cat/record/236285>) lleva 9837 descargas, de más de 22 países.

<sup>30</sup> Véase <https://www.theguardian.com/books/2008/jan/26/3>.

comenzado a producir una ficción más abiertamente autobiográfica, incluso abandonando a medias lo ficticio.

La cuestión que confunde el estudio del realismo es que parte de la definición del género es el uso de la prosa literaria y el énfasis en la forma sobre la trama. Se trata, según creo, de una consecuencia directa de tratar con los sucesos menores de la vida tal como es en el planeta Tierra: el autor necesita hacer que las cosas sean interesantes desde un punto de vista artístico o corre el riesgo de alienar al lector por puro aburrimiento. Una novela sobre la nada, como quería escribir Flaubert, necesita contar con un sólido arte lingüístico y una técnica narrativa impecable para captar la atención de los lectores, mientras que una novela basada en la trama puede prescindir de la prosa literaria y de la experimentación formal porque el compromiso de no aburrir al lector, por así decirlo, se basa en ofrecerle un conjunto de hechos atractivos.

Tomemos, por ejemplo, una novela de detectives. Este género es 100% realista en el sentido de que, a menos que intervengan elementos sobrenaturales, el detective trabaja en un contexto que los lectores aceptan como una representación de la vida real. De hecho, muchas obras de ficción detectivesca tienen éxito no tanto por el caso que exploran como por la descripción del trasfondo social y geográfico (sí, estoy pensando en el *noir* nórdico, o en el *tartan noir* escocés). La mejor ficción detectivesca es tan buena como cualquier novela realista (usando el vocabulario de Wood) en su uso de un estilo indirecto libre, una caracterización fuerte, muchos detalles basados en buenos poderes de observación, etc. La principal diferencia es que los escritores de ficción detectivesca no utilizan una prosa llena de elementos literarios artísticos. No digo que la novela policíaca no pueda ser literaria como las obras de, por ejemplo, Vladimir Nabokov; lo que estoy diciendo es que si una novela de detectives es literaria se trata de un elemento añadido que no forma parte del núcleo del género. Los lectores, en resumen, no leen ficción detectivesca por los valores literarios de la prosa y los experimentos en la estructura narrativa, pero esto no significa que ninguna novela de este género sea literaria. Yo diría lo contrario: que las mejores novelas de género entran en el canon de un género particular por sus valores literarios. A ningún lector le gusta una novela mal escrita.

Wood, por el contrario, se centra en una larga selección de escritores realistas, desde Miguel de Cervantes hasta Ali Smith, para entusiasmarse amorosamente con las bellezas de sus logros literarios en pasajes seleccionados de sus libros. Su aplicación inteligente, perspicaz y sin cargante teoría de la lectura minuciosa es bella y no me había dado cuenta de que la extrañaba tanto hasta que leí su pequeño volumen. Me recordó, sobre todo, al clásico de Erich Auerbach *Mimesis: la representación de la realidad en la literatura occidental* (1946, *Mimesis: Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur*), que leí como estudiante de licenciatura en la década de 1980. Por cierto, Wood señala que su propio libro se está utilizando como manual en muchos cursos universitarios, pero tengo mis dudas sobre su utilidad, ya que la mayoría de los autores literarios que menciona (el canon complementado con una selección del siglo XXI) pueden ser desconocidos para los estudiantes universitarios de hoy. Parte del valor del libro de Wood proviene de disfrutar de los análisis de clásicos literarios (o de nueva ficción de prestigio) con los que uno ya está familiarizado, y como introducción puede

ser un poco abrumador para alguien que nunca ha oído hablar de Thomas Mann o Karl Ove Knausgaard.

Wood presta atención a los detalles, y lo hace increíblemente bien, porque puede y sabe hacerlo. Al fin y al cabo, él es un crítico literario que trabaja en los medios de comunicación, mientras que a nosotros, los académicos, ya no se nos permite hacer crítica literaria, sino solo análisis de temas enmarcados en la teoría. Si no, no se nos publica. Siempre he argumentado que todos los tipos de ficción deben estar sujetos al tipo de lectura atenta y esclarecedora que Wood ofrece en torno a la ficción literaria porque solo una buena crítica textual puede ayudar a que un género progrese. Si solo nos centramos en los elementos de la trama o en las políticas de identidad que afectan la caracterización, entonces acabamos fomentando un tipo de escritura que, si bien es satisfactoria en esos frentes, es débil como literatura. Más allá del tipo de historia que una disfrute, hay que ser exigente con la calidad de su redacción; me parece obvio. Me encanta la ciencia ficción, como he señalado innumerables veces en este blog, pero no significa que esté dispuesta a tolerar una mala calidad en su escritura.

De hecho, ahora que estoy leyendo muchas novelas de ciencia ficción, porque estoy preparando un libro, me estoy hartando de la dejadez que domina el género hoy en día. Ursula K. Le Guin fue una escritora maravillosa (y lo puedo decir porque he leído también todos sus cuentos realistas), pero muchos de los escritores que leo estos días son horribles o, en el mejor de los casos, ramplones. Parece haber, además, una lamentable división entre los buenos escritores de prosa y los buenos creadores de argumentos. Lavie Tidhar escribe una hermosa prosa literaria, pero su novela *Estación Central* no tiene casi historia que narrar. A todo el mundo le encantan la serie de ópera espacial *The Expansion* de James S.A. Corey (traducida toda ya al castellano) pero, aunque la trama es muy estimulante, me emociona mucho menos la falta de una visión autoral ambiciosa sobre los personajes y el diálogo plano que nunca lleva a una buena conversación<sup>31</sup>. Nadie, sin embargo, entre mis colegas de ciencia ficción está comentando estas carencias, como si hacer crítica literaria fuera un tabú (se la deja en manos de los inteligentes lectores de GoodReads y otras redes, y de los avispados críticos de los medios).

Curiosamente, Wood socava en parte su argumentación sobre la diferencia intrínseca entre el realismo y los mal llamados géneros narrativos cuando escribe que el realismo, «visto en términos generales como la veracidad de la forma en que las cosas son» (205), va más allá de la verosimilitud para ser lo que él llama «vitalidad»: «la vida llevada a una existencia diferente por el arte más elevado» (206). Wood insiste en que esta es la razón por la que el realismo no puede ser un género, pero al mismo tiempo afirma que la vitalidad es lo que permite que existan los géneros, desde el realismo mágico hasta el western. El novelista, dice, siempre debe «actuar como si los métodos novelísticos disponibles estuvieran continuamente a punto de convertirse en meras convenciones y, por lo tanto, tuviera que tratar de burlar ese inevitable envejecimiento» (206). Hay mucho que desentrañar aquí, pero en esencia emergen dos ideas: a) si la

---

<sup>31</sup> He cambiado de opinión después de una segunda lectura, suele pasar; la recomiendo. Nota añadida en marzo de 2025.

sensación de vitalidad es la marca distintiva de la mejor ficción, no hay razón por la que no deba encontrarse más allá de la novela de la vida cotidiana, siempre que el escritor esté dispuesto a emplear el «arte más elevado»; b) si la vitalidad permite que existan todos los géneros, no hay razón para pensar en el realismo como una variante de ficción separada de todos los géneros (la idea de que un tipo de ficción opera al margen del género narrativo no tiene sentido porque toda la ficción obedece a convenciones genéricas). En resumen, cualquier novela de cualquier tipo puede ser literaria si el escritor muestra el «más alto arte» y todas las novelas de todo tipo aspiran a ‘engañar’ con cariño a los lectores para que acepten que lo que están leyendo es una imagen de la vida en el contexto elegido. Cuando leemos *El Señor de los Anillos*, nos dejamos llevar por la ilusión de vida que Tolkien conjura, a pesar de que sabemos muy bien que los Hobbits no existen. Cuando leemos la obra de Víctor Hugo *Los miserables* disfrutamos del mismo truco mágico pero desde otro ángulo. Que la Tierra Media de Tolkien nunca haya existido, pero sí la Francia de Hugo, es irrelevante o, si se prefiere, una cuestión de preferencias del lector. Lo que importa es que ambos libros son grandes obras de ficción llenas de vida.

Buscando un acercamiento más formal a la ciencia ficción, terminé leyendo el libro de Peter Stockwell *The Poetics of Science Fiction* (2000), un volumen que intenta socavar el tipo de crítica subjetiva e impresionista que producen críticos como Wood ofreciendo un enfoque científico basado en la lingüística estilística y cognitiva. Mientras que Wood busca una cierta noción de belleza, admirando la capacidad personal del escritor para manipular la prosa para sus fines, Stockwell toma todo un género para explorar cómo funciona a un nivel macro. Su suposición es que si se carografian los recursos lingüísticos y estilísticos que utiliza un género, entonces se podrá decir si un texto en particular los utiliza bien, más allá de ofrecer una opinión personal. Es una posición encomiable, aunque Stockwell olvida que escribir ficción es un arte, no un proyecto científico. Puedes aplicar todas las matemáticas del mundo para explicar por qué el David de Miguel Ángel es tan hermoso, pero este método solo llevará a una impresión en extremo limitada de su atractivo. Del mismo modo, se pueden describir con todo detalle, como hace Stockwell, todos los tipos de metáforas utilizadas en la ciencia ficción y cómo los lectores entienden la construcción de los mundos imaginados, pero esto no explica por qué la obra de Frank Herbert *Dune* (1965) tocó una fibra sensible cuando se publicó y por qué se ha convertido en un gran clásico. En cierto modo, la deconstrucción apareció como tendencia crítica literaria para cerrar la brecha entre la crítica personal impresionista y este nuevo tipo de crítica estilística objetiva que reintroduce el formalismo, corriente de moda ya a principios del siglo XX. Al final, sin embargo, la teoría literaria no ha tendido un puente, sino que nos ha dejado sin una brújula que nos guíe para leer verdaderamente bien, y a fondo, los textos literarios.

Puede que exagere, pero, como ya he comentado, en muchos ensayos críticos académicos el análisis textual ha desaparecido enterrado bajo un tremendo aluvión de fuentes secundarias; a muchos la construcción de un marco teórico les importa más que la presentación del autor, a menudo el gran olvidado (y no, no está muerto por mucho que se empeñara Roland Barthes en su famoso ensayo de 1967). El libro de Wood ha hecho que mi incomodidad con esta práctica sea aún más molesta de lo habitual, y que

me pregunte por qué nunca veo ningún análisis de las bellezas de la ficción de género, que son muchas. No estoy de acuerdo en que la ficción de género deba ser objeto de una descripción clínica, como propone Stockwell. Y al revés: posiblemente sólo el 10% de toda la ficción de género puede soportar un análisis literario al estilo de Wood. ¿Qué tal si minimizamos el papel de la teoría y de las políticas de identidad, y observamos cómo se escriben los textos? ¿Qué tal si expresamos más aprecio por la forma en que los escritores que admiramos trabajan con las palabras? No pido un retorno al formalismo puro, que siempre fue elitista y ciego a las diversas discriminaciones presentes en el canon, sino una mejor comprensión de la escritura misma y una celebración en todos los géneros, incluido el realismo, de esa cosa elusiva que Wood llama 'vida'. Me parece que esa es la razón por la que amamos leer ficción, ya sea como lectores simples o como académicos profesionales.

## **CÓMO PUBLICAR TRABAJOS ACADÉMICOS: ALGUNOS CONSEJOS PARA PRINCIPIANTES (SOBRE ARTÍCULOS Y CAPÍTULOS DE LIBROS)**

12 abril 2021

Esta entrada se basa en la presentación del seminario que he preparado para los estudiantes del programa de doctorado en Estudios Ingleses de mi Departamento. Se publica aquí por si algún otro doctorando lo encuentra útil. Me dirijo directamente a un estudiante, de aquí el uso de la segunda persona singular.

‘¿Por qué hay que publicar y debería hacerlo ya...?’, te estarás preguntando. La publicación es un aspecto esencial de la vida académica: es, de hecho, el principal método para presentar los resultados de la investigación y las nuevas ideas (además de enseñar, asistir a conferencias, dar charlas...). A diferencia de lo que me dijeron cuando era estudiante de doctorado (y a lo que nunca hice caso), cuanto antes empieces a publicar, mejor; recordemos que las publicaciones son, además, un componente clave en los procesos de acreditación en España. Es posible que hayas oído hablar, por cierto, del ‘síndrome del impostor’: puedes sentir que te falta autoridad para publicar, pero esta autoridad solo se adquiere publicando, así que esto es lo que tienes que hacer. La escritura académica, por supuesto, se aprende leyendo muchos trabajos académico, y entendiendo sus convenciones. ¡Presta atención! Para publicar se necesitan buenas habilidades académicas, adquiridas durante los estudios de grado y máster, pero también una piel bien curtida para soportar las críticas de las revisiones por pares (que pueden ser muy duras) y el rechazo (que es muy común).

Se tarda un mínimo de seis meses desde la entrega del texto hasta su publicación, un año de media, y en algunos casos dos años (o más). Por lo tanto, si quieres tener una o dos publicaciones para cuando entregues tu tesis doctoral, el segundo año puede ser un buen momento para empezar. Puedes transformar parte de tu futura disertación en un artículo. Si se publica antes de que termines su tesis, puedes

integrar el texto en tu tesis (con permiso)<sup>32</sup>; de hecho, algunas tesis consisten en una colección de artículos ya publicados, aunque este no es un modelo que recomendamos en nuestro programa, precisamente porque la publicación en el área de Humanidades es un proceso lento. Escribir un artículo para su publicación en el segundo año también es una forma de poner a prueba tus habilidades académicas. Si es rechazado, es una experiencia de la que también se puede aprender. Por favor, ten en cuenta que nuestro programa requiere que envíes (no necesariamente que publiques) un artículo a una revista indexada, es decir, una que sea reconocida como significativa en su campo y que aparezca en bases de datos.

‘¿Por dónde debería empezar a publicar?’, puede que estés pensando. Ten en cuenta que estoy hablando aquí de una publicación en una revista, pero (al menos en Estudios Literarios) también puedes empezar a publicar contribuyendo con un capítulo a un volumen colectivo (aunque este tipo de publicación suele ser menos valorado que un artículo, por el supuesto erróneo que no pasa revisión por pares). Si trabajas con un grupo de investigación, debes seguir las líneas de investigación marcadas por el investigador principal, que quizás también sea tu director de tesis. En España, muchos de los que nos dedicamos a los Estudios Ingleses hemos empezado a publicar en la revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos (AEDEAN), *Atlantis*, que tiene una buena reputación (es lo que llamamos una revista de clase B). Pide consejo a tu director y usa bases de datos como, por ejemplo, MIAR (<https://miar.ub.edu/>) para averiguar qué revistas podrían ser una buena opción para ti y cómo se clasifican e indexan

MIAR, por ejemplo, utiliza el índice ICDS (Secondary Composite Index Broadcasting) que se refiere a la «visibilidad de la revista en diferentes bases de datos científicas de ámbito internacional o en repertorios de evaluación de publicaciones periódicas». MIAR otorga puntos a cada revista en función de su visibilidad en las webs Science Core Collections y Web of Science classic (AHCI, SCIE, SSCI o ESCI), Scopus, y otras bases de datos de resúmenes e indexación (especializadas o multidisciplinares); catálogos internacionales como Latindex o listas de valoración (como la catalana CARHUS Plus, la europea ERIHPlus o el español Sello de Calidad FECYT). También se tiene en cuenta la base de datos española DIALNET y la «tasa de supervivencia de la revista, considerando un máximo de 30 años en el cálculo». Hasta hace poco, podía suceder que la revista en la que publicabas un artículo tuviera una calificación de A+, pero cuando pedías una evaluación, o solicitabas una beca, etc., la revista había bajado a C o D, al igual que tu artículo. Afortunadamente, esto se ha corregido, y ahora se cuenta el impacto por año. Por cierto, cada categoría temática de revistas se subdivide en cuatro cuartiles: Q1, Q2, Q3, Q4. El Q1 corresponde al 25% de las revistas mejor valoradas; Q2 al grupo de 25 a 50%; Q3, grupo del 50 al 75%; y Q4 al grupo inferior del 75%-100%. Lógicamente, todo el mundo quiere publicar en las revistas A+/Q1 pero, a menos que tengas un talento excepcional no es ahí por donde deberías empezar; es más

---

<sup>32</sup> Ya no es aconsejable porque se considera autoplagio. Recomiendo a mis doctorandos que dediquen sus artículos a temas vinculados con sus tesis pero que no formen parte de esta. Nota añadida en marzo de 2025.

recomendable aspirar a la publicación en una revista B/Q2. Además de MIAR, consulta la página sobre bases de datos de nuestra biblioteca, y pregúntale a tu director de tesis.

La calificación de una revista se denomina «factor de impacto» (IF) o «factor de impacto de la revista» (JIF). Para que entiendas el mundo académico en el que vivimos, Wikipedia explica que IF y JIF se refieren a «un índice cuantitativo calculado por Clarivate que refleja el número promedio anual de citas de artículos publicados en los últimos dos años en una revista determinada». Wikipedia informa además que Eugene Garfield, fundador del Instituto de Información Científica (ISI), inventó el factor de impacto. Este se ha calculado anualmente desde 1975 «para las revistas listadas en el Journal Citation Reports (JCR)». ¿Y qué es Clarivate, te estarás preguntando? Debido a una serie de operaciones financieras, JCR es ahora propiedad de la corporación privada Clarivate, establecida por Onex Corporation y Baring Private Equity Asia. Compruébalo en su web oficial e infiere lo que necesites inferir sobre los vínculos entre capitalismo e investigación. Se supone, en cualquier caso, que cuanto más alto es el *ranking*, mejor posicionada está la revista y más autores atrae, pudiendo seleccionar a los mejores. Sin embargo, muchos estudiosos han cuestionado que las revistas mejor clasificadas sean las mejores en su campo. ¿Cómo puede competir con los mismos criterios una revista sobre Shakespeare y una, por ejemplo, sobre literatura catalana medieval?

‘Pero ¿cómo empiezo a publicar en la práctica?’, te estarás preguntando. Creo que hay tres formas principales. A) escribe un artículo y envíalo a una revista. B) asiste a un congreso y desarrolla la comunicación presentada como artículo libre para una revista (ver A), o bien entrégalo para una publicación derivada del congreso (número de revista monográfico o libro colectivo); no para un libro de actas porque no se valora este tipo de publicación. C) responde a un anuncio (‘call for papers’ o cfp) enviado por un editor en busca de colaboradores para un número de revista monográfico o un volumen colectivo. ¿Dónde se pueden ver estos anuncios o cfp? Únete a una asociación (como AEDEAN), o a una lista de correo, o navega por sitios web especializados (como <https://call-for-papers.sas.upenn.edu/>). Recuerda que tienes que ser muy activo en tu búsqueda de revistas y anuncios, que no te llegarán sin más.

Algunas notas más, un poco al azar. ¿Debes pagar por publicar? No, aunque pagar sea común en otros campos, y no sea tan raro para los libros en el nuestro. ¿Te pagarán por la publicación? No, el único tipo de publicación por el que se pueden obtener regalías son los libros. ¿Qué es el acceso abierto? Un mandato de la Unión Europea indica que lo ideal es que las publicaciones académicas estén disponibles gratuitamente en línea. Las revistas en línea siguen este mandato y, personalmente, prefiero el acceso abierto porque da más visibilidad a mi trabajo, aunque hay que tener en cuenta que las revistas mejor clasificadas suelen ser accesibles solo a través de las carísimas bases de datos a las que se suscriben las universidades. Algunas editoriales venden acceso abierto, es decir, te permiten publicar en línea trabajos que ya has publicado para ellos, por una tarifa. ¿Y el repositorio digital de la UAB? (Dipòsit Digital de Documentació, [ddd.uab.cat](http://ddd.uab.cat)). Publico mucho en el DDD, pero esto se considera autopublicación y, por lo tanto, es inútil para la validación o acreditación oficial. No obstante, se puede utilizar el DDD para publicar trabajos en curso (‘working papers’) u

otros trabajos que no se aceptan en publicaciones académicas (como presentaciones en conferencias)<sup>33</sup>.

Una vez que hayas elegido la revista a la que deseas enviar tu artículo, debes editarlo de acuerdo con sus normas. Asegúrate de respetar el límite de palabras indicado (los artículos y capítulos de libros oscilan entre 4500 y 9000 palabras, aunque 7000-8000 es la longitud más habitual). Sigue las instrucciones de la revista (o del editor del libro) para enviarlo: en algunos casos se hace por un correo electrónico, en otros es necesario utilizar una plataforma en línea específica. Debes enviar tu artículo de forma anónima (sin indicaciones de autoría); el resumen y las palabras clave se suelen enviar en un documento separado, con tu nombre e información de contacto. Asegúrate de pedir un acuse de recibo; si no lo recibes, comunícate con el editor de la revista/libro dentro de la semana siguiente a tu envío. Una regla muy importante es que no puedes enviar tu artículo a varias revistas; es necesario esperar la decisión negativa de una revista para probar con otra. No estoy 100% segura de por qué es así, ya que ralentiza mucho el proceso de publicación, pero al parecer se intenta así evitar tener diversos grupos de revisores evaluando el mismo texto (o el mismo revisor evaluándolo para dos revistas).

Una vez que envíes tu artículo (o capítulo de libro) el editor lo enviará a los pares revisores ('peer reviewers'), quienes lo evaluarán de forma anónima. Este es el proceso conocido como revisión ciega por pares. El número de revisores solía ser tres, pero ahora se ha reducido a dos, y en algunos casos a uno. La revista (o el editor del libro) debe ponerse en contacto contigo en un período de tiempo razonable (unas pocas semanas, aunque pueden pasar unos meses) y enviarte las valoraciones por correo electrónico. Por supuesto, las revistas de mayor rango tardan más en evaluar los artículos, ya que reciben muchos. Algunos revisores escriben notas breves, otros informes largos (yo suelo adjuntar además el texto evaluado con correcciones y notas).

Pueden suceder tres cosas: a) tu artículo es aceptado sin necesidad de revisión (muy raro...); b) tu artículo es aceptado, pero se te pide que introduzcas algunos cambios antes de volver a enviarlo; c) tu artículo es rechazado (en ese caso, puedes enviarlo a otra publicación). El rechazo es común y los informes de los revisores pueden ser muy duros. ¡Prepárate! No respondas a los correos electrónicos de rechazo con comentarios negativos o groseros. Da las gracias, sigue adelante y envía el artículo a otro lugar. Si te han pedido que revises tu artículo, puedes asumir que la revista está interesada, aunque bien podría ser que tu segunda (o tercera, o cuarta) revisión sea rechazada. ¡Nos pasa a todos! Ten paciencia y mantén la calma. Los revisores pueden pedirte que reescribas algunos pasajes o que agregues citas y fuentes, pero en algunos casos la revisión puede ser extensa y requerir una reescritura sustancial. Esto es parte del proceso. Mantén siempre a mano las diferentes versiones de tu texto, por si necesitas recuperar alguna de ellas (ponles número o fecha). Si no estás de acuerdo con ciertos aspectos de la revisión por pares, puedes debatirlos con el editor, pero debes estar preparado para aceptar su opinión y hacer lo que te digan.

---

<sup>33</sup> El DDD acepta ahora también el texto básico sin maquetar de trabajos ya publicados, lo que se llama 'post-print'. Nota añadida en marzo de 2025.

Una vez que tu artículo (o capítulo de libro) es aceptado, el editor se pondrá en contacto contigo para la corrección del texto final, es decir, para comprobar que no tiene errores. En esta etapa, no se puede cambiar el capítulo o artículo; solo puedes corregir errores de ortografía o puntuación, y algunos errores ocasionales de vocabulario y de gramática. Una vez tu texto esté ya publicado, debes obtener el .pdf (del artículo) y una copia impresa del libro donde aparezca tu capítulo<sup>34</sup>, y por supuesto agregarlo a tu CV. Los autores hacemos un seguimiento del índice de impacto de nuestras publicaciones a través de Web of Science, Scopus o Google Scholar. Cuanto más publiques y más te citen, mayor será tu índice de citas (o 'h-index'). Siempre me pregunto si el truco es publicar algo controvertido pero más bien estúpido o absurdo para que todo el mundo te cite explicando lo equivocado que estás. ¡Esto también aumentaría tu índice de citas!

No hay reglas estrictas sobre cuánto debe publicar un estudiante de doctorado. Recomendaría dos publicaciones (al menos aceptadas) antes de presentar tu tesis; aclaro que dos publicaciones en el tiempo que lleva completar una tesis, de tres a cinco años, es un objetivo factible. La coautoría, por cierto, es común en las ciencias (incluida la lingüística) pero no en los estudios literarios (en los que la colaboración se limita a dos autores, muy rara vez más). Si estás planeando obtener una acreditación como Lector en el sistema catalán o Profesor Contratado Doctor en el sistema español<sup>35</sup>, consulta los requisitos sobre las publicaciones lo antes posible, para que puedas planificar tu carrera con antelación. Y no olvides abrir una cuenta en Research Gate o Academia.edu, para seguir lo que otros investigadores en tu campo están haciendo.

Ahora, algunos apuntes sobre mi experiencia personal. Llevo publicando desde 1994 (mi primera publicación fue un artículo que escribí para una asignatura de mi programa de doctorado, que mi profesora me aconsejó presentar a una revista) y en algunos casos me sigue siendo difícil publicar según qué artículo. Nunca me han aceptado un trabajo sin cambios, por pequeños que fueran, aunque debo decir que he publicado todo lo que he escrito, que son cerca de 100 artículos y capítulos de libros, y varios libros. Estoy acostumbrada a que mis artículos sean rechazados, a veces de maneras muy duras: mi artículo sobre Sirius Black en la saga *Harry Potter* cosechó seis rechazos muy furiosos por parte de seis revistas estadounidenses y británicas (ahora es un capítulo de uno de mis libros). Hace poco he tenido dos 'rechazos de escritorio' ('desk rejections'); es decir, el editor de la revista se negó a enviar mi artículo a los revisores, en uno de los dos casos sin ninguna explicación. La mayoría de mis revisores han sido personas muy amables que me han ayudado mucho a mejorar mi trabajo; algunos, por contra, eran personas odiosas que jamás deberían haber revisado ningún artículo. Considero la revisión por pares *muy necesaria* pero estoy en contra de su anonimato,

---

<sup>34</sup> Las editoriales se resisten a enviar copias en papel, y lo habitual ahora es que envíen solo el .pdf del capítulo. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>35</sup> La nueva ley, LOSU (Ley Orgánica del Sistema Universitario, <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>) ha cambiado el sistema de acreditaciones, de modo que las de primer nivel han dejado de ser obligatorias. Hay que guiarse, por lo tanto, por lo que la agencia nacional ANECA o las locales como la catalana AQU dictaminen en cada momento sobre el acceso a las plazas de profesorado universitario. Nota añadida en marzo de 2025.

precisamente porque facilita los comentarios hirientes. Cuando reviso un artículo que no me gusta, escribo el informe como si se lo tuviera que leer al autor en persona. He revisado algunos artículos que eran muy malos, por lo general provenientes de autores sin experiencia (se suele notar), así que por favor, pídele a tu director y a otros investigadores experimentados que lean tu trabajo antes de enviarlo, al menos al comienzo de tu carrera.

Puede que te resulte tan frustrante como a mí seguir las convenciones de la prosa académica, pero es imprescindible obedecerlas, de lo contrario nunca te publicarán. Yo misma mantengo mi blog para escribir sobre temas académicos en un estilo libre, y sin supervisión de revisores. Te recomiendo que lo hagas también. Escribir un blog no es una tarea pesada, sino muy divertida. Da lo mismo que ya no esté de moda. Deberías disfrutar escribiendo sobre lo que estás aprendiendo para tu tesis doctoral, incluso si a nadie más le interesa.

¡Buena suerte, y que tu índice de citas llegue a ser muy alto!

## **CÓMO PUBLICAR TRABAJOS ACADÉMICOS: ALGUNOS CONSEJOS PARA PRINCIPIANTES (SOBRE LIBROS)**

19 abril 2021

Esta entrada se basa, una vez más, en el seminario para los estudiantes del programa de doctorado en Estudios Ingleses de mi Departamento al que me referí en mi entrada anterior. Allí expresé mis propias ideas, y aquí tomo prestado mucho de la presentación de mi colega Eva Codó sobre cómo transformar tu tesis doctoral en un libro (¡gracias Eva!), mezclado con mi propia experiencia.

Escribir una tesis doctoral lleva de tres a cinco años por promedio; los plazos se pueden extender, sobre todo si eres un estudiante a tiempo parcial, aunque no es recomendable. Durante estos años se debe empezar a publicar artículos en revistas indexadas y capítulos en libros académicos colectivos, como expliqué en la entrada anterior, a partir del segundo año. Soy muy consciente de que combinar el esfuerzo requerido para escribir una disertación de 300 páginas con el esfuerzo requerido para escribir al menos un par de artículos de 25 páginas puede ser agotador, pero es por eso que recomendamos usar temas afines a la tesis para esas publicaciones.

Una vez que tu tesis ha sido entregada y has pasado la evaluación de tu tribunal, ¡ya eres doctor! Las universidades españolas tienen el mandato oficial de subir a internet todas las tesis que producen (véase <https://www.tesisenred.net/>) y, por lo tanto, se te pedirá que envíes tu tesis (¡con las erratas corregidas!) para su publicación en línea. Sé que en otros países no es lo habitual, precisamente para evitar que las editoriales académicas rechacen las tesis como posibles libros. Sin embargo, en España tenemos en cuenta que a) no todos los doctores transforman sus tesis en libros, b) un libro basado en una tesis tiene que ser siempre diferente de la propia tesis. La sección de Literatura Inglesa del programa para el que trabajo recomienda que los doctorandos produzcan disertaciones lo más parecidas posible a una monografía publicable (una monografía es un ensayo de la extensión de un libro redactada por un solo autor), pero aun así hay muy pocas posibilidades de que un editor acepte una tesis doctoral tal como está, con todo

el extenso marco teórico, las muchas notas y el lenguaje formalísimo pensado para el tribunal.

Mi propia tesis doctoral, presentada en 1996, está disponible en línea (mi universidad produjo una versión escaneada del texto impreso cuando retiró las microfichas). Es larga, aunque no por encima de la media para la época en que la escribí; tiene 450 páginas, más 150 páginas con apéndices diversos. Intenté publicarla como libro, pero fracasé porque todos los editores que contacté me dijeron que era demasiado extensa y nadie se ofreció a publicar solo una parte. De hecho, la editorial Edwin Mellen sí la aceptó entera pero la persona a la que pedí consejo (una profesora Fulbright estadounidense de visita en nuestro Departamento) me dijo que tenía la mala reputación de ser una *vanity press*, es decir, una editorial de bajo prestigio sin un criterio académico sólido que acepta cualquier texto, a veces cobrando por la publicación. Rechacé, pues, la oferta de Edwin Mellen, sin verificar más a fondo sus credenciales, que no eran tan malas. Hoy pienso que fue un error, pero ninguno de mis dos directores de tesis ni otras personas me supieron guiar. Acabé publicando una especie de versión popular de mi tesis en español, para un público general, pero a pesar de que fue una buena experiencia que me dio un nombre en los círculos de fándom más allá de la academia y que el volumen ha sido citado bastantes veces en textos académicos, no es un camino que aconsejaría tomar. Hoy en día nos obsesiona la validez académica de nuestras publicaciones y este tipo de excursiones fuera del entorno universitario no son bien recibidas. En todo caso, no me arrepiento de este libro, del que a la larga he obtenido muchos beneficios académicos, ni de mis otras muchas excursiones al terreno de la divulgación.

Al cabo de tres o cinco años trabajando en tu tesis, te sentirás exhausto y poco inclinado a trabajar uno o dos años más en tu primera monografía. Déjame decirte, sin embargo, que es posible que nunca vuelvas a tener la oportunidad de publicar un libro, ni siquiera si te conviertes en un especialista de éxito. Los deberes relacionados con la docencia y la preferencia en la evaluación oficial por los artículos de revistas revisadas por pares hacen que sea muy difícil encontrar tiempo para redactar un libro. Si prestas atención, verás que la mayoría de los libros de hoy en día son volúmenes colectivos o publicaciones derivadas de tesis doctorales. Mi impresión es que solo un puñado de autores muy comprometidos y prolíficos logran tener una carrera que incluya tres libros o más. Yo misma me sentí mucho tiempo muy descontenta por no haber publicado una monografía en inglés, aunque he editado volúmenes colectivos y tengo algunos libros en español. Cuando al fin logré publicar *Masculinity and Patriarchal Villainy in the British Novel: From Hitler to Voldemort* en 2019, me sentí aliviada. Este volumen cerró el vacío dejado por la no publicación de mi tesis. De hecho, proviene de uno de sus capítulos, así que ya ves cuánto tiempo podemos seguir trabajando en nuestra investigación doctoral. La mía aún no ha terminado.

Habiendo establecido que publicar tu tesis doctoral como libro es una muy buena idea, déjame decirte cómo proceder. Como expliqué en mi entrada anterior, el factor de impacto te ayuda a entender cómo se califica cada revista, pero para los libros no está tan claro. La base de datos SPI (Scholarly Publishing Indicators) puede ayudarte a tener una idea más o menos clara de quiénes son las principales editoriales. ¡Pero cuidado!

Su sección Lingüística, Literatura y Filología mezcla campos muy diversos. No enviaría una propuesta de libro sobre Estudios Literarios a De Gruyter o a John Benjamins Publishing Company, que relaciono con la Lingüística; por otra parte, me extraña que Palgrave Macmillan sea el número 12 de la lista, ya que creo que ocupa un lugar más alto por prestigio. Tus lecturas para la tesis deberían ayudarte a comprender qué editoriales universitarias publican los autores y títulos más relevantes en tu campo. No cometes el error de pensar, por ejemplo, que publicar en Duke University Press (39 en la lista SPI) no vale la pena, y que solo debes apuntar a la número uno, Oxford University Press. De hecho, Duke UP es una gran editorial, al igual que otras que están más abajo en esa lista. Consulta con tu director de tesis.

Un asunto clave en ese sentido son las colecciones. Las editoriales académicas publican libros independientes, pero tienden a organizar sus publicaciones en series sobre un tema en particular, que es lo que son las colecciones (o series). Doy un ejemplo. Si, como a mí, te gusta la ciencia ficción y quieres publicar una monografía sobre este tema, la mejor colección es Science Fiction Texts and Studies de la University of Liverpool Press (que en realidad es una rama de Oxford University Press). Esta serie está editada por dos académicos muy conocidos en el campo, David Seed y Sheryl Vint, y cuenta con un consejo editorial de otros seis académicos también muy conocidos. Si consultas la página web, verás que se te invita a contactar con ellos a través de un Commissioning Editor, es decir, la persona encargada de la serie en nombre de la editorial. Ella valora tu propuesta y se la pasa a los editores, quienes tienen la última palabra sobre su aceptación.

Una vez que hayas elegido la serie (o colección) en la que podría encajar tu futuro libro, debes presentar una propuesta. Todas las editoriales académicas ofrecen orientación a través de un formulario de presentación de propuestas, en el que se indican los pasos que debes seguir. Rellenar una propuesta es el primer ejercicio en la comercialización de tu libro, ya que aquí es donde tienes que ‘venderlo’, explicando de qué trata y describiendo sus principales características de cara al mercado. La editorial a la que te dirijas querrá saber quién podría estar interesado en tu libro, qué competidores tiene, etc. Escribir una descripción atractiva es, por todas estas razones, muy importante. Es algo que va más allá de escribir un resumen, que es un texto dirigido a otros académicos y no a un editor. Cuando escribes una propuesta, debes preguntarte ‘¿por qué este editor querría publicar mi libro?’ y debes persuadirlos (¡siempre usa un lenguaje formal!). En el caso de los libros, sí que puedes enviar tu propuesta a varias editoriales, aunque quizás sea más elegante esperar a un (posible) rechazo antes de intentarlo con otra. Y, por supuesto, debes acompañar tu propuesta con un texto de muestra, quizás la introducción y un capítulo.

Tu propuesta será evaluada por el editor de la serie, y tal vez por otros revisores anónimos. Asegúrate de entender sus instrucciones y redacta tu propuesta en consecuencia, aunque es posible que te pidan una segunda versión. Tu libro pasará otra revisión antes de su publicación y, por supuesto, tendrás que revisarlo una vez pase por el corrector de estilo (aunque no todas las editoriales ofrecen este servicio y algunas pueden exigirte que pagues por su ayuda profesional). La práctica varía con cada editorial, pero procura negociar un plazo de entrega generoso, para que no te estreses.

Ten en cuenta que, dependiendo de la cantidad de reescritura que necesites hacer y de tu situación laboral, transformar tu tesis en libro puede llevar uno o dos años, durante los cuales aún se espera que publiques artículos si estás comprometido con tu carrera académica. Y, por cierto, una parte complicada de cualquier libro es el índice onomástico que se encuentra al final del volumen: asegúrate de entender cómo producirlo, o ahorra para emplear ayuda remunerada<sup>36</sup>.

Cuando tu manuscrito esté listo, o casi listo, tu editorial te pedirá que proporciones los comentarios de contraportada (tendrás que contactar con un par de académicos de prestigio en tu campo) y una lista de revistas donde su libro podría ser reseñado. Obtener reseñas es importante, mucho más si aparecen en revistas de primera categoría. En todo caso, no seas demasiado optimista sobre el impacto de tu libro. Los libros académicos se suelen publicar en ediciones de tapa dura que cuestan entre 100 y 200 euros, acompañados de una edición digital mucho más barata en torno a los 35 euros. Un libro académico vende por promedio entre 100 y 200 copias, compradas principalmente por bibliotecas universitarias, con regalías para el autor de alrededor de 200 euros, ¡si tienes suerte! Los títulos que se venden razonablemente bien como libros de tapa dura pueden ser reimpresos en uno o dos años como libros en edición rústica (de tapa blanda), a un precio de entre 25 y 35 euros, pero, aviso, no pienses que vas a ganar mucho dinero. Lo que se gana con los libros es prestigio, siempre por encima del que puedan dar artículos y capítulos de libros.

Cuando comencé mi propia carrera académica, me la imaginé llena de libros, no de artículos y capítulos de libros. Como un estupendo ejemplo de lo que realmente quería, echa un vistazo al perfil de mi antiguo alumno en la UAB, Xavier Reyes Aldana, hoy en día una autoridad de primera magnitud en los Estudios Góticos. Los muchos libros de Xavi como autor y editor conllevan, no obstante, un precio. En mi inocencia de juventud, pensaba que las carreras académicas se desarrollaban a un ritmo lento, y que mis libros saldrían cada tres o cuatro años. De hecho, las carreras académicas son muy estresantes, y si Xavi ha producido tanto no es solo porque tiene mucho talento, sino también porque aceptó someterse a la alta presión de la universidad inglesa, presión que es muy peligrosa en términos de salud, como él sabe muy bien.

Terminaré explicando que en el mundo anglófono, donde sí se espera que los investigadores escriban libros, los períodos lectivos son cortos. Aquí, nuestros largos cursos, de primeros de septiembre a finales julio, hacen que escribir libros sea casi imposible. Otro problema es que la CNEAI, la agencia nacional española que evalúa nuestras publicaciones cada seis años (para los tramos de investigación o ‘sexenios’) sobre la base de cinco publicaciones, considera que un libro de 100.000 palabras vale lo mismo que un artículo de 5.000. Aviso que las actuales acreditaciones para la titularidad (es decir, para contratos indefinidos) prevén que los candidatos ya hayan

---

<sup>36</sup> Hasta la fecha no he pagado para que otra persona escriba el índice onomástico de mis libros (no confundirlo con el índice de contenidos). En cuanto a los libros, he probado tres estrategias: entregar la propuesta sin haber escrito ni una línea; entregarla cuando ya llevaba medio libro escrito o entregarla con el libro ya acabado. La menos estresante es la tercera, pero la que ahorra más tiempo es la segunda. Nota añadida en marzo de 2025.

publicado una monografía. Dadas las circunstancias y las limitaciones de tiempo<sup>37</sup>, solo se puede tratar de un libro basado en una tesis doctoral.

Espero que todo esto haya sido útil. ¡Y que publiquen muchos libros!

## CÓMO ESCRIBIR UNA RESEÑA DE UN LIBRO ACADÉMICO: ALGUNOS CONSEJOS

10 mayo 2021

Las reseñas de libros son un género difícil de escribir. Por eso me maravillo cada vez que me encuentro con excelentes críticas en GoodReads que cubren mucho terreno en solo unos pocos párrafos, escritas por lectores que disfrutan compartiendo sus opiniones. He llegado a un punto en mis propias lecturas en el que apenas tomo un libro sin antes comprobar lo que los miembros de GoodReads han escrito, o en el que, con reconocida pereza, compruebo sus opiniones cuando siento que algo va mal en un libro, en lugar de ejercitar mis neuronas críticas. Tengo una cuenta de GoodReads, pero nunca he publicado una reseña porque necesito mucha motivación para escribirlas. Mis críticas, además, se limitarían a «Sí, lee el libro» o «Por favor, evita leerlo», sin más matices. No conseguiría ningún ‘me gusta’.

Creo, sin embargo, que todos los especialistas serios tienen el deber de reseñar libros académicos de vez en cuando. Empecé en 1997 y desde entonces he reseñado 25 libros, es decir, un volumen al año. Justamente, acabo de entregar mi reseña número 25, que es el motivo de mi entrada de hoy. Escribí mi primera reseña cuando ya era doctora, pero no hay ninguna razón por la que los estudiantes de doctorado no deban escribir reseñas, según creo. Mis dos directores de tesis nunca mencionaron esa posibilidad. Fue mi querida colega Felicity Hand, que en ese momento editaba un número de la ya difunta revista *Links & Letters*, quien me convenció de que podía y debía escribir una reseña. Con toda sinceridad, estaba aterrada porque el libro que me dio a reseñar era un volumen colectivo editado por una catedrática de gran autoridad a la que le tengo mucho respeto, y no me veía competente para ofrecer una opinión sobre su trabajo. ¿Y si no me gustaba su libro? Mi consejo es no escribir reseñas negativas jamás y, sobre todo, evitarlas al principio de tu carrera: una reseña negativa puede hacerte poderosos enemigos. Conozco a un estudiante de doctorado que tuvo la gran idea de reseñar en términos negativos un volumen colectivo en el que participaban la mayoría de académicos notables de su campo, incluidos algunos de su propio grupo de investigación. Te puedo decir que no se ganó el cariño de ninguno de los autores (tampoco es que lo echáramos del grupo sino que dejó él su tesis, no sé por qué). Así que, aunque suene hipócrita, como regla general reseña solo libros sobre los que puedas escribir reseñas positivas porque te gustan.

---

<sup>37</sup> Aquí no comento que, al menos en mi Departamento, tenemos tres tipos de doctorando: el que se financia la tesis por su cuenta con trabajo fuera de la universidad; el que combina un trabajo externo con ser profesor asociado (aunque se supone que los asociados no deben hacer investigación) y los contratados predoctorales que gozan de ayudas personales individuales, o, lo más común, asociadas a un grupo de investigación. Si recuerdo las cifras, tenemos cuatro personas contratadas de un total de treinta doctorandos. Nota añadida en marzo de 2025.

En ese sentido, he tenido suerte porque he disfrutado de todos los libros que he reseñado, incluso cuando los pedí sin saber si me gustarían (con una excepción, que narro más adelante). He olvidado aclarar que se puede enviar una reseña no solicitada a una revista (la mayoría tienen un editor específico); también se puede solicitar una reseña de entre las listas de libros que las revistas hacen circular en sus webs o por e-mail. Cuando un especialista publica un libro, envía a la editorial una lista de revistas donde se pueden publicar reseñas del volumen. Las editoriales ofrecen copias a las revistas, que las envían gratis a quien quiera reseñarlas. En mi área, las revistas *Science Fiction Studies*, *Extrapolación*, *SFRA Review* y otras publican listas de libros para reseñar, que me llegan a través de diversas listas de correo. Si veo un título atractivo, lo pido. La revista de AEDEAN *Nexus* también mantiene una lista de libros para reseñar. Si quieres publicar una reseña de un libro que ya has leído, debes ponerte en contacto con la revista en la que quieres publicarla para preguntar si estaría interesada (y comprobar que no se la han asignado a otra persona). No todas las revistas aceptan reseñas sin un acuerdo previo, aunque la mayoría lo hace.

No es una muy buena idea reseñar libros de personas que conoces, desde grandes amigos hasta simples conocidos, a menos que estés seguro de que una reseña negativa no va a ser un problema (es raro...). Una reseña negativa de un libro por parte de un especialista de alto nivel que podría ser importante en tu futura carrera no es, como he señalado, el tipo de reseña que deberías escribir. Una mala reseña del libro de un amigo puede hacerte perder a un amigo, recuérdalo también. ¿Me refiero a que siempre debes escribir críticas positivas, te guste un libro o no? ¡No! Lo que trato de decir es que es preferible reseñar solo libros que valores de manera positiva, con independencia de quién sea el autor.

Aviso a causa de un incidente de hace un tiempo. Escribí una reseña de un libro colectivo editado por una persona que, sin ser una amiga cercana, es alguien con quien comparto intereses, y tiempo si nos encontramos en un congreso. Tenía una buena opinión del trabajo de esta persona y pedí reseñar su nuevo libro para la revista *Atlantis*. Al empezar a leerlo, en seguida vi que el libro era un desastre, pero traté de resaltar en mi reseña los puntos fuertes, tratando de disimular las debilidades más evidentes. La tetra no funcionó, ya que el editor de reseñas de *Atlantis* me pidió que revisara mi reseña no una sino dos veces, algo muy inusual. Las cosas se fueron embrollando hasta que terminé retirando mi reseña, la única vez que lo he hecho. No le vi sentido en antagonizar a mi colega académica y preferí no publicar una mala crítica. Otros especialistas podrían pensar que es estúpido de mi parte haber tomado esta decisión, y que las críticas negativas son algo que deberíamos aceptar. Quizás. Prefiero no obstante ser constructiva, más en un mundo tan pequeño como el nuestro en el que ni siquiera los grandes libros reciben muchas reseñas. Los autores pasan mucho tiempo, a veces años, escribiendo monografías, como sé, y me siento mal diciendo en público que no lo han hecho bien<sup>38</sup>. Por otro lado, nunca hay que escribir una reseña entusiasta hasta el delirio, porque eso no es crítica sino publicidad.

---

<sup>38</sup> Hace un tiempo envié una reseña negativa a una revista, y al poco sucedió que el autor empezó a editar un número monográfico de una revista en el que me apetecía mucho participar. Así que

Las reseñas suelen tener entre 1000 y 2000 palabras, si bien hay que prestar atención a lo que sugiere cada revista. Las entradas en mi blog tienen entre 1500 y 2000 palabras, y muy a menudo escribo sobre libros que acabo de leer. Esta práctica constante significa que escribir una reseña de un libro debería ser fácil para mí, pero mientras que escribir una entrada me lleva unas dos horas, dependiendo de la inspiración, pasé unas 12 horas escribiendo mi reseña más reciente (1895 palabras). ¿Por qué tanto tiempo? Pues porque una reseña de libro es un ejercicio formal, con reglas exactas que no puedo romper como hago en mi blog. Estas son algunas de estas reglas:

- Es necesario describir el libro, pero la reseña no puede ser una mera sinopsis.
- Debes estar familiarizado con los precedentes del libro en cuestión (pero recuerda que las reseñas no suelen incluir una bibliografía de obras citadas) y ser capaz de contextualizarlo.
- Debes juzgar el libro de acuerdo con lo que su autor afirma que hace en el mismo (en la introducción), no de acuerdo con lo que te gustaría que el libro fuera.
- Es necesario comentar la estructura del libro, aunque sea brevemente, y enumerar las deficiencias, si las hay, sin incidir demasiado en las mismas.
- Una reseña debe dar cuenta de las ideas expresadas en el libro (hay que identificar la tesis central y los argumentos principales); el reseñador no asume la posición de un simple lector sino también la de un colega escritor, que escribe libros similares. Esta es para mí la parte más difícil, porque siempre trato de ponerme en el lugar del autor e imaginar lo que le debe haber costado escribir ese libro.
- Nunca seas arrogante, ni condescendiente y mucho menos insultante, pero no exageres con los elogios.
- Sé formal, nunca puedes decir 'este volumen es una gozada' (y mucho menos 'este libro es horrible')

En términos de estructura, las reseñas deben comenzar presentando el volumen, como he señalado. A continuación, hay que mencionar los precedentes (es decir, libros similares ya publicados) y compararlos con el nuevo volumen; quizás también otros libros del autor. Luego vienen los párrafos sobre los puntos fuertes del libro, y (con suerte) comentarios menores sobre lo que podría mejorarse o se echa en falta. Por último, la conclusión, en la que, si todo va bien, se recomienda el libro por sus buenas cualidades. En mi última reseña, se me pidió incluir información sobre si un público más amplio y popular encontraría accesible el volumen. Esta petición me desconcertó un poco, ya que las instrucciones provenían de una revista académica y el libro también era académico. Hay un libro similar con una jerga académica más simple, por lo que podría agregar un comentario en este sentido, pero la situación me pareció un poco inusual.

---

me puse en contacto con él, le envié la reseña, y me ofrecí a retirarla. Con gran generosidad, no solo aceptó mi reseña negativa (que modifiqué un tanto antes de publicarla), sino que además aceptó mi trabajo para su número monográfico. Más adelante, me propuso hacer algo juntos y estamos ahora dando los toques finales a un libro colectivo que hemos co-editado. Esta historia es, como es obvio, extraordinaria. Nota añadida en marzo de 2025.

Solo los académicos leen libros académicos, y solo los académicos leen reseñas de libros académicos, ¿no?

En términos del currículum académico, escribir una reseña no es de gran valor, aunque cuando aprobé mi oposición para la titularidad en 2002, la media docena de reseñas que había publicado se destacaron como una contribución positiva. No sé qué piensan las agencias oficiales de acreditación de las reseñas, aunque muchas están clasificadas en las bases de datos que indexan todo lo que publicamos. Confieso que en los últimos cinco años más o menos he estado reseñando libros no tanto pensando en mi currículum sino porque no podía pagar los volúmenes en cuestión. El último libro que he reseñado cuesta 99 euros (edición en tapa dura) y aunque no nos pagan por reseñar, creo que me he ganado esos 99 euros con mi reseña (¡y no tengo que pagar impuestos!). Así que ese es otro buen incentivo para reseñar. Supongo que las editoriales lo saben, por lo que en muchos casos a los reseñadores solo se les ofrece el .pdf del texto en lugar de la copia impresa. Odio leer en .pdf así que suelo ofrecerme a reseñar solo libros de los que me ofrecen la copia en papel.

En resumen, si eres un estudiante de doctorado y estás en tu segundo o tercer año, puede ser una buena idea pensar en publicar tu primera reseña. No sé si los consejos que he ofrecido aquí te ayudarán, y si mi consejo (reseña solo los libros que de verdad admiras) es ortodoxo, pero es lo que yo misma hago. Y si eres un académico de carrera consolidada con otras prioridades, permíteme recordarte que, aunque reseñar libros no engrandecerá tu CV, siempre se puede aprender mucho prestando atención a cómo escriben nuestros colegas. Además, difícilmente podemos esperar que otros reseñen nuestro trabajo si no escribimos reseñas nosotros mismos.

## LA FEMINIZACIÓN DE LA FICCIÓN LITERARIA: ¿DE VERDAD ESTÁ OCURRIENDO?

8 de junio de 2021

Retomo aquí un artículo de Johanna Thomas-Corr, publicado el 16 de mayo en *The Guardian*: «How Women Conquered the World of Fiction»<sup>39</sup> Los argumentos, como se verá, no son 100% nuevos, pero vale la pena considerarlos otra vez. El subtítulo, por cierto, reza: «De Sally Rooney a Raven Leilani, las novelistas han capturado el *zeitgeist* literario, con más rumores, premios y *bestsellers* que los hombres. Pero, ¿es este cambio cultural algo que hay que celebrar o rectificar?». Las palabras clave «rumores, premios y *bestsellers*» revelan que Thomas-Corr no está muy interesada en la calidad, sino en la visibilidad pública de las nuevas autoras y sus novelas. El concepto «*zeitgeist* literario», cabe señalar, no se refiere a la ficción de género, sino solo a la ficción literaria, que es el tema central del artículo. Por cierto, Thomas-Corr menciona al final del artículo una larga lista de nuevos y fascinantes escritores masculinos. Según sospecho que su objetivo final es promocionarlos, o hacerse eco de su promoción por parte de sus respectivas editoriales.

---

<sup>39</sup> Véase <https://www.theguardian.com/books/2021/may/16/how-women-conquered-the-world-of-fiction>.

La cuestión principal que investiga Thomas-Corr es si «los hombres, y especialmente los jóvenes, están siendo excluidos de una industria cegada por sus propios prejuicios», en el sentido de que dicha industria editorial no está tratando a los escritores con el mismo interés que está depositando en las escritoras. La cuestión secundaria que examina es si, de hecho, hay menos escritores jóvenes que escriban hoy ficción literaria. Con algo de frivolidad, la periodista escribe que «siempre que hablo con hombres de 20, 30 y 40 años, la mayoría me dice que les importa un bledo la ficción, especialmente la ficción literaria. Tienen videojuegos, YouTube, no ficción, podcasts, revistas, Netflix». Yo misma soy una gran admirador de la no ficción y no veo por qué este género, en mi opinión muy superior en interés a la ficción literaria actual, se descarta así; además, mi impresión es que la no ficción es un género muy igualitario, con una representación paritaria de autores y autoras (y lectores). No disputo que los hombres jóvenes lean menos ficción literaria que en el pasado, pero sí disputo que lo que leen carece de valor literario, añadiendo que no todos los géneros que interesan a las mujeres, como la novela rosa, son siempre valiosos o literarios.

Pero, volvamos a la argumentación periodística. Los jóvenes leen menos ficción literaria, y por esta razón escriben menos novelas de ese género; en todo caso, sus novelas no son recibidas con el mismo entusiasmo que las novelas de las jóvenes autoras de su misma generación. Según afirma el artículo, hay un número cada vez mayor de mujeres en puestos clave en el mundo editorial, como editoras y agentes, y las lectoras parecen preferir a las autoras, conjunción que está creando un efecto de bola de nieve. Cuanto más se vincula a las mujeres con la ficción literaria a todos los niveles, menos hombres se asocian con esta. Los muchos lectores masculinos que comentan el artículo de Thomas-Corr cuestionan su visión y estoy convencida de que el número de lectores masculinos que evitan la libros escritos por mujeres por razones misóginas, o falta de interés, va disminuyendo. La cuestión que plantea Thomas-Corr no afecta, por ejemplo, géneros como la novela policíaca, que es escrita (y devorada) por absolutamente todo el mundo. Tengo dudas sobre si, como sugiere Thomas-Carr, los hombres también estén renunciando a la fantasía y la ciencia ficción; no creo que estén leyendo o escribiendo menos en estos géneros, pero sí están renunciando a conseguir la atención, la cobertura mediática, o los premios que hoy cosechan las autoras, en parte por la novedad de su obra y también porque las autoras se muestran hoy, en todos los ámbitos, mucho más seguras de sí mismas y activas que los autores.

Las razones de esa falta de confianza en sí mismos no son un gran misterio. Las «grandes bestias», como las llama Thomas-Corr de los años 80 y 90 —«Martin Amis, Julian Barnes, Ian McEwan, William Boyd, Kazuo Ishiguro *et al.* en el Reino Unido y Philip Roth, John Updike y Saul Bellow en los Estados Unidos»— son escritores cuyas cándidas exploraciones de los aspectos menos salubres del alma y el cuerpo masculinos son mucho peor recibidas hoy en día. Como joven lectora admiré mucho a Roth, y hasta hace poco creía que le habían robado el Premio Nobel, pero he cambiado de opinión. No desprecio el esfuerzo colectivo de estos escritores por rescatar la novela anglófona de la década depresiva de los años 70, pero sus historias ya no me interesan. Ahora tengo muchas novelistas nuevas a mi alcance, y pienso que muchas lectoras de mi edad madura han pasado por el mismo proceso. Sigo siendo una lectora entusiasta de la

ficción masculina, pero del tipo que me da energía (la que encuentro en la ciencia ficción), no del tipo que me deprime. Acabo de abandonar, por ejemplo, *Shuggie Bain*, la novela ganadora del premio Booker, del autor escocés Douglas Stuart, porque no necesito ningún recordatorio de lo triste que puede ser la vida de una mujer alcohólica y su amado hijo.

Thomas-Corr relata las palabras de un agente masculino, afirmando que un problema importante en la industria editorial supuestamente dominada por mujeres es «la falta de interés en los novelistas masculinos y la idea generalizada de que la voz masculina es problemática», lo que disminuye el impulso de invertir en ellos. En vista de las muchas dificultades para publicar en comparación con sus pares femeninas, señala Thomas-Corr, «los jóvenes escritores masculinos han renunciado a la ficción literaria» al encontrar «la no ficción narrativa (en particular los relatos de viajes y la escritura de la naturaleza en la línea de Robert Macfarlane) o la ficción de género (en especial el crimen y la ciencia ficción)» vías más accesibles hacia la profesionalización. No insistiré de nuevo en el menosprecio de estos géneros en comparación con la ficción literaria, muchas veces sobrevalorada, pero me desconcierta el comentario de la periodista según la cual estos otros géneros están «menos mediatizados por la cultura y las conversaciones en Twitter»; lo que se insinúa sutilmente es que las mujeres dominan las redes sociales y las están utilizando para vigilar y cancelar la ficción masculina que no les gusta. ¿Es esto cierto?

Un lector que firma como denisou comenta que «La gente no necesita recurrir a la ficción literaria más reciente para entender la experiencia de ser un hombre heterosexual en el mundo de hoy», y, de todos modos, este tipo de novela ya se ha ofrecido durante décadas. Parece, señala Thomas-Corr, que el único escritor masculino con algo nuevo que aportar es el hombre negro y gay, pero, obviamente, es absurdo dejar fuera de cualquier tipo de promoción y elogio las obras de todos los hombres heterosexuales. «Los escritores masculinos de color», sean gays o heterosexuales, escribe Thomas-Corr, «sienten que están infrarrepresentados» en las listas de novedades que atraen la atención. Otro problema es que los autores blancos, heterosexuales y de clase trabajadora son colocados en la misma categoría que sus predecesores de clase media, quedando invisibilizados. El escritor norirlandés de clase obrera Darran Anderson declara, según Thomas-Corr, que «no tengo ni el deseo ni los medios para rendir cuentas por lo que hicieron Martin Amis o John Updike», ambos autores privilegiados de clase media.

La cuestión que sí puede estar marcando la diferencia está, de hecho, medio oculta en el artículo. La ficción literaria escrita por hombres se sexualizó cada vez más a partir de la década de 1960, dejando de lado los esfuerzos pioneros de D.H. Lawrence en la década de 1920. La forma en que muchos escritores masculinos han estado retratando el sexo ya no es aceptable para las lectoras. Escritores como Kazuo Ishiguro, que incluyen mucho sexo en sus novelas (no recuerdo una sola escena), son mejores candidatos a la fama duradera que Amis, el ya mencionado Roth u otros, que son más explícitos. En términos generales, la misoginia de los autores del pasado reciente hoy se rechaza, aunque la escritura femenina no está libre del todo de esta tara. Mientras las escritoras han encontrado una manera de escribir sobre sexo que satisface a las

lectoras, los escritores masculinos no consiguen hallarla. Esta es la razón por la que, observa Thomas-Corr, «los escritores se sienten sin duda más reticentes a escribir sobre el sexo» y no es de extrañar. La receta para que los hombres vuelvan a ser respetados como grandes autores literarios, en suma, es aprender de las mujeres lecciones cruciales sobre cómo escribir escenas de sexo. No tienen que copiar a las mujeres, sino reinventar su propio estilo y ofrecer una sensualidad que interese a las lectoras porque, como sabemos, en el fondo la ficción literaria siempre ha tratado sobre el deseo.

No creo, en resumen, que los hombres estén excluidos hoy de la ficción literaria o que se autoexcluyan por falta de interés o de oportunidades, sino que necesitan repensar su propia representación y hacerla más atractiva. Soy consciente de que captar al mismo tiempo la atención del *gamer* masculino que no lee y de la lectora adicta a la novela literaria es una tarea casi imposible, pero algunos autores masculinos de no ficción y de ficción de género lo han conseguido. En cuanto a la representación de la intimidad en la que se basa en gran parte la ficción literaria, veo que las mujeres la manejan hoy mucho mejor que los hombres y con mayor dominio porque se ven a sí mismas dirigiéndose a lectoras de ideas afines y preocupándose mucho menos por la opinión de los lectores masculinos. Los aspirantes masculinos a escritor literario deben enfrentarse al reto de volver a atraer a un público masculino perdido y al femenino más amplio, no siguiendo guiones *woke* que no sientan propios sino reinventando la representación de la masculinidad para nuestros tiempos, incluida una sexualidad no misógina.

Como mujeres, tratemos de no ser el tipo de lectora que declara con orgullo «Yo no leo libros escritos por hombres», porque ya hemos sufrido largo tiempo el mal efecto de los hombres orgullosos de no leer libros escritos por mujeres. No caigamos en la trampa sexista como lectores, escritores, editores, agentes o profesores; es siempre preferible leer de todo y mantener la conversación abierta.

## ¿EL FIN DE LA CARRERA DE LITERATURA INGLESA?: NO, PERO HABRÁ CAMBIOS

5 de julio de 2021

Esta entrada se inspira en dos artículos, uno en *The Guardian* y otro en *The Critic*, en los que se habla del posible fin de los grados de Lengua y Literatura Inglesas en Inglaterra si las cosas siguen cuesta abajo, como parece que van a ir. Antes de comenzar a comentar con más detalle la situación y los argumentos, cito a una profesora que tuve en mi segundo año en la universidad. Raquel Sotelo nos preguntó, pobres inocentes, «¿para qué sirve la carrera que habéis elegido?» Esperábamos un largo discurso sobre las maravillas de una licenciatura en Filología, pero en cambio dijo sin rodeos que la carrera «no servía para nada». Era, según añadió, una etapa en la educación personal. Para mí, su visión es muy válida. El problema, como se verá, es que la educación, ya sea personal o colectiva, no tiene cabida en el capitalismo y esa es la cuestión clave. El capitalismo tiene espacio para gente como Leo Messi y Kim Kardashian, pero no para los graduados y profesores de Literatura Inglesa. Por otro lado, mientras estos famosos ganen una fortuna por sus actividades (para mí) superfluas, me siento con derecho a

que me paguen, aunque sea mucho menos, por mis propias actividades superfluas. Al menos las mías son educativas.

«*The Guardian View on English Language and Literature: More, Please*»<sup>40</sup> es un artículo editorial subtítulo «Debemos cuidarnos de no desvalorizar un área de conocimiento que nos ayuda a construir un cuerpo político más completo y saludable». El texto reacciona al anuncio del servicio de admisiones UCAS de que «un tercio menos de jóvenes de 18 años han solicitado estudiar Literatura Inglesa<sup>41</sup> en la universidad este año que en 2012». Como resultado, los docentes ya están siendo despedidos, mientras que una universidad, la de Cumbria, ha desmantelado por completo su departamento de Literatura Inglesa. *The Guardian* culpa al Gobierno conservador de esta situación, destacando la descripción del secretario de Educación, Gavin Williamson, de las carreras de Humanidades como «grados sin salida». El editorial también hace hincapié en la erosión de la Literatura Inglesa en los niveles primario y secundario, con una pérdida de énfasis en la lectura y la eliminación de las asignaturas de literatura popular. «se ha observado un aumento del aprendizaje memorístico, junto con una disminución en el interés en las propias respuestas de los estudiantes a la gran literatura», escriben los editores. Existe una clara correlación entre el menor número de solicitudes universitarias y la «caída en el número de estudiantes que cursan los A-levels de Literatura Inglesa», es decir, los cursos de preparación universitaria. Si a esto le añadimos el coste de las tasas universitarias y la incesante defensa de los títulos de Ciencias por parte del Gobierno, el negro panorama queda completo. La conclusión es que el estudio de la Literatura en la educación superior, que nunca ha sido utilitario en su espíritu, sino más bien elevado en sus objetivos, se está derrumbando. Mientras que en la época victoriana se justificaba por motivos de unidad nacional, integridad moral y compromiso intelectual, ahora se justifica como un medio para adquirir «las habilidades de análisis crítico, pensamiento lateral y flexibilidad» que aumentan la empatía y promueven la capacidad de crítica. Además *The Guardian* concluye que «la literatura proporciona un placer profundo, complejo y duradero, que con demasiada frecuencia se olvida como un digno fin en sí mismo».

El punto de vista de Alexander Larman en *The Critic* es muy diferente. Su artículo «The Death of the English Literature Degree»<sup>42</sup> se subtitula «Gracias a la ‘teoría crítica’, el estudio de la Literatura Inglesa se ha visto invadido por académicos aburridos que apenas inspiran a la generación joven». Larman dedica parte de su artículo a lamentar la pérdida de la Literatura Medieval en el plan de estudios de la Universidad de Leicester y la clausura del Departamento de Literatura Inglesa por parte de la Universidad de Cumbria como «especialmente atroz». Para Larman, como para *The Guardian*, está claro

---

<sup>40</sup> Véase <https://www.theguardian.com/commentisfree/2021/jun/27/the-guardian-view-on-english-language-and-literature-more-please>.

<sup>41</sup> La disciplina llamada ‘English’ en los países anglófonos corresponde a la Literatura Inglesa. En este ámbito las carreras que mezclan lengua y literatura, similares a las filologías en España, suelen ser las de segunda lengua. En España no tenemos titulaciones independientes de Literatura (sí las hay de Lingüística) aunque sí tenemos titulaciones en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. La entrada, pues, se refiere a las titulaciones de Literatura Inglesa tal como se cursan en Gran Bretaña. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>42</sup> Véase <https://thecritic.co.uk/the-death-of-the-english-literature-degree/>.

que «Nuestro nuevo y valiente Gobierno tiene poco tiempo para titulaciones basadas en libros». También culpa de la baja popularidad de las titulaciones en Literatura Inglesa a la carga que los préstamos estudiantiles imponen a las expectativas laborales de los recién graduados. El comentario poco elegante de Gavin Williamson sobre los «grados sin salida» al parecer iba acompañado de la frase «que no dan [a los estudiantes] nada más que una montaña de deudas».

Sorprende, sin embargo, que Larman deje de lado el fuerte aumento de las tasas universitarias, que ha hecho que los préstamos estudiantiles sean tan onerosos, optando en cambio por un ataque frontal a la teoría crítica. Al parecer, fue víctima de su introducción en las universidades británicas, aunque menciona la década de 1960 como el inicio de las nuevas tendencias, supongo que un par de décadas antes de que fuera él mismo estudiante. «Mucho antes de que cualquier idea *woke* entrara en la corriente principal», señala Larman, «los departamentos universitarios de Literatura Inglesa ya habían decidido qué era aceptable y qué no lo era. ¡Ay de ti, estudiante o tutor, si te desviabas de la nueva ortodoxia!». Larman observa que «los estudiantes están enfadados y politizados, y son muy conscientes de su nueva condición de consumidores, mucho más que los jóvenes que asistían a las universidades para aprender». Su ira alimenta las guerras culturales que se libran en los campus de todo el mundo anglófono, con la literatura actuando como un mero arma en medio de una ráfaga de «absurdas doctrinas». Lógicamente, Larman concluye que si las titulaciones de Literatura Inglesa están «en vías de extinción (...) No puedo decir que esté particularmente triste por su muerte». La Literatura Inglesa necesita ser «tratada con seriedad de nuevo y que se le dé la credibilidad que merece» para evitar «este lento deslizamiento hacia la apatía y la irrelevancia».

Supongamos que yo fuera una madre inglesa con una hija talentosa que tenga muchas ganas de sacarse una titulación en Literatura Inglesa (si fuera una madre escocesa, las cosas serían muy diferentes, ya que los grados son gratuitos para los estudiantes escoceses; las tasas de matrícula, unas 1.820 libras esterlinas, quedan cubiertas por la Agencia de Becas Estudiantiles de Escocia (SAAS)). ¿Animaría a mi hija a tomar ese camino, o la encaminaría hacia una titulación en ética y robótica (en mi opinión, la más prometedora dentro de las Humanidades)? La respuesta es que no alentaría a mi hija a optar por una titulación en Literatura Inglesa a menos que ella mostrara una determinación inflexible y excelentes habilidades académicas sobre las que apoyar una posible carrera académica (y aun así, dudaría).

Creo que las personas deben seguir su vocación (como yo lo hice) y no restringirla de ningún joven. Sin embargo, en el caso de los jóvenes que no tienen inclinaciones específicas, sería mucho más pragmática y examinaría en detalle si vale la pena la inversión, sea para la familia que paga la matrícula o para el estudiante que pide un préstamo. Estoy de acuerdo con el Gobierno británico en que necesitamos más graduados en ciencias y tecnología porque, a medida que avanza el cambio climático, necesitamos todo el talento tecnocientífico para encontrar soluciones urgentes. No es que no necesitemos graduados en Literatura Inglesa que nos proporcionen herramientas críticas, salven la literatura del pasado y traigan la literatura del futuro. Sólo quiero decir que necesitamos menos, y que la reducción de las solicitudes para cursar esas

titulaciones y de los puestos de trabajo es quizás parte de la corrección de una situación anómala, no del fin de las carreras de Lengua y Literatura. Yo sería incluso mucho más restrictiva y solo admitiría a estudiantes con notas medias de sobresaliente que luego podrían reforzar la presencia de la lengua y la literatura en los niveles de primaria y secundaria, para un aumento general de la alfabetización.

Ni *The Guardian* ni *The Critic* mencionan el elefante en la habitación: cada vez menos jóvenes leen, y los que sí leen no consumen los libros que constituyen el núcleo del canon, sino ficción juvenil. Como he explicado una y otra vez, aunque no tengo nada en contra de la literatura juvenil como tal, su mal uso como género que invita a los jóvenes lectores a evitar los clásicos como libros para adultos es catastrófico. Invitaría a estas dos publicaciones inglesas a realizar una encuesta y preguntar a los estudiantes interesados en seguir carreras de Literatura Inglesa qué han leído hasta ahora. Lamento sonar tan clásica, pero, estés de acuerdo o no con sus valores, una persona solo puede cursar con garantías una titulación de Literatura Inglesa con un buen conocimiento de su canon, aparte de los libros de los que disfrute más allá del estudio. Para desacreditar (o renovar) el canon, es necesario tener un buen conocimiento de este y lo cierto es que no necesitamos graduados en Literatura Inglesa que aprecien la literatura juvenil pero nunca hayan leído a Austen o Dickens, o cualquier otro autor importante que se pueda imaginar, de cualquier identidad (por ejemplo Toni Morrison).

Las razones por las que se deben mantener las licenciaturas en Literatura son difíciles de justificar. La adquisición de habilidades críticas, la capacidad de escribir bien en un estilo argumentativo y la capacidad de expresarse en un inglés preciso no se adquieren necesariamente con la lectura de buena literatura. De hecho, los estudiantes reciben una formación pensada para que escriban prosa académica y hagan presentaciones orales hayan leído o no la literatura que estudiamos. Quizás las habilidades avanzadas de alfabetización podrían adquirirse mejor con otro tipo de titulación, más abierta a la realidad transmedial del mundo actual y menos centrada en la Literatura. Y al revés: algunos aspectos de la Literatura podrían convertirse en materia especializada de máster (por ejemplo, la Literatura Medieval), mientras que otros géneros relacionados con el presente deberían tener más espacio en las carreras de Literatura (la no ficción ayuda a adquirir una alfabetización avanzada tanto como la lectura de novelas). La idea de que se deben mantener los grados para apreciar los valores estéticos de la literatura, que es lo que Larman está defendiendo, tiene muy poco sentido para mí porque a) pocos escritores actuales se preocupan a fondo por el estilo, b) pocos lectores aprecian el estilo literario y mucho menos si se encuentra en textos del pasado, c) se ha demostrado que el estilo depende de la cultura, con sus condicionamientos sociales y políticos.

Todo esto me lleva a otra gran preocupación. He estado pensando en escribir un entrada expresando mi posición sobre el creciente *wokeismo*<sup>43</sup> en las titulaciones de

---

<sup>43</sup> *Woke* y *wokeism* son términos muy difíciles de precisar. Su origen se relaciona con la necesidad de la comunidad afro-americana de estar alerta sobre su propia discriminación pero más tarde el término ha sido apropiado por la derecha y la extrema derecha para definir a la ideología liberal y de izquierdas que supuestamente adoctrina a los estudiantes en las universidades. Uso aquí *wokeism* como la versión inflexible del liberalismo de izquierdas. Nota añadida en marzo de 2025.

Humanidades de las universidades anglófonas pero he desistido. Soy culpable de utilizar la teoría crítica y las políticas de identidad en mi docencia e investigación, pero me estoy volviendo muy cautelosa en el campo minado en el que se ha convertido el trabajo académico. Leo a diario noticias sobre académicos o estudiantes que son cancelados por expresar tal o cual opinión, y cada vez tengo más miedo de decir lo que de verdad pienso sobre muchos asuntos. Si el debate se convierte en doctrina, entonces el debate muere, y creo que el debate está muriendo. Siempre podemos debatir de qué manera los textos del pasado transmiten valores negativos que ya no forman parte de nuestro repertorio actual, pero si llegamos al punto en el que, como ha ocurrido recientemente en las universidades británicas, algunos autores, e incluso la ortografía misma, son vistos como parte de la opresión patriarcal y, por lo tanto, rechazados, no vamos a ninguna parte, excepto a la tierra de los ignorantes. Hablo como una feminista convencida cuya principal tarea es desenmascarar el patriarcado. No me gustan las cacerías de brujas, no me gusta la intransigencia, no me gusta el dogmatismo y si las titulaciones en Literatura Inglesa van a ir por ese camino, me mantendré en un discreto segundo plano hasta que me jubile y deje de practicar los Estudios de Género.

Quizás haya llegado el momento de reinventar las carreras de Humanidades, incluida la de Literatura Inglesa, del mismo modo que las carreras de Ciencias se reinventan constantemente. Al leer en estos días que gran parte de la literatura australiana moderna podría desaparecer porque muchos libros recientes se han agotado, se me ocurre que necesitamos graduados que adquieran habilidades de edición para preservar el legado literario. En mi grado, sin embargo, nunca aludimos a la edición de textos. También quisiera enseñar a mis estudiantes a escribir reseñas, entradas de blog, y otras contribuciones a las redes sociales que podrían ayudar a aumentar la alfabetización general (de hecho, propuse una asignatura nueva con estos contenidos pero mi propuesta fue rechazada). Nuestros estudiantes, en general, no tienen ni idea de lo que ocurre en el mundo de la literatura actual porque no tenemos una asignatura en la que hablemos de dónde encontrar las novedades que nos puedan interesar, cómo desarrollar un criterio propio, etc. Y necesitamos integrar la escritura creativa, o tener mucho más claro que enseñamos escritura académica. Me parece bastante lamentable que alguien con una titulación en Estudios Ingleses no sepa escribir un poema (aunque sea malo), un relato o incluso una escena en un episodio de televisión. Hay muchas maneras de ir más allá del canon y del *wokeismo*, y de construir nuevas titulaciones en torno a la lengua y la literatura que sean relevantes para nuestros tiempos, antes de que sea demasiado tarde.

La disminución del interés por la Literatura Inglesa como titulación en Gran Bretaña nos envía un mensaje que va más allá de la opinión de cualquier secretario de Educación, mensaje que no se puede responder con lugares comunes sobre las bellezas de la lectura (que se puede realizar sin título académico) o la importancia de las habilidades críticas (que se pueden adquirir en otros grados, como Filosofía). Puede que haya llegado el momento de rediseñar radicalmente las titulaciones en Humanidades, no tanto pensando en las elevadas tasas o las oportunidades de empleo, sino en lo que puede significar la alfabetización avanzada en una sociedad del siglo XXI que se acerca al abismo del cambio climático, y en la que necesitamos, sobre todo, personas que

puedan persuadir a los demás para que salven nuestra frágil civilización. Para ello, se necesitan buenas habilidades retóricas y un alto dominio del inglés aprendido de la lectura de los mejores autores, de ahí la importancia de proteger los titulaciones de Literatura Inglesa aunque tengan que transformarse en algo muy distinto de lo que son ahora.

## **NI ATISBO DE ALEGRÍA: EL SEGUNDO AÑO DE LA COVID-19 Y EL REGRESO A CLASE**

6 de septiembre de 2021

Estoy releendo mi entrada del 7 de septiembre de 2020 en la que expreso mis temores sobre la vuelta a la enseñanza presencial y me maravillo de lo poco que han cambiado las cosas. Escribí entonces que me hallaba en las garras del «Miedo a que la vuelta a clase la próxima semana signifique contagiarme de Covid-19, con quién sabe qué consecuencias, y miedo a que pueda contagiar a quienes viven conmigo y poner en peligro vidas que amo mucho más que la mía». También escribí que esperaba que esos temores terminaran pronto y que el regreso a la normalidad fuera cuestión de seis meses. Llevamos ya dieciocho meses de pandemia y aunque parece que con el 70% de la población española ya vacunada las cosas han mejorado mucho, esa es tan solo una parte del total de esta historia.

Ahora sabemos que las personas doblemente vacunadas aún pueden padecer el virus de la Covid-19, ya sea en su forma más leve o en su forma más letal, y estamos recibiendo de los científicos información preocupante sobre la grave disminución de la protección que la vacuna ofrece tan solo después de cuatro meses. Si esto es cierto, volveremos al punto de partida en diciembre, dos años (¡dos años!) después del inicio de la pandemia en Wuhan. Hay rumores de que el Primer Ministro británico, Boris Johnson, ha declarado en privado que está dispuesto a aceptar una situación en la que 50000 personas mueran de Covid-19 cada año en el Reino Unido. Me pareció monstruoso hasta que caí en la cuenta de que ya estamos en ese punto y por encima, con más de 150 muertes diarias en la quinta ola en España, con cerca de 200 fallecimientos en algunos días. Si un grupo terrorista masacrara a 150/200 españoles cada día estaríamos llenando con ira las calles. Sin embargo, en la cruel normalidad de este verano, las calles solo se han llenado de gente ansiosa por participar en botellones masivos. Muchos de ellos son jóvenes que pronto estarán en nuestras aulas.

Las aulas universitarias no han sido un foco de contagio a pesar de que muchas han permanecido llenas más allá de la norma del 50% y de que muy pocos docentes estaban vacunados cuando la enseñanza presencial se reinició parcialmente esta primavera pasada. El Gobierno español consideró que eran prioritarios los profesores de primaria y secundaria, y nos dijo a la cara que, dado que estábamos enseñando principalmente en línea, la vacunación no era tema urgente para nosotros. Estoy de acuerdo en mi propio caso, ya que me he quedado enseñando en casa, pero debo protestar el atropello porque las vidas de muchos de mis colegas estuvieron innecesariamente en peligro; si el daño ha sido poco, ha sido así solo por pura suerte. La mayoría, si no todos, fuimos vacunados entre abril y julio, pero recuerde el lector que

las vacunas son solo 90-95% efectivas y que no todos nuestros estudiantes habrán sido vacunados la próxima semana (ni algunos docentes antivacunas). Además, el medio de comunicación local Betevé explicó la semana pasada que las fiestas callejeras (los botellones, en suma) están creciendo, ya que los jóvenes recién vacunados que se habían abstenido de asistir hasta la fecha, lo hacen ahora creyendo que están a salvo. Nadie lo está porque, por favor recordemos esto, las vacunas no detienen el contagio, solo disminuyen las posibilidades de que el virus de la Covid-19 sea letal.

Con todo esto me estoy preparando para un semestre que será, como mínimo, complicado. El año pasado enseñamos en vivo y en directo durante unas cuatro semanas antes de ser enviados a casa. Éramos tan optimistas entonces que incluso comenzamos a enseñar sin máscaras (los docentes, los estudiantes tenían que usarlas en todo momento). Los profesores pronto quedamos enmascarados, con toda la incomodidad que esto conlleva cuando necesitas proyectar tu voz, pero al menos nos salvamos del frío invierno de ventanas abiertas por el que han pasado heroicamente los colegios de primaria y secundaria. Esta vez no. La normativa de mi universidad, la UAB, exige que las clases se acorten en quince minutos para que las aulas puedan ser ventiladas, pero (como el año pasado) las autoridades no explican dónde estarán los estudiantes mientras tanto, lo que hace que nuestros pasillos abarrotados vuelvan a ser un riesgo. Las aulas se llenarán al 70% de su capacidad, lo que significa que en las aulas para 100 estudiantes habrá 70 estudiantes que no podrán mantener la distancia social mínima (metro y medio). Todos sabemos por nuestra experiencia el año pasado que la interacción con estudiantes enmascarados que se sientan a una distancia considerable de los docentes para maximizar el distanciamiento social es un engorro. Al menos, yo jamás pude entender las palabras tras la mascarilla de mis estudiantes. Luego está la cuestión del *streaming* si la universidad en cuestión no puede encontrar un aula lo suficientemente grande para un grupo (en mi universidad, los grupos pueden tener hasta 140 estudiantes). Este año, la UAB ha decidido que las clases en *streaming* para estudiantes que no pueden estar presentes en el aula son de libre elección para los docentes. Algunos han quedado satisfechos con el método bimodal, pero la mayoría de docentes y estudiantes han llegado a la conclusión de que no se puede enseñar bien dirigiéndose tanto a los que están en el aula como a los que asisten en línea.

Sí, lo que estoy diciendo es que nos estamos apresurando a regresar a los edificios abarrotados de manera bastante imprudente, una vez más. Esta urgencia por regresar al aula en lugar de seguir con la enseñanza en línea un semestre más es parte de la misma dinámica alocada por la cual muchas empresas están obligando a los empleados a regresar a la oficina, sin tener en cuenta el peligro y la incomodidad. Parece que estamos operando en todo el planeta bajo la ilusión de que la pandemia ha terminado, cuando en realidad nuestra prisa por ponerla en tiempo pasado la está prolongando. No se han aprendido lecciones en absoluto, y estamos viajando, socializando y trabajando como si las cosas fueran normales. No estoy diciendo que tengamos que estar permanentemente atrapados por el virus reaccionando con histeria a cualquier brote; lo que estoy diciendo es que estoy horrorizada de que el mundo entero está fingiendo que es 2019, cuando es 2021 y el virus todavía está campando a sus anchas. Estamos aceptando sin más no solo el número de muertos (bajo la impresión

errónea de que solo los ancianos están muriendo) sino también todo el sistema de salud, cuyos sufridos trabajadores deben estar odiando a cada uno de los imprudentes que termina en el hospital.

La impaciencia por volver al aula o al despacho no tiene nada que ver, pues, con la conveniencia de los modelos tradicionales de enseñanza y trabajo sino con una incapacidad general de beneficiarse de las nuevas estrategias inspiradas por la pandemia. Estaba convencida de que las ventajas del aprendizaje y el trabajo en línea serían apreciadas y mantenidas más allá del final de la pandemia, pero esto no ha sucedido. Los padres de niños pequeños que habían encontrado una solución al problema de cómo conciliar las necesidades familiares y los horarios de trabajo se ven privados de esa solución por razones que no se explican con claridad; sin duda, el coste para las empresas de mantener las oficinas abiertas siempre es más alto que subsidiar los gastos de los empleados en casa. En cuanto a la enseñanza, aunque poco se gana ahora mismo reuniendo masas de estudiantes en las aulas para escuchar lecciones magistrales en las que no necesitan participar, se prefiere estas a la enseñanza en línea regulada por un horario semanal menos rígido. Todo el mundo odia la enseñanza y el aprendizaje en línea y este es un factor importante, pero insistiré una y otra vez en que lo que hemos estado haciendo durante la pandemia no es enseñanza en línea, sino usar recursos en línea para continuar con la enseñanza tradicional.

Lo que me preocupa es que una situación en la que profesores y estudiantes tienen miedo de volver a las aulas (¡yo sí tengo mucho miedo!) no es normal. No iría a clase si tuviera un hombre armado apuntándome todos los días, pero se me pide que asuma riesgos para la salud que todavía son graves, incluso con vacuna. No hace falta ser la destacada viróloga Margarita del Val para entender ahora, cuando todavía estamos pasando la quinta ola, que a mediados de octubre a más tardar tendremos una sexta ola de contagios. No entiendo la lógica de todo este despropósito, sobre todo porque la situación no va acompañada de una legislación diáfana del Gobierno nacional y de un mejor sentido de responsabilidad por parte de cada ciudadano. Cuando leo que la gente se salta las citas de vacunación y que muchos del 30% que aún no está vacunado son antivacunas, negacionistas y covidiotas (¡qué palabra tan apropiada!), odio a la especie humana.

En mi propia práctica docente voy a seguir combinando lo que hice en línea el año pasado con la enseñanza en persona, es decir, abriré foros en el aula virtual para prolongar el debate más allá del aula, haré que los estudiantes que hacen presentaciones en clase suban PowerPoint narrados a nuestro entorno virtual, y trataré de usar mi tiempo de tutorías para ofrecer sesiones abiertas en línea, estilo club de lectura. Quiero que la enseñanza presencial sea menos fundamental para mis asignaturas, para que los estudiantes vean que el aprendizaje no es algo que ocurre los martes y jueves de 8:30 a 10:00, sino un proceso continuo que se teje dentro y fuera de nuestro tiempo compartido en línea y en vivo. Por supuesto, intentaré que mi presencia en el aula sea lo más productiva posible, pero, a diferencia de lo que he hecho recientemente, dejaré de comprobar la asistencia y daré a los estudiantes más libertad para aprender como deseen, siempre y cuando sigan el curso. Pretendo, en definitiva, que la interacción en

el aula sea un recurso con la misma importancia que otros en línea y no el núcleo mismo de mi enseñanza. Veremos si algo cambia.

Permitidme terminar compartiendo algo más que me preocupa. No he entrado en un aula en los últimos 330 días, más o menos, y estoy teniendo pesadillas en las que me veo volviendo a la enseñanza pero siendo rechazada por los estudiantes. No me escuchan, o salen del aula en medio de mis lecciones... El día en que regrese a clase cumpliré treinta años como profesora universitaria, y que tenga estas pesadillas lo dice todo sobre lo vulnerable que me hace sentir la Covid-19. Lo vulnerables que todos somos aún.

Esperemos que para septiembre del próximo año esta pandemia se haya extinguido, solo que para entonces Barcelona podría haber desaparecido, inundada por el efecto del cambio climático, como indican algunas predicciones catastrofistas. El futuro no es, definitivamente, lo que solía ser.

## TREINTA AÑOS COMO DOCENTE: PENSANDO EN LA EVALUACIÓN

13 de septiembre de 2021

Dentro de un par de días celebraré el trigésimo aniversario de mi carrera como profesora universitaria. Me contrataron cuando tenía 25 años, en 1991, recién licenciada y el tiempo pasa muy rápido. Creo que este es un aniversario importante, aunque todavía no estoy segura de qué tipo de punto de inflexión se trata. Hasta la crisis de 2008 (creo), a los profesores universitarios con 30 años de experiencia se les permitía jubilarse con una pensión completa, siempre que tuvieran al menos 55 años. Este privilegio ha desaparecido hace mucho tiempo<sup>44</sup> y dado que la jubilación de mi cohorte de *baby-boomers* lo más probable es que ronde los 70 años, esto significa que solo he pasado por dos tercios en mi carrera, que puede extenderse hasta 45 años. Este es un pensamiento algo desalentador. Si pienso en 15 años atrás, y vuelvo a 2006, el mundo anterior a la crisis financiera parece pertenecer a otra época muy diferente. Cuando se me ocurren estos pensamientos me doy cuenta de que me quedan 15 años más como educadora —si el cambio climático así lo quiere— todavía muchos por recorrer.

Habiendo expuesto estos pensamientos melancólicos, debo decir que no deseo usar este post para recordar los primeros 30 años de mi carrera. Esta no es una cifra poco común entre mi grupo demográfico, o mayor, y estoy segura de que los recuerdos de otras personas son más jugosos. Me gustaría examinar en cambio la devaluación de la experiencia y la sobrevaloración de la innovación, aunque, como se verá, entraré en contradicción conmigo misma y pronto me iré por las ramas, hacia la evaluación.

Soy, sin duda, una docente experimentada, pero los estudiantes —que, como dijo un amigo, se vuelven cada vez más jóvenes a medida que los docentes envejecemos aunque siempre tienen la misma edad— son un recordatorio constante de que la experiencia en educación es sólo relativamente valiosa. Una larga experiencia significa

---

<sup>44</sup> De hecho, nos podemos jubilar a los 60 con la pensión completa si llevamos 30 años en la universidad a tiempo completo, y se nos permite quedarnos hasta los 70. Los docentes honorarios y eméritos (catedráticos o acreditados como tales) pueden seguir vinculados cuatro años más, cobrando la pensión y un estipendio simbólico. Nota añadida en marzo de 2025.

que cada sesión requiere menos preparación, pero como nuestro público es diferente cada año, la experiencia sirve poco para ajustar y mejorar la comunicación mutua. Los estudiantes son en cierto sentido eternamente iguales pero son en muchos otros muy diferentes, como corresponde a miembros de diferentes generaciones. Mis primeros estudiantes ahora se acercan a los 50, los que comenzaré a enseñar mañana tienen sólo unos 19 años. Cuando comencé, solo era siete años mayor que mis estudiantes de segundo año, ahora soy 36 años mayor, y podría llegar el momento en que sea 50 años mayor que mis jóvenes estudiantes. Mi caso, que es muy común, indica que cuanto más experimentados son los profesores de mi grupo de edad, más desconectados estamos de nuestros estudiantes. Se supone que la innovación docente cierra esa brecha, aunque sin duda la mayor innovación sería volver a contratar a personas de 25 años a tiempo completo para enseñar a estudiantes universitarios. Actualmente, la edad media de los profesores universitarios españoles es mi edad, 55 años.

El problema del concepto de innovación es que no aborda la naturaleza de la educación en profundidad. Creo que tengo derecho a decir después de 30 años que lo que no funciona en la educación es la evaluación de los estudiantes. No sé cómo Aristóteles o Sócrates enseñaban a sus discípulos pero no los veo corrigiendo trabajos. O preocupándose de si un discípulo estaba copiando el ejercicio de otro discípulo. Todo el mundo entiende que una relación romántica en la que uno de los miembros de la pareja nunca pierde de vista la posibilidad de hacer trampa es enfermiza. En cambio, la educación superior asume que los estudiantes hacen y siempre harán trampa. Se supone que esto está en la naturaleza misma de los estudiantes, ¡esas criaturas tortuosas!, pero en realidad es parte de la naturaleza de la educación tal como es ahora. En las relaciones románticas la monogamia tiende a ser un obstáculo si uno de los miembros de la pareja no cree en ella (leí en el periódico hoy que se espera un aumento de la infidelidad, ahora que los empleados están regresando a las oficinas después de que haya pasado lo peor de la Covid-19). Del mismo modo, la evaluación es una invitación abierta a hacer trampa porque ¿quién puede estar de acuerdo en ser evaluado todo el tiempo?

La evaluación es lo opuesto a la educación por la sencilla razón de que no es un mecanismo para comprobar el avance del aprendizaje sino para evitar que los estudiantes hagan trampa. Daré un ejemplo. En mi asignatura de Estudios Culturales pido que mis estudiantes lean y estudien de forma independiente el informativo volumen *Introduction to Cultural Studies: Learning through Practice* de David Walton. Este es el único libro que necesitan leer, ya que trabajaremos con canciones pop y textos tales como artículos de opinión, reseñas y entrevistas. Para asegurarme de que los estudiantes lean el libro de Walton, he valorado esta parte del curso en un 25% de la calificación final. Para evaluar cómo los estudiantes han estudiado el libro, deben enviarme un ensayo de 500 palabras basado en el pasaje que prefieran de todo el texto. Pues bien, un estudiante ya me ha preguntado si necesitan leer todo el libro, en un intento poco sutil de abrir una negociación sobre cuántas páginas es el mínimo. No estoy interesada en este tipo de negociación y, por lo tanto, he decidido evitar la evaluación y hacer que los estudiantes sean responsables de su autoevaluación (utilizando una rúbrica que proporcionaré) para toda la asignatura.

No es la primera vez que dejo la evaluación en manos de los estudiantes. En el último año académico invité a mis estudiantes de máster a autoevaluarse, también sobre la base de una rúbrica, y la estrategia funcionó muy bien, en el sentido de que nadie hizo trampa ni se dio una calificación más alta de la que merecían (en mi opinión). La tensión que siempre afecta a este aspecto de la enseñanza se evaporó y pudimos centrarnos en lo que importaba, que era producir un libro juntos. Ahora que vuelvo de nuevo al aprendizaje orientado a proyectos con esta nueva clase de grado, cobra cada vez más sentido que los estudiantes aprendan a ser responsables de su propio trabajo. Si un estudiante se resiste a mis esfuerzos por educarlo, entonces debería hacerse responsable de otorgarse a sí mismo un suspenso, no pasarme a mí el marrón. No creo que una persona pueda emprender el camino de la edad adulta mientras los docentes asuman la carga de evaluar a estudiantes que se niegan a dar lo mejor de sí mismos. Quiero que mis estudiantes se conviertan en adultos responsables y esto debería comenzar por su comprensión de que tratar de engañarme a mí o a cualquier otro docente, ya sea a través de una ofensa académica real o por no estar lo bastante involucrados es inmaduro y, en suma, infantil. No es lo que los estudiantes universitarios deberían hacer.

Desde hace diez u once años, mis estudiantes de segundo año de grado autoevalúan su calificación relativa a la participación en el aula (es decir, la participación real, no solo la asistencia), el 10% de la calificación final. Esta estrategia ha funcionado bien y en los últimos cinco años, más o menos, casi nunca he modificado ninguna de las calificaciones. Debo explicar que las rúbricas son esenciales para la autoevaluación. Un estudiante puede creer que merece, digamos, un ocho, pero cuando lee a la descripción de los resultados de aprendizaje que realmente merecen un ocho, se lo pensará dos veces antes de sobrevalorarse. He tenido estudiantes que tienen que reconocer con gran dolor que merecen un cero y otros afirman con orgullo que hicieron todo de maravilla, pero nunca un estudiante ha cuestionado esta práctica y me ha dicho que mi trabajo consiste en evaluarlos (bueno, solo una estudiante de máster). De hecho, el tiempo que no pierdo en la evaluación es el tiempo que ellos ganan en otros tipos de atención de mi parte. Por ejemplo, el año pasado me puse a su disposición una hora a la semana solo para charlar sobre los libros que estábamos leyendo, y ¡me encantaron esas sesiones!. No sé si estoy yendo demasiado lejos este año al hacer que los estudiantes de tercer y cuarto año autoevalúen todos sus ejercicios, tal vez me estoy pasando de la raya, pero no quiero que la evaluación interfiera en la enseñanza.

Soy muy consciente de que lo que estoy diciendo aquí no puede funcionar con todos los grados o asignaturas, y que funciona mejor cuando toda la clase está involucrada en un proyecto común. Mi preocupación en este momento no es quién aprobará y quién fracasará, sino si podré convencer a mis 27 estudiantes de Estudios Culturales de que nuestro objetivo común no es completar seis créditos, sino producir un libro. Ninguno de mis estudiantes puede fallar, ya que todos necesitan ser escritores lo bastante buenos como para participar en nuestro proyecto, por lo usaré la mayor parte de mi tiempo para corregir y editar su trabajo en al menos dos versiones (permíto la reescritura para mejorar trabajos). Este método, por supuesto, no tiene nada que ver con empollar para cursar, digamos, Medicina o Derecho ni con la necesidad de comprobar

si el futuro médico o abogado ha avanzado lo suficiente como para poder adquirir conocimientos cada vez más especializados. Tengo un conocimiento pobre de cómo funcionan otras disciplinas, incluida el área de Lingüística en mi propio Departamento, pero tengo la certeza total, basada en mi experiencia, de que la evaluación pesa demasiado en la educación superior y debería limitarse, modificarse o abandonarse para siempre.

Suprimir la evaluación sin duda suena de maravilla para los estudiantes más perezosos (¡y los docentes!) pero no hablo de una barra libre por la cual terminas obteniendo un título sin hacer nada más que matricularte. No, lo que quiero decir es lo contrario: la evaluación tiene todo este protagonismo porque no confiamos en que nuestros estudiantes quieran aprender, y necesitamos espolearlos para que aprendan un mínimo para así aprobar la evaluación. Zanahoria y palo, palo y zanahoria. Sé, como ex alumna que funcionaba bien en los exámenes y como docente que los odia, que la evaluación no es aprendizaje. Soy evaluada cada tantos años como profesora y como investigadora, y puedo decir sin duda alguna que el mayor placer de aprender suele estar asociado a mi trabajo en actividades que escapan a la evaluación, incluido este blog. Tal vez para vosotros, queridos lectores, la conclusión es que no he aprendido nada en 30 años de enseñanza, excepto que la paradójica tendencia de los estudiantes a resistirse a aprender es parte de la educación misma, y el factor que hace necesaria la evaluación. En la forma en que la sociedad está estructurada, la evaluación opera a todos los niveles para eliminar a los vagos y a los empleados incompetentes, y para recompensar a las mentes más brillantes con dinero para sus investigaciones o premios. Sin embargo, este esquema solo replica lo que ocurre desde el primer día en el jardín de infancia. ¿No es hora, pues, de que cambiemos de rumbo?

Me pregunto qué piensan los estudiantes sobre todo esto, ¿o son ellos los primeros en defender la evaluación?

## NOTAS EN TORNO A UNA CONFERENCIA SOBRE INNOVACIÓN DOCENTE

11 de octubre de 2021

En España hay una cierta proliferación de congresos de innovación docente en los últimos tiempos, me refiero a los últimos cuatro años. Algunos congresos llevan mucho más tiempo (y yo llevo siete años dirigiendo el taller pedagógico anual de mi Departamento *Teaching English Language, Literature and Culture* o TELLC), pero de repente se está materializando una nueva cosecha, con siglas como CIDICO o CIVINEDU, quizá a imitación del más veterano CIDUI. No tengo la costumbre de asistir a eventos de innovación docente, aunque quizás sea una postura equivocada, porque suelo encontrarlos demasiado generales en relación con mi propia docencia, de ahí que haya creado TELLC con mis colegas del Departamento. Decidí, en todo caso, corregir mis prejuicios asistiendo hace dos semanas a las V Jornadas Virtuales de Investigación e Innovación Educativa CIVINEDU.

Antes de resumir lo que aprendí, que fue mucho, me gustaría defender las conferencias virtuales; hay que tener en cuenta que son anteriores a la Covid-19. Para quienes no nos gusta viajar por motivos profesionales y a los que el coste de asistir a

una conferencia nos parece demasiado elevado (sobre todo las internacionales), las conferencias virtuales son siempre una buena idea. Sé que falta el aspecto social, pero el debate es mucho más intenso. En una conferencia presencial tienes suerte si consigues dos o tres preguntas del público, después de viajar cientos de kilómetros y gastar cientos de euros. En, por ejemplo, la conferencia de CIVINEDU (con un coste de 80 euros para los ponentes, 45 para los asistentes), algunos ponentes recibieron decenas de comentarios y preguntas, ya que el debate en línea se mantuvo abierto durante varios días, no sólo los 90 minutos de la sesión. No digo que todas las conferencias deberían ser virtuales, sino que sería muy útil mantener vivas las conferencias virtuales incluso después de que la pandemia haya terminado. Las conferencias virtuales son, además, mucho más amables con el planeta que los eventos que exigen una altísima movilidad y que dejan una elevada huella de carbono, cuestión que nosotros, la comunidad académica, también debemos considerar<sup>45</sup>.

En el congreso CIVINEDU asistí a las tres charlas plenarias y vi las presentaciones en vídeo de 21 ponentes en dos días, bastante intensos debo decir. Seleccioné sobre todo las presentaciones que trataban sobre la enseñanza universitaria de las Humanidades (el congreso abarcaba todos los niveles y todas las áreas), pero asistí al menos a un par de presentaciones sobre las titulaciones de Ciencias, que también fueron interesantes. En todo lo que vi hubo un acuerdo total en que el aprendizaje de los estudiantes debe ser siempre el foco principal de la enseñanza, y que los profesores deben ser, sobre todo, guías y en ningún caso protagonistas de lo que ocurre en el aula. Suscribo del todo esta opinión.

Como ocurre en todos los congresos, mi visión es muy parcial y otro conjunto de ponencias llevaría a conclusiones diferentes, pero las presentaciones a las que asistí mostraban una preocupación por la estabilidad emocional de los estudiantes, por cómo mantener su atención y por utilizar las habilidades de las redes sociales para mejorar la enseñanza. Me maravilló la frecuencia con la que se usaba la palabra 'gamificación' en los títulos de las ponencias que ofrecían los más variados consejos sobre cómo convertir el aburrimiento en diversión. Ya he expresado aquí mis prejuicios contra este concepto. En mi modesta opinión, vamos en la dirección equivocada al intentar que los estudiantes se sientan entusiasmados todo el tiempo en clase, cuando en realidad deberíamos entrenarlos para que acepten que el aprendizaje no puede ser siempre divertido. Asistí a una excelente presentación que defendía la creatividad del aburrimiento pero, más allá de eso, creo que la pedagogía moderna está demasiado volcada en la idea del entretenimiento. Mi impresión es que un estudiante que espera que las actividades de clase sean entretenidas se aburrirá el doble si las clases resultan ser menos interesantes

---

<sup>45</sup> En mi inocencia, creía que los congresos pagaban a los asistentes hasta que una compañera me explicó que, al contrario, debía pagar los gastos para asistir a congresos. En muchos casos, los gastos los pagan los proyectos de investigación o los departamentos ofrecen ayudas, pero no soy nada partidaria de que se invierta dinero público en viajes. Por lo que veo, bastantes congresos tienen ahora una parte virtual, imagino que pensando en quienes no tienen fondos y en quienes no pueden o no desean viajar por la razón que sea. Nota añadida en marzo de 2025.

de lo esperado. No sé lo suficiente, en cualquier caso, sobre la gamificación<sup>46</sup> como para desestimar toda esta tendencia, pero pido cautela.

Algo que me preocupó mucho en las presentaciones que abordaban el bienestar emocional de los estudiantes, muy afectado como todos sabemos por la Covid-19, es la suposición subyacente de que nosotros, los profesores, somos personas perfectamente estables. No lo somos. No quiero decir que la profesión esté llena de personajes estrafalarios con mentes inestables, aunque quizás tengamos una proporción mayor que la mayoría de los sectores profesionales. Lo que quiero decir es que se da a entender que podemos transmitir conocimientos sobre nuestro área, formar a los estudiantes y contribuir a su salud emocional como si fuéramos máquinas robóticas. Intento hacer todo lo posible para no causar una angustia innecesaria y mantener a mis estudiantes lo más felices posible, pero soy una persona muy estresada y a menudo infeliz y no veo que nadie se preocupe por mi salud mental. Con esto quiero decir que el 99% de mis compañeros están sometidos a emociones humanas que repercuten en su labor docente, como es mi caso. Un profesor sólo puede ser un guía eficaz para los estudiantes si se siente estable en términos emocionales cuando entra en un aula, una posición cada vez más difícil de sostener con toda la presión que se ejerce sobre nosotros para que rindamos a todos los niveles, por no hablar de la inestabilidad laboral de los profesores asociados. En una presentación, debo señalar, se comentó el *coaching* emocional para los profesores, pero esto es un lujo que pocas universidades pueden permitirse.

Otra presentación comentó el desajuste entre las competencias que los empleadores buscan en los nuevos graduados y las que los estudiantes han adquirido en realidad. La misma ponente ofreció una segunda presentación sobre si el talento había desaparecido o se había hecho más difícil de detectar con la implantación del sistema de competencias. Comenzamos a introducir las nuevas titulaciones en 2009 y desde entonces hemos estado describiendo lo que hacemos, tanto al Ministerio como a los estudiantes, con listas de competencias (o habilidades adquiridas). Dudo, sin embargo, que ninguno de nuestros estudiantes les preste mucha atención. Deberíamos comprobarlo, pero mi opinión es que al final de sus estudios ningún graduado piensa en las competencias, sino en los conocimientos adquiridos. Lo más absurdo de las competencias es que nunca se nos permitió utilizar en su descripción el verbo 'saber' porque las comisiones correspondientes acordaron que adquirir conocimientos era secundario a aprender a hacer algo. Tendríais que haber visto, sin embargo, las caras de mis estudiantes cuando les dije que la misión principal de Literatura Victoriana no era sólo que adquirieran conocimientos sobre esta área de las Humanidades, sino guiarles para que produjeran una escritura académica básica. Lo que describen las competencias de la asignatura es para ellos secundario frente al hecho de que necesitan leer y *conocer* autores y textos, como en la enseñanza tradicional. ¿No nos hemos olvidado, pregunto, de contarles a los estudiantes cómo enseñamos y cómo se supone que aprenden?

---

<sup>46</sup> Palabra horrible derivada de 'game' y que se podía haber traducido como ludificación sin problemas.

Se me ocurre que este es un problema importante. Una ponente describió que estableció un encuentro semanal con sus estudiantes durante el cierre por la pandemia para hablar de cómo estaban afrontando la situación provocada por la enseñanza en línea y demás cambios. Me pareció una idea maravillosa porque hablamos demasiado poco de la enseñanza con nuestros estudiantes. Cuando lo hacemos, ocurren grandes cosas. Por ejemplo, en uno de los talleres TELLC, dos estudiantes expresaron su opinión de que nuestras asignaturas de inglés instrumental eran un desperdicio de 24 créditos para estudiantes que ya tenían el nivel de entrada B2-B1 que exige nuestra titulación. Sugirieron sustituirlas por cursos de lengua centrados en la escritura académica, y eso es lo que hemos empezado a hacer. He mantenido los talleres del TELLC abiertos a los estudiantes, pero me doy cuenta de que necesitamos otro tipo de foro. Estoy segura de que los estudiantes tienen muchas más ideas sobre cómo enseñar y aprender, pero no tienen ningún mecanismo para debatirlas con nosotros, por miedo a ofender a los profesores y poner en peligro su evaluación. Las encuestas de fin de semestre son en ese sentido inútiles por su mal diseño. Y, sí, he pensado en un buzón anónimo para sugerencias, pero espero que la conversación pueda iniciarse cara a cara. Al final, el principal problema de cualquier foro de profesores es que hablamos entre nosotros de lo que creemos que los estudiantes sienten o podrían aceptar, pero no les preguntamos.

Hubo una ponencia que suscitó comentarios en especial positivos. ¿Ofrecía una técnica de enseñanza innovadora impecable? ¿Quizás la solución para mantener a los estudiantes alegremente entretenidos y a los profesores felizmente comprometidos en clase? No. La ponente llamó la atención sobre el diseño de nuestras aulas. Once años después del inicio de las nuevas titulaciones, que según se supone deben evitar las clases magistrales en favor de una enseñanza más colaborativa, seguimos trabajando en aulas diseñadas para que un gran público se siente de cara a un hablante. Véase el problema que tengo ahora, por ejemplo. Tengo 65 estudiantes en mi clase de Literatura Victoriana sentados en bancos, en filas de ocho asientos. Mi tarima está colocada a la izquierda, y me sitúo a unos dos metros del estudiante más cercano. Los del fondo deben estar a unos diez o doce metros de mí. Con las mascarillas puestas, no les entiendo, lo que me obliga a dar clases magistrales muy poco comunicativas, gritando como una poseída (me niego a usar un micrófono, ¡lo último que necesito!). Si, en lugar de los asientos compactados en bancos, los estudiantes estuvieran en sillas individuales, podría hacerlos trabajar en pequeños grupos y podría moverme por el aula para hablar con ellos. Sin embargo, este es un lujo que sólo tenemos en las aulas más pequeñas. El motivo por el que los bancos se han quedado fijos en el aula de mayor tamaño es fácil de entender: en los últimos diez años, la Facultad donde trabajo sólo ha tenido dinero para mantenernos en funcionamiento, no para plantearse ninguna inversión importante. En mi opinión, habría que rediseñar todo el edificio, pero eso es tan imposible como exigir que las clases de la universidad tengan un máximo de 30 estudiantes.

El comentario más frecuente a las ponencias que pedían una mejor orientación de los estudiantes era: 'sí, me encanta la idea, pero con cien en mi grupo, ¿cómo lo hago?' Sé que en las universidades más pequeñas las clases de 30 estudiantes son quizás la norma, pero en las grandes universidades como la mía, podemos tener hasta 140 estudiantes por grupo. Esto es una locura. Sin embargo, existe un completo tabú en

torno a la cuestión del tamaño de los grupos por la sencilla razón de que, si nos tomáramos el tema en serio, muchas universidades deberían duplicar su plantilla. Y, tal y como están las cosas, ya tenemos bastantes problemas para conseguir la titularidad de los que llevan años como asociados. Insistiré una y otra vez en que en mi época, tanto en primaria como en secundaria, el tamaño habitual de las clases era de 40-45, y poco a poco 25 se convirtió en el ideal. No sé si este es el tamaño real de la mayoría de las clases de primaria y secundaria, pero una clase de 40 niños, todos lo sabemos, es una aberración. En cambio, nadie se fija en el número de estudiantes de las aulas universitarias o, si lo hacemos, es sólo en función de la carga de trabajo de los profesores. Más allá de cómo puede alguien guiar con eficacia grupos de más de 30 personas, está la cuestión de los derechos de los estudiantes. Creo que un derecho fundamental es que tu profesor aprenda tu nombre en, digamos, las dos primeras semanas del curso, y pueda, en consecuencia, prestarte atención como persona individual. Con más de 30, esto no puede suceder (o sucede a costa de un gran esfuerzo).

La principal lección aprendida en este congreso, en definitiva, es que hay mucha buena voluntad y buenas ideas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero que, mientras las universidades mantengan su vieja arquitectura, su limitado personal y sus grandes grupos de estudiantes, es poco lo que se puede hacer. Lo que la mayoría de los ponentes propusieron, desde estrategias de gamificación a clases invertidas (en las que los estudiantes también enseñan), pasando por tutorías en grupos reducidos y demás, implica un aumento de la carga de trabajo, que quizás algunos de nosotros, profesores titulares, podamos asumir pero no así nuestros asociados, que son ahora más del 50% de nuestro profesorado. No quiero decir que la botella esté medio vacía y no se pueda hacer nada, sino que el propio concepto de innovación debe referirse a lo que se puede hacer, no sobre todo a lo que se podría hacer si las cosas fueran mejor.

Ahora decidme cómo os va a vosotros, seáis profesores o estudiantes.

## **EL CIBERATAQUE CONTRA MI UNIVERSIDAD Y LO QUE ESTÁ SUPONIENDO PARA LA ENSEÑANZA**

19 de octubre de 2021

Empiezo esta entrada con un poco de desesperación. Mientras escribía mi entrada de la semana pasada, me di cuenta de que algo no funcionaba bien en la web de mi universidad, donde están alojados los blogs, entre todos nuestros servicios en línea. En seguida sospeché que se trataba de un ciberataque y así fue: llevamos una semana sin conexión, sin que se haya fijado aún una fecha para volver a la normalidad. No pude publicar la entrada de la semana pasada y podría haberme saltado la entrada semanal de hoy, pero he decidido seguir escribiendo, dure lo que dure esta situación y, con suerte, subir lo que haya escrito cuando vuelva la normalidad. Podría ser, según nos han dicho, cuestión de un mes o más. Un recordatorio de lo frágil que es todo lo digital.

No tengo nada que decir sobre el ciberataque en sí, cuyo objetivo es que paguemos una suma muy alta de dinero<sup>47</sup>, salvo que me sorprende la poca atención que ha recibido en los medios de comunicación y en las redes sociales. Se trata de una situación muy grave, no sólo por los inconvenientes que acarrea, sino porque se pueden perder muchas investigaciones financiadas con dinero público. Todos trabajamos cada vez más guardando nuestros datos y descubrimientos en nubes a las que ahora no podemos acceder. Nuestra investigación podría, además, desaparecer o aparecer corrompida por el virus cuando consigamos llegar a ella. El correo web también está desaparecido, así como todos nuestros sitios web institucionales y personales. Es una sensación muy extraña, sobre todo porque esto se suma a la pandemia de la Covid-19 y porque ha sucedido en la semana en que las clases volvían a estar al 100% de su capacidad.

Como el ataque se produjo un lunes antes de un día festivo, sólo he ido a clase una vez y mañana será mi segundo día de clase sin conexión. Un amigo me dijo que tenía que tomarme esta desgraciada situación como un experimento docente, y eso es lo que estoy haciendo, aunque lo peor es no poder planificar nada. Hay tres aspectos principales de la docencia que se ven afectados: nos han dicho que no podemos utilizar los ordenadores del aula ni siquiera sin conexión (¡quién sabe lo que se puede transferir a los ordenadores de casa a través del pendrive!), nuestro campus virtual no está accesible, y tenemos que utilizar un correo electrónico alternativo para comunicarnos con los estudiantes y los compañeros (solución que apenas es legal por razones de privacidad). De mis dos asignaturas, la de Literatura Victoriana se ve menos afectada, pero estaba impartiendo la de Estudios Culturales sobre la base de las presentaciones de los estudiantes en clase seguidas de interacción en el campus virtual, y no sé cómo proceder sin destruir gran parte de lo que es su esencia.

Mis estudiantes de Literatura Victoriana tienen que entregar mañana su primer trabajo, que por primera vez en quince años recogeré impreso en papel en lugar de por correo electrónico. Mi empleo en la Universitat Oberta de Catalunya durante dieciséis años (1998-2014) hizo que evitara aceptar cualquier ejercicio impreso de los estudiantes. Por norma corrijo y califico los ejercicios utilizando las herramientas de revisión de Word, lo que suele llevar mucho tiempo, ya que reviso los trabajos hasta la última coma, pero también es más elegante que embadurnar el texto impreso con notas marginales en un feo color rojo (utilizo rotulador verde o lila si debo corregir sobre papel). Mañana, pues, me llevaré a casa 65 ejercicios a la antigua usanza: en mi cartera. No sé cómo será corregir a mano, ¡hace tanto tiempo que no lo hago!, pero espero acostumbrarme pronto.

Además, mañana mis estudiantes recibirán una pequeña lección sobre el significado de la palabra *deadline* (plazo de entrega), que tiene una etimología interesante y todo el mundo entiende mal en nuestro Departamento de Filología Inglesa.

---

<sup>47</sup> La cifra eran tres millones de euros que, según afirma la UAB, nunca se pagaron. Sí que hubo que invertir ese dinero, o más, en mejorar toda la vulnerable infraestructura informática. Los efectos del ataque duraron varios meses. Véase <https://www.eltemps.cat/article/60549/laprenentatge-en-ciberseguretat-de-la-uab>. Nota añadida en marzo de 2025.

Dado que nuestro campus virtual no funciona y muchos profesores obtienen los ejercicios de los estudiantes por esa vía, las autoridades de la UAB han decidido retrasar todas las entregas programadas. Es absurdo, ya que los plazos se planifican con semanas de antelación y la forma de entregar un ejercicio no debería ser excusa para retrasar su realización. La palabra *deadline* tiene al parecer dos orígenes simultáneos, que se mezclaron. Por un lado, se trata de una palabra de la Guerra Civil estadounidense que hace referencia a la zona situada justo en el exterior de las prisiones tras la que los prisioneros que escapaban podían ser asesinados legalmente. Por otro lado, en su día se utilizó para referirse al tipo de letra que podía no verse al imprimirse (una línea muerta o *dead line*). A principios del siglo XX, *deadline* pasó a significar en la jerga periodística el momento final en el que se podía entregar un texto y pasarlo a los tipógrafos, a partir de lo cual su uso se extendió para significar cualquier límite antes del cual hay que realizar una acción. Lo que los estudiantes y la mayoría de los académicos malinterpretan es lo siguiente: la fecha límite, o *deadline*, NO es el momento en que hay que hacer algo, SINO el último momento posible. Es posible entregar los ejercicios ANTES de la fecha límite, sin ser sancionado por ello. Así, lo que les ha ocurrido a los estudiantes de mi clase que operan siguiendo el significado erróneo de fecha límite es que no pudieron acceder al ejercicio de muestra que colgué en el campus virtual hace unas tres semanas, ni han podido enviarme un correo electrónico para conseguirlo. La lección que hay que aprender aquí es que hay que descargar en seguida todo lo que pueda ser de interés, ya sea en un contexto de aprendizaje o de otro tipo. Segunda lección: planifica tus plazos y fechas límite, asegúrate de que el ejercicio está hecho una semana antes para poder revisarlo, no un día antes porque, ¿quién sabe?, podría ocurrir un ciberataque.

Lo que más me ha sorprendido de estos primeros días sin conexión no es la extraña sensación de no tener correo electrónico, sino la ausencia de los estudiantes en clase. Durante el último año y medio hemos estado aguantando el tipo con la enseñanza en línea o con la enseñanza bimodal (parte presencial y parte en línea). Entiendo que nuestro campus virtual facilita el saltarse las clases, dado que los estudiantes pueden saber más o menos lo que ocurre en el aula. Ya no controlo la asistencia, pero en vista del colapso de esa herramienta, y del correo electrónico, habría pensado que el 100% de los estudiantes vendría a clase para consultar con los profesores cómo proceder. No es lo que ha ocurrido, algo que resulta irónico teniendo en cuenta que esta ha sido nuestra primera semana, como he señalado, con un 100% de asistencia presencial (sin distancia social, todo el mundo con mascarilla). Supongo que los estudiantes están tan acostumbrados a encontrar las instrucciones de los profesores en línea que no se dieron cuenta de que ahora se requiere la interacción en el aula. Así es como solían funcionar las clases antes de internet, allá por 1995: el profesor daba las instrucciones para la evaluación exclusivamente en clase, y o bien asistías, o bien hacías amigos para asegurarte el acceso a esa información y a los apuntes de la lección.

Mientras preparaba mis clases hace dos semanas, me preguntaba si confío demasiado en el PowerPoint y hasta qué punto funciona bien. El año pasado grabé muchos PowerPoint narrados para el campus virtual, y creo que fueron útiles, pero cada vez me siento más incómoda con los PowerPoint que utilizo en clase. Más bien me

apetece decir «vale, esto es lo que tenéis que aprender, echadle un vistazo, no tengo nada que añadir». El jueves pasado, sin PowerPoint, volví a apuntar datos en la pizarra, recurso sucio y molesto por la monserga del borrador. Tuve que pensar entonces en lo que aporta el PowerPoint. Cuando era estudiante, echaba mucho de menos el aspecto visual del aprendizaje de la Literatura, desde ver las caras de los escritores hasta entender la moda, la arquitectura, la pintura y otras manifestaciones culturales y el contexto socio-histórico. Por lo tanto, mis PowerPoint son mis apuntes pero con muchas ilustraciones, aunque no estoy segura de que los estudiantes estén interesados en el aporte visual. Una vez, después de mostrar mi PowerPoint sobre pintura victoriana, oí a un estudiante protestar de tapadillo: «Es la clase de Literatura, ¿por qué nos enseña cuadros esta mujer?» Un colega me dice que para los estudiantes el PowerPoint tiene el efecto de la televisión: ha convertido las clases en algo que se ve, no en algo que se escucha. Sea como sea fue extraño e incómodo volver a 1995 y dar una clase sin imágenes. Los viejos proyectores de transparencias que utilizábamos antes de que existieran los ordenadores han desaparecido, así que volvemos a nuestras voces y a la pizarra. Tal vez esta sea la parte del ‘experimento’ que más disfrutaré. La otra parte, seamos sinceros, es la de estar libre de la carga del correo electrónico, excepto del más urgente.

Mientras caminaba por el pasillo de las aulas de vuelta a mi despacho la semana pasada, me di cuenta de que la mayoría de mis compañeros se habían arriesgado a llevar un pendrive a clase con sus presentaciones, pero también vi a uno sentado a la mesa, enseñando a partir de lo que parecían notas escritas a mano. En un pequeño rincón de la Galia académica, todavía hay profesores que resisten el tirón del imperio digital, pensé. Debe de haber algunos docentes que se las hayan arreglado para permanecer en 1995 y no utilizar el correo electrónico, PowerPoint ni el campus virtual, aunque no tengo ni idea de cómo se las arreglan hoy en día. Si existen, estos profesores jurásicos son quizás los más felices del mundo. Ni siquiera se habrán dado cuenta de que estamos sufriendo las consecuencias del ciberataque. Me pregunto si esta acción criminal nos hará replantearnos la pérdida de otras formas de enseñar, que no siempre fueron malas, sino tan solo propias de su tiempo. Temo, sin embargo, que esta ruptura temporal acabe siendo como la pandemia de la Covid-19, que parecía ser un catalizador de grandes cambios, pero sólo ha empeorado algunas cosas.

Espero volver a la normalidad la próxima semana, aunque la palabra normalidad perdió su sentido a inicios de 2020.

## **EL GÉNERO Y LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO: LA CUESTIÓN DE LA MATERNIDAD**

27 de octubre de 2021

Todavía se está evaluando el impacto del ciberataque que sufrió mi universidad el pasado 11 de octubre y los blogueros de la UAB seguimos silenciados ya que aún no es posible acceder a nuestras cuentas de WordPress a través del portal de la universidad. Mientras tanto, y mientras decido si este blog migra temporalmente a un sitio provisional, aquí tenéis un extracto de la charla que impartí a los estudiantes de

doctorado de nuestro programa ayer, 26 de octubre de 2021. La charla, que pretende ser de interés tanto para los estudiantes de lengua como para los de Literatura y cultura, se titula «La larga marcha hacia la igualdad y por qué no podemos librarnos de los Estudios de Género» y, en circunstancias normales, la habría subido a nuestro repositorio digital, pero éste también sigue inaccesible, al igual que las páginas web personales e institucionales.

He titulado esta breve charla así porque deseo llamar la atención sobre dos cuestiones: una, que la igualdad de género no se ha conseguido todavía después de 230 años de feminismo (si contamos desde la publicación de *A Vindication of the Rights of Women* de Mary Wollstonecraft en 1792); la otra, que por esa razón las disciplinas académicas inventadas para abordar esta cuestión siguen siendo necesarias, aunque ojalá no lo fueran. En un mundo ideal, los Estudios de Género no serían necesarios porque el género no sería un problema. Las personas no se dividen en amantes y no amantes del chocolate ni se les discrimina por sus gustos, y por esa razón no vemos la necesidad de tener Estudios del Chocolate. Pero mientras no se trate como ciudadanos de pleno derecho a quienes no son hombres cisgénero y heterosexuales, necesitamos Estudios de Género. Lamentablemente.

Los Estudios de Género tienen una larga historia como disciplina académica, aunque empezaron con otro nombre, Estudios de la Mujer, en los años 70 y en California, a imitación de los Estudios Chicanos. Después vinieron los Estudios Lésbicos y Gays, y a partir de los años 90 los Estudios de Género, los Estudios Queer y los Estudios de las Masculinidades. Las etiquetas siguen siendo muy problemáticas, y así tenemos muchos programas de grado que se autodenominan Estudios de la Mujer y el Género, y otros problemas, como el hecho de que los Estudios Gay y Queer coexisten pero no se solapan, o que los Estudios de las Masculinidades no siempre ofrecen cabida a los hombres gay o queer. Los Estudios Gays y Lésbicos suelen seguir un enfoque esencialista, basado en la idea de que existe una identidad homosexual como tal, mientras que queer, palabra apropiada por la academia a partir del argot (solía ser un insulto), se refiere a la fluidez en la identidad sexual, aunque dentro de unos límites. La heterosexualidad queer, que yo misma defiendo como una muestra de que los heterosexuales no somos siempre normativos, nunca ha sido aceptada. En la UAB, por cierto, tenemos una licenciatura en Estudios Socioculturales de Género, y un programa interuniversitario de máster y doctorado llamado, precisamente, Estudios de las Mujeres y el Género. También ofrecemos un postgrado en Violencia Machista, que como les he dicho a las organizadoras necesita con urgencia un nuevo título porque parece que formamos maltratadores.

El género se refiere a la construcción cultural de la identidad basada en el sexo, que forma parte de la naturaleza biológica de nuestros cuerpos. En los modelos esencialistas, dominantes hasta los años 50 y todavía en la visión más tradicional del género, existe una correspondencia total entre sexo y género, de modo que una persona hembra es una mujer y una persona macho es un hombre. Hoy estamos en medio de una inmensa revolución que ha destruido este modelo para sustituirlo por un enfoque construccionista, que niega no sólo que haya dos géneros sino también que el sexo sea binario. El revuelo es inmenso ya que la identidad de género se combina con la expresión

de género, el sexo biológico y la orientación sexual, añadiendo a esta mezcla los avances de la medicina que hacen que la transición corporal sea, si no fácil, al menos posible en gran medida. Quizás habéis oído hablar las nuevas leyes que ahora garantizan, por ejemplo en Escocia y pronto en España, que una persona pueda reclamar legalmente una identidad de género diferente a la de su cuerpo; es decir, que pronto podría registrarme legalmente como hombre pero mantener intacto mi cuerpo biológicamente femenino de hembra. Esta novedad ha abierto un inmenso debate, que se solapa con una creciente homofobia incluso en países como el nuestro, donde el matrimonio homosexual es legal desde hace casi dos décadas. Muchas cosas dispares están sucediendo al mismo tiempo, creando mucha confusión.

Aparte de mi propia investigación, ya he señalado que en mi docencia sigo una metodología orientada a proyectos y he publicado con los alumnos de la licenciatura y el máster varios libros electrónicos sobre género (todos disponibles en el repositorio digital de la UAB). Los dos más recientes son *Gender in 21st Century SF Cinema: 50 Titles* de 2019 y *Gender in 21st Century Animated Children's Cinema* de 2020, ambos con trabajos de los alumnos del máster en Estudios Ingleses. Ahora estoy trabajando en otro volumen con los estudiantes de cuarto curso de mi asignatura de Estudios Culturales, que se llama provisionalmente *Songs and Women in 21st Century Pop*. En esta asignatura están ocurriendo varias cosas interesantes: el jueves pasado una alumna presentó una canción de Demi Lovato, que se ha declarado *gender-fluid*, y utilizó en todo momento el pronombre *they* para referirse a la cantante. La estudiante, Andrea Hernández, me preguntó si una persona de género fluido tiene cabida en un libro sobre mujeres, y tuve que pensarlo mucho, antes de responder que la presencia de Lovato mejorará lo que estamos haciendo juntas. Las estudiantes están muy al tanto del género y el sexo, y me llevan mucha ventaja en el uso del nuevo vocabulario. Dos de ellos (sí, ellos), actualmente en transición, me han informado de que ya no quieren que utilice su *dead name* (es decir, su nombre legal). Otre (sí, otre) utiliza su nombre de género fluido, lo que me ha hecho pensar si llamarme Sare me definiría mucho mejor que mi nombre Sara. Todavía no lo sé.

Las cuestiones de género afectan a todo el mundo, incluidos los estudiantes de doctorado. He aquí algunas cifras interesantes. En 2017-18 había en España 79.386 doctorandos, de los cuales 39.886 eran hombres y 39.500 mujeres. ¡¡¡Bien!!! España es, además, el tercer país de Europa con mayor número de doctorandos, tras Alemania y Reino Unido, pero con un equilibrio mucho mayor en términos de género. Ahora bien, he aquí el problema que ocultan estas cifras: la edad media de los nuevos doctores en España es de 35 años para los hombres y 33 para las mujeres (las cifras son de 2010, pero no creo que hayan cambiado). La edad media de las nuevas madres en España es de 31,1 años (cifras de 2019); era de 25,8 años en 1985, el primer año en que se anotaron estadísticas. Esto significa que la mayoría de las doctorandas deben estar luchando con la decisión de ser madres, mientras que los estudiantes varones no se enfrentan al mismo problema. En España, el 95% de los hombres menores de 30 años aún no son padres y no hay datos sobre cuándo los hombres se convierten en padres por primera vez por promedio, pero el sentido común y la experiencia diaria sugieren

que la paternidad no tiene por qué interrumpir los estudios de doctorado de un hombre de la misma manera que la maternidad puede afectar a las mujeres.

Las estadísticas actuales, el sentido común y la experiencia personal, indican que la maternidad es un obstáculo importante en cualquier carrera profesional. Las estudiantes de grado y máster me han dicho a menudo que no necesitan el feminismo porque el sistema educativo les garantiza la igualdad, y esto es en principio cierto. La mayoría de los estudiantes de grado en España son mujeres, aunque hay que señalar que en algunas carreras ellas son una gran mayoría (85% en Estudios Ingleses, 70% en Medicina) mientras que el interés de las mujeres por las materias STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) está disminuyendo después de llegar a rozar el 30% (está ahora sobre 15%). Hace poco me vi con mi buena amiga Carme Torras, una importante ingeniera de robótica (y escritora de ciencia ficción), y me contó que en su grupo de investigación, de 60 personas, sólo ocho son mujeres, a pesar de su ejemplo y mentoría.

Las jóvenes tienen la impresión de que no hay fronteras que limiten su educación, pero suelen descubrir que las fronteras siguen ahí en el momento en que la maternidad se convierte en una posibilidad. Una de mis estudiantes de doctorado me dijo hace poco que todas sus amigas se están casando o tienen ya hijos, lo que la hace sentir muy rara porque ella no ha seguido ese camino. Su tesis se ha convertido no sólo en algo que le apetece mucho escribir, sino en un factor clave de su vida privada, algo que no ocurre con los estudiantes varones<sup>48</sup>. Yo misma no tengo hijos (sólo por razones personales, no porque pensara que serían un obstáculo en mi vida académica), pero he visto a mis colegas mujeres combinar con valentía la maternidad y la excelencia en los logros profesionales de una manera que sólo puedo admirar. Debe ser muy duro.

Si te preguntas por la universidad española y por lo que ocurre una vez que tienes el título de doctor, esta es la situación: en el nivel superior, hay menos catedráticas que catedráticos (en torno al 20%), sin duda como consecuencia de las dificultades para compaginar ser madre con llevar una vida académica de alto nivel; en el nivel inferior, el de asociado, se contrata a más mujeres que hombres, justo cuando los empleos universitarios están en su peor momento en cuanto a salario y estabilidad. Una universidad llena de jóvenes asociados mal pagados y sobrecargados de trabajo siempre es una desgracia, pero si ser madre en un trabajo a tiempo completo ya es bastante duro, imaginad lo que es compaginar dos trabajos y escribir una tesis doctoral. Lo siento si parezco demasiado injusta con los hombres jóvenes que escriben tesis doctorales y tratan de iniciar una carrera académica, pero aunque sean padres comprometidos, el embarazo sigue siendo tarea de las mujeres biológicas. Existe una cierta pretensión de que el embarazo no es un obstáculo y cualquier mujer puede seguir investigando hasta que se ponga de parto, pero es una postura insensible y ajena a lo que significa que un bebé crezca en el propio cuerpo. Nunca he tenido un hijo pero sólo hace falta un poco

---

<sup>48</sup> Esta joven se casó siendo doctoranda y acabó presentando su tesis embarazada de siete meses. Según me contó hace unos días, le ha sido imposible concentrarse de nuevo en las tareas académicas desde el nacimiento de su niño, aunque espera recuperar un cierto ritmo cuando tenga un par de años. Esta es una pausa que ningún nuevo doctor hombre necesita contemplar. Nota añadida en marzo de 2025.

de empatía para entender que el proceso es intenso física y mentalmente, y no siempre compatible con un doctorado. Por supuesto, las universidades no son del todo ciegas a este tema y la UAB, por ejemplo, permite a las doctorandas embarazadas y/o madres recientes tomar un descanso antes de presentar la tesis (no estoy segura de los padres recientes). Esta medida está muy bien, pero no deja de ser una solución parcial, ya que la llegada de un bebé va a trastocar la vida de cualquier doctoranda y quizás lo que haría falta es una guardería. Sé que cada vez sueno más utópica, pero para eso está el feminismo.

Es en cierto modo muy positivo que el problema que describo sea cómo se conjugan la maternidad y los estudios de doctorado, ya que significa que tenemos que pensar en las casi 40000 mujeres que cursan un doctorado en España como un colectivo establecido y no como casos aislados, como solía ocurrir en un pasado no muy lejano. Quizás un asunto que no estamos afrontando en todo este debate es por qué, si una persona puede obtener un título de máster a los 23 años, las tesis doctorales tardan una media de diez años más en completarse para las mujeres, doce para los hombres. Podríamos tener doctores mucho más jóvenes si el sistema ofreciera más becas y, de esta manera, tanto hombres como mujeres podrían completar sus tesis antes de llegar a los 30 y estar listos para embarcarse en la reproducción si lo desean. Siempre habrá personas que comiencen sus estudios de doctorado después de la treintena pero sería deseable que fueran excepciones. Los doctores más jóvenes podrían ser intelectualmente menos maduros (¡lo siento!), pero dado que tener un título de doctorado se ha convertido en el requisito mínimo para iniciar una carrera académica, es una opción que debemos considerar.

Sé que tal y como funcionan las carreras académicas hoy en día, el problema de cuándo hay que ser madre se trasladaría sin más a la siguiente fase posdoctoral, pero eso es tema de otro debate. O del mismo: lo único que necesitamos son más becas, y una guardería para cada universidad. Y ajustarnos a la realidad de que las personas que se embarcan en estudios de doctorado y en carreras académicas son adultos que también podrían querer embarcarse en el proyecto de formar familias.

## **HACIA UNA NEUROEDUCACIÓN (Y ALGUNAS REFLEXIONES MARXISTAS)**

29 de noviembre de 2021

La entrada de hoy está escrita en reacción al volumen de Francisco Mora *Neuroeducación: sólo se puede aprender lo que se ama* (2013). Mora es doctor en Medicina y Neurociencia, no pedagogo, pero lleva años trabajando en neuroeducación, es decir, el campo que propone que la educación podría ser mucho más eficaz si entendiéramos con más precisión cómo funciona el cerebro humano. Esto suena muy apropiado, del mismo modo que se supone que el entrenamiento deportivo mejora cuanto más conoce el entrenador las características anatómicas y las capacidades de los atletas. Sin embargo, este volumen en particular me ha decepcionado, ya que parece que todavía estamos muy lejos de adaptar la educación a la estimulación de determinadas zonas del cerebro. Mora no ofrece, en definitiva, ninguna receta para rehacer la educación de manera que se puedan idear ejercicios que estimulen, como

digo, áreas cerebrales clave. Prueba de ello es que al tratar el gran problema de cómo avivar la curiosidad de los alumnos en clase ofrece los siguientes consejos (estoy parafraseando):

- 1) Empezar con algo que provoque.
- 2) Presentar una pregunta mundana basada en experiencias cotidianas con las que el alumno pueda sentirse relacionado.
- 3) Cree un ambiente relajado, para que los alumnos se sientan cómodos; nunca se deben juzgar sus aportaciones como inferiores o inadecuadas.
- 4) Dar tiempo suficiente para que todos los alumnos realicen las tareas.
- 5) En un contexto de seminario, evitar hacer preguntas directas; suscitar preguntas de los propios estudiantes.
- 6) Durante las clases, introducir elementos que resulten chocantes, sorprendentes, perturbadores...
- 7) ... asegurándose de que no provocan ansiedad.
- 8) En un contexto de seminario, invitar a los alumnos a participar activamente.
- 9) Premiar con elogios las buenas aportaciones de los alumnos (preguntas, comentarios).
- 10) Ayudar a los alumnos a encontrar la respuesta a una pregunta, en lugar de dársela.

Para esto no necesitamos la neurociencia, sino el simple sentido común pedagógico. Por supuesto, si eres de los que piensan que transmitir la información a través de clases magistrales en las que no tienen que intervenir los alumnos es el mejor método pedagógico, los consejos de Mora te deben parecer muy innovadores, pero espero que no seas ese tipo de profesor.

Vuelvo al subtítulo del libro de Mora, *sólo se puede aprender lo que se ama*. En teoría, los mejores maestros son los que te hacen amar aquellas materias que inicialmente te eran indiferentes, o incluso te parecían odiosas. Sin embargo, creo que hay un límite para ese tipo de milagro, y ese enamoramiento repentino de alguna materia quizás corresponda a que el docente cosquillea una zona del cerebro hasta entonces dormida. No creo, sin embargo, que en mis 30 años como profesora de Literatura haya convertido a ningún no-lector en lector, aunque puede que haya interesado a algunos estudiantes en ciertos textos. Asimismo, aunque en mis tiempos de estudiante de licenciatura una buena profesora que ahora es mi colega (Mireia Llinàs) consiguió que me interesara mucho por la Lingüística, su mentoría no fue suficiente para mantener una vocación firme en este área de conocimiento, y acabé abrazando la que parece ser mi área natural de interés, la Literatura.

He pensado mucho en por qué algunas personas, como yo misma, amamos la lectura mientras que otras nunca adquieren el hábito. Mi conclusión neurocientífica provisional es que nuestros cerebros están cableados (sí, es un anglicismo feo) para que obtengamos placer de leer, del mismo modo que los cerebros de las personas que disfrutan practicando deportes obtienen placer al hacer ejercicio. La educación, tal y como la entendemos hoy en día, supone que la mente y el cuerpo pueden ser entrenados para leer o hacer ejercicio como habilidades básicas que los humanos

necesitan para llevar una vida productiva. Sin embargo, recuerdo con regocijo el día en que, al final de la escuela secundaria, me libré por fin de la clase de educación física que me había hecho sentir tan incómoda desde los seis años. ¿Por qué esa incomodidad? Porque me juzgaban según lo que mis compañeros podían hacer, no según lo que yo misma podía hacer; nadie se molestó en comprobar, por ejemplo, que soy mucho más hábil bailando que corriendo. Supongo, por tanto, que muchos de nuestros alumnos en el grado de Estudios Ingleses sienten el mismo regocijo cuando aprueban la última clase obligatoria de Literatura. Porque ‘sólo se puede aprender lo que se ama’, y no se pueden aprender las bellezas de la literatura anglófona si no se ama la lectura. Y eso, al parecer, tiene que ver con la naturaleza de cada cerebro.

He aquí el problema: los neuroeducadores como Mora utilizan un modelo general para el cerebro humano, pero pasan por alto los matices de cada cerebro individual. Tal y como funciona la educación, enseñamos a los niños hasta los 16 años los mismos contenidos, suponiendo que son lo que todos necesitan para convertirse en ciudadanos responsables y en personas listas para emprender la siguiente etapa de su educación. Sin embargo, el sistema está produciendo alumnos que, o bien están tan desinteresados que abandonan, o bien alumnos que aprenden a desenvolverse en el sistema aunque nunca les interese gran parte de lo que se les enseña. No creo que haya habido nunca un solo estudiante en la educación primaria y secundaria que haya disfrutado aprendiendo todas las asignaturas, ni siquiera los niños con las notas más altas. Los neuroeducadores nos dicen que si supiéramos cómo funciona el cerebro de los niños podríamos limar las dificultades y enseñarles con menos complicaciones el actual plan de estudios, diseñado, seamos sinceros, con poco esmero para despertar el amor por el aprendizaje.

Quizás sea al revés. Si comprendiéramos bien las inclinaciones de cada cerebro humano, podríamos adaptar la educación a las capacidades de cada niño y así involucrarlo en su educación desde el principio. Supongamos, en aras de la argumentación, que los neurólogos descubren que hay una zona del cerebro que indica que una persona tiene grandes habilidades mecánicas, quizá incluso de tipo ingenieril. ¿Por qué debería esta persona pasar toda su infancia sin desarrollar esas habilidades, siendo alimentada en su lugar con una dieta de asignaturas que nunca le interesarán? Lo mismo con cualquier otro tipo de habilidad, y siempre suponiendo que se pueda encontrar una correspondencia entre ciertos pliegues del cerebro y ciertas habilidades. Los que tenemos inclinaciones académicas nos adaptamos bien al tipo de educación actual, que se basa en la producción de ejercicios; pero si nos sometieran a una educación basada en el trabajo manual, probablemente nos iría mal. Sin embargo, pocas de las personas que se horrorizan por el hecho de que tantos niños abandonen la escuela secundaria se plantean si el problema es, de hecho, la rigidez del modelo educativo escolar.

¿Estoy diciendo que esto debería ser *Un mundo feliz* y que la gente debería ser educada de acuerdo con un análisis neurológico de sus cerebros tomado a los tres años, antes de comenzar la escuela? En realidad no, aunque creo que cualquier profesor perspicaz puede ver que enseñar, por ejemplo, matemáticas a ciertos niños (como yo) es una pérdida de tiempo para el profesor y el alumno; o que los niños bajitos nunca

serán jugadores profesionales de baloncesto. Lo que hacemos, en cambio, cuando un niño no se interesa por una asignatura, o por la educación en general, es descartar a ese niño como un fracasado escolar o un perdedor nato en el peor de los casos. Si vamos por el camino que abre las ideas de Mora, no hay fracaso por parte del niño, sino por parte del sistema que no ha sabido entender sus capacidades y proporcionarle la mejor educación posible (sobre todo a nivel de secundaria).

Tal y como funciona ahora el sistema, de la forma más barata posible, todos los niños se ven obligados a entrar en el mismo molde. A nadie se le escapa que los niños de entornos más ricos obtienen mejores resultados, no porque sean más inteligentes, sino porque reciben una atención más personalizada que puede sacar a relucir sus mejores habilidades. Hay el mismo número de futuros médicos o diseñadores potenciales en cada grupo social, o de operarios de grúa y cocineros de comida rápida, pero mientras que a los niños de entornos más ricos siempre se les supervisa para que sus habilidades florezcan, a los niños de entornos más pobres se les dice que eso solo pueden ocurrir en circunstancias excepcionales que requieren un compromiso extraordinario, ya sea del individuo o de la familia. Y que el trabajo duro y poco cualificado va a ser el destino de la gran mayoría.

Estoy segura de que a todos les aterra la posibilidad de ese escáner cerebral que mostrará a los tres años cómo se debe educar a cada individuo para que aproveche al máximo sus capacidades. Pero tal vez lo es aún más aterrador para las altas esferas es que el escáner podría mostrar que los cerebros de los niños pequeños no muestran diferencias entre clases sociales. No creo que la neurociencia y la neuroeducación vayan por ahí, pero, como se ve, pueden tener consecuencias revolucionarias que ni siquiera Marx podría soñar. Sí, la utopía de unos es siempre la distopía de otros.

## **CANCIONES DE EMPODERAMIENTO: LAS MUJERES EN LA MÚSICA POPULAR DEL SIGLO XXI**

21 de febrero de 2022

Primero, un apunte. Este es la primera entrada que publico en la fecha en que la he escrito después de cuatro meses de silencio, provocado por el ciberataque que afectó a la Universitat Autònoma de Barcelona el 11 de octubre de 2021. Sabía que los textos no se iban a perder, ya que guardo copias en mi ordenador, pero en un momento dado creí que tendría que reconstruir todo el blog desde cero (once años publicando, más de 500 entradas). No ha hecho fata, pero he aprendido una lección importante sobre la fragilidad de los medios digitales y lo efímeros que son. La semana pasada publiqué las doce entradas que escribí entre el 11 de octubre de 2021 y el 10 de enero de 2022. Las siguientes cinco semanas de silencio entre esa fecha y hoy se deben a que al final perdí el impulso de escribir sin imaginar un público lector. No sé quién me lee, y nunca he comprobado las estadísticas, pero me doy cuenta de que cada blog necesita una audiencia, aunque solo sea imaginaria. Gracias por estar ahí.

En esas cinco semanas he estado muy ocupada editando el décimo libro digital que he publicado con estudiantes de la UAB. El libro se llama *Songs of Empowerment: Women in 21st Century Popular Music* y se puede descargar de forma gratuita (en .pdf

y .epub) del repositorio digital de la UAB (<https://ddd.uab.cat/record/254907>). En sus más de 300 entretenidísimas páginas, el lector puede encontrar los análisis que los estudiantes han escrito de una selección de más de 60 canciones de artistas femeninas en activo que utilizan el inglés en sus letras. Cada ensayo consiste en una presentación biográfica de la artista, seguida de un comentario sobre la canción, centrado principalmente en la letra, y del video musical. Las canciones van desde 2000 («Spinning Around» de Kylie Minogue) hasta 2021 («Good Ones» de Charli XCX). El libro no es una historia de las mujeres cantantes en el siglo XXI, sino una selección basada en las preferencias de las estudiantes. Es una especie de instantánea de cómo sonaba la música de las mujeres en el otoño de 2021, cuando enseñé la asignatura de la que deriva este libro digital. Y, sí, viene acompañada de una lista de Spotify, compilada por una de las estudiantes<sup>49</sup>.

Esta es la primera vez que enseñé una asignatura sobre música, circunstancia que requiere algún tipo de justificación por ser, como soy, profesora de Literatura. Es obvio para mí que la mayoría de nosotros, nacidos en la década de 1960 y más tarde, que elegimos estudiar Filología Inglesa o Estudios Ingleses lo hicimos por un interés en la música anglófona. Siempre he sido una lectora entusiasta, pero mi iniciación en el inglés fue a través de las canciones que intentaba traducir tan pronto como compraba cualquier álbum nuevo. La música pop y rock, no obstante, nunca ha sido una parte integral de los Estudios Ingleses en España, y aunque me decía a mí misma que debería impartir un curso sobre este tema, procrastiné hasta que perdí la capacidad de trabajar mientras escuchaba música. Con el tiempo dedicado a la música reducido casi a cero, decidí que la oportunidad de presentarme ante los estudiantes fingiendo que conocía las tendencias actuales se había esfumado. Esto cambió el año pasado cuando supervisé un maravilloso Trabajo de Fin de Grado de Andrea Delgado López sobre el video musical de Childish Gambino «This is America», como he narrado aquí. Andrea también hizo unas prácticas de investigación conmigo que usamos para que ella produjera un librito llamado *American Music Videos 2000-2020: Lessons about the Nation*. Andrea escribió para cada uno de los veinticinco videos analizados un breve ensayo que presentaba a los cantantes, la canción y el video, y esto me dio la idea para el e-book que presento.

Les presenté a mis estudiantes en la optativa Estudios Culturales (2021-22) el libro electrónico proyectado, confesando con candidez que no tenía idea de lo que estaba sucediendo en el mundo de la música popular en 2021. Tendrían que enseñarme. Como creía que no podíamos cubrir todo lo relevante en un solo volumen, nos centramos en las mujeres artistas, y me centraré el próximo año en los artistas masculinos con mis estudiantes de máster en un proyecto similar. Traje a clase una lista muy larga de unas cien mujeres cantantes, todas ellas en activo, y les pedí a los estudiantes que eligieran dos cada una, como así hicieron, agregando algunas sugerencias nuevas. Les di, así pues, tanta libertad de elección como me fue posible, aunque me aseguré de que los nombres principales recibieran la debida atención (algunos, como St Vincent o Kacey Musgraves, no están, tampoco Alanis Morissette). Extendí esta libertad de elección a

---

<sup>49</sup> Véase (o oíase...) en Spotify <https://open.spotify.com/playlist/4XS5896JR3AzUwW7fwRRHC?si=61bf449e4f0e4711&nd=1>.

las canciones, que los estudiantes seleccionaron en función de sus preferencias y también pensando en si la combinación de canción y video sería lo bastante productiva para sus ensayos. En una sesión de debate a final del curso, algunos me dijeron que había sido una gran dificultad combinar canciones y videos, ya que muchas de sus canciones favoritas no tenían video musical, o porque encontraron los videos menos interesantes que las canciones. Me encantan los videos musicales, extraños hijos bastardos del cine y la publicidad, por lo que nunca consideré la opción de centrarnos sólo en la canción. Dada, además, nuestra falta de formación en música, temía que los estudiantes no pudieran escribir ni siquiera unos pocos cientos de palabras sobre letras que a menudo son muy básicas a nivel poético o literario.

Ha sucedido una cosa peculiar en relación con la tesis principal detrás del libro. Anuncié que organizaríamos las presentaciones en clase de las canciones y videos (utilizadas como ensayo o borrador de los artículos) en torno a la cuestión de si las canciones que las cantantes pop cantan hoy en día son empoderadoras. Poco a poco, perdimos de vista esa pregunta, ya que nos preocupamos más bien por cómo continuar las presentaciones sin internet en el aula debido al ciberataque. Nos interesamos tanto por las particularidades de cada cantante, desde la popularísima Jennifer Lopez hasta la estrella indie Mitski y tantas otras, que perdimos de vista la noción de empoderamiento. De hecho, si la debatimos todo el tiempo indirectamente al comentar la autopresentación de las artistas y si sus decisiones podrían llamarse feministas, y también otros temas como la raza o la clase; nos parecía que la depresión y el abuso, una constante en las biografías de la mayoría de las cantantes, eran de alguna manera antagonistas de cualquier noción de empoderamiento.

Sin embargo, a medida que editaba el segundo borrador de los trabajos, noté que los estudiantes (85% chicas) no habían perdido en absoluto de vista la noción de empoderamiento, y de hecho habían abordado sus ensayos para explicar cómo empoderarse no está en contradicción con que las mujeres hayan sido desempoderadas por el patriarcado. Es decir, el hilo conductor del *e-book* es cómo las mujeres, a pesar de ser en algunos casos poderosas artistas, son sometidas constantemente a abusos (mentales, físicos, incluso comerciales) y deben enviarse mensajes mutuos a favor del autoempoderamiento. Este mensaje no es enviado, como asumí, por canciones que celebran la fuerza natural femenina, sino por canciones que admiten con franqueza que la fuerza a menudo nace de la vulnerabilidad. En ese sentido Madonna, aunque sigue siendo la Reina del Pop, no es representativa sino, más bien, Rihanna, cuyo rostro maltratado por su entonces pareja Chris Brown tanto nos afectó, y, sin duda, Lady Gaga.

Aunque con variaciones, la mayoría de las canciones del libro (que son una selección muy representativa) tienen el mismo discurso: la cantante describe cómo se enamoró de un hombre que resultó ser un abusador o simplemente decepcionante; a continuación habla de lo difícil que fue romper con este hombre debido al fuerte control del amor sobre su mente y cuerpo; y, finalmente, de cómo esta experiencia trajo su empoderamiento al enseñarle que ella, y no un hombre, debe ser el centro de su propia vida. Descubrí que con pocas excepciones (como «I'm Gonna Getcha Good!» de Shania Twain y tal vez «WAP» de Cardi B y Megan Thee Stallion), la expresión del deseo heterosexual femenino hacia los hombres ha sido reemplazada por la expresión de una

desilusión constante con el amor heterosexual y la masculinidad. Con las canciones, las mujeres no solo expresan sus sentimientos personales, sino que también tienen como objetivo brindar apoyo a otras mujeres, invitándolas a debatir sus propios puntos de vista sobre el amor. La clásica canción de amor con la tríada «Te amo», «Te quiero», «Te necesito» ha sido reemplazada por «Una vez te amé y te quise, pero ahora ya no te necesito». La palabra «sobreviviré» es ahora la frase «Por supuesto que sobreviviré, ¿por qué no iba a hacerlo?» En segundo lugar, también hay un discurso paralelo sobre la feminidad, que por un lado expresa una gran admiración por la superioridad de las mujeres («God is a Woman» de Ariana Grande, «I Am not a Woman, I'm a God» de Halsey) y al mismo tiempo un cierto reconocimiento de las imperfecciones (como en la canción homónima de Celine Dion), que deben ser aceptadas tal como son. No tengo espacio aquí para comentar cada una de las más de 60 canciones (por favor, leed el libro) pero creo que estas son las líneas principales.

En clase otro tema que surgió de forma recurrente es cuánta presión deben soportar estas artistas por parte de las redes sociales. Desde que los videos musicales se hicieron populares después del establecimiento de MTV a mediados de la década de 1980, las cantantes han tenido que aceptar una exposición constante de sus cuerpos a la mirada del público. Las grabaciones de los videos, las sesiones de fotos e incluso las actuaciones están sujetas, sin embargo, a un marco de tiempo limitado. Las redes sociales no lo están, lo que significa que las cantantes actuales deben publicar a diario posts sobre sus actividades, su apariencia y sus vidas privadas tratando de complacer a los fans, pero también luchando contra los *haters*. Hace apenas una semana, Charlie XCX anunció en Twitter que se está tomando un descanso de las redes sociales, cansada del monitoreo interminable y de los comentarios airados de sus propios fans: «He estado lidiando con mi salud mental en los últimos meses y obviamente esto hace que la negatividad y la crítica sean más difíciles de manejar cuando me las encuentro, y por supuesto, sé que esta es una lucha común para la mayoría de las personas en estos tiempos». Debido a cómo los límites entre ser una persona famosa sin talento y ser una artista pop de gran talento se han difuminado, muchas cantantes como Charlie XCX están soportando un peso extra que pocos otros profesionales deben soportar. Me parece que la presión es mucho más ligera sobre los cantantes masculinos.

El próximo año, como he señalado, trataré en clase de los hombres en la música popular actual. Ya tengo una lista de nombres mayores y menores, y me estoy preparando para el aluvión de letras sexistas y misóginas, en particular las que provienen del rap. Me digo, sin embargo, que estas letras deben ser analizadas, también los videos musicales, desde una perspectiva lo más constructiva posible. No sé, sin embargo, qué nos dirá el libro resultante. Solo espero que no se llame *Songs of Entitlement*<sup>50</sup>, aunque mi temor más profundo es que ese sea su título.

---

<sup>50</sup> 'Entitlement' es una palabra imposible de traducir con precisión, por lo que suelo emplear la larga paráfrasis 'creerse con el derecho a ejercer el libre albedrío', es decir, hacer lo que a uno de la gana. Al final, como narro más adelante, el libro se llama *Songs of Survival*. Nota añadida en marzo de 2025.

## TU PROPIA MARCA: LA (IN)VISIBILIDAD DE LOS ACADÉMICOS

25 de abril de 2022

Para mi sorpresa, mi Facultad me invitó a asistir a un seminario de la escritora y *coach* Neus Arquès pensado para lograr que nuestras ‘marcas’ personales sean más sólidas y visibles. Convertida en consultora autónoma, Arquès afirma que fue una de las impulsoras en España de la idea de la marca personal, más allá, supongo, del mundo del espectáculo y la celebridad. Arquès ayuda a sus clientes a convertir sus habilidades en marcas personales reconocibles como primer paso para dar a conocer proyectos profesionales y atraer, a su vez, clientes. Me invitaron a unirme a su seminario, al parecer, por mis esfuerzos para hacer visible la vida académica con este blog, mis libros digitales publicados con estudiantes y mis colaboraciones con asociaciones de fándom no académicas.

Al final, no aprendí del seminario de Arquès lo que quería aprender: cómo puedo romper la barrera que me impide publicar libros en castellano, y con eso me refiero tanto a volúmenes académicos como a ensayos para un público general en una de las editoriales de Planeta. La propia Arquès publica sus libros a través de una editorial adscrita a Planeta, así que ¿por qué no yo? Sin embargo, el consejo que me dio fue que debía ser paciente y probar con el mayor número posible de editoriales (ya he pasado por quince intentando publicar mi libro sobre villanía en castellano) y, quizás, disimular el carácter académico de mi trabajo. ¡Menudo consejo!

En algún momento al parecer perdí el tren, porque a pesar de que mis dos primeros libros fueron publicados en castellano (en una editorial cuyo nombre ni siquiera mencionaré), no he podido atraer aún la atención de otras editoriales españolas más serias (quiero decir que no me pidan dinero por publicar). En cambio, muchos de nosotros en el área de Estudios Ingleses en España estamos publicando con las principales editoriales académicas, Routledge, Palgrave, Brill y otras editoriales universitarias anglófonas (no con Penguin Random House pero, bueno, vamos bien). Veo, además, que la mayoría de los libros hoy populares en España dentro de mi propio campo de investigación, los Estudios de la Masculinidad, no están escritos por académicos sino por periodistas con un perfil mediático significativo (ver *La nueva masculinidad de siempre: capitalismo, deseo y falofobias* de Antonio J. Rodríguez). Es muy frustrante. Una amiga me dice que los académicos de primer rango ahora se autopublican en España incluso en Amazon, posibilidad que he estado considerando. De hecho, acabo de autopublicar un nuevo libro en el repositorio digital de mi universidad, del cual hablaré la próxima semana.

Me estoy yendo por las ramas. Mi tema de hoy es cómo la vida académica nos obliga a todos a convertirnos en marcas personales, incluso cuando no se sabe que así es como funcionan las cosas. Arquès nos explicó que uno puede comprender el valor de su marca personal verificando cómo se le menciona en internet; esto es lo que ella llamó ‘reputación’, advirtiéndome que esta es una palabra que a pocos les gusta. Resulta que a mí sí me gusta. La reputación solía ser el prestigio atribuido a los académicos sobresalientes, normalmente gracias a un libro bien conocido (estoy hablando de las Humanidades). La reputación solía ser lo que hacía que otros especialistas e incluso

algunos estudiantes ilustrados exclamaran «¡ah, sí...!» cuando se mencionaba un nombre. Sigue siendo la causa por la cual se reciben invitaciones para dar conferencias. La reputación, sin embargo, está siendo destruida, si no ha sido ya destruida, por la métrica bibliográfica, los procesos de acreditación y otros tipos de estándares de medición (me sorprende cómo la gente insiste en ganar premios y distinciones, cuando su pura abundancia los devalúa mucho). En cualquier caso, dado que la competencia es tan feroz en la universidad, un principio básico es que se necesita construir una reputación sólida (al estilo nuevo o antiguo), por lo que cada académico es de hecho una marca personal, lo sepa o no.

Una marca, por si no me estoy explicando bien, es lo que hace que un negocio sea públicamente reconocible como concepto. Por favor, no confundáis marca con logotipo, aunque, por supuesto, están relacionados. Apple, como marca, es el concepto que Steve Jobs desarrolló para identificar un conjunto de productos tecnológicos y las estrategias para desarrollarlos; el logotipo es la famosa manzana mordida (Jobs solía trabajar recogiendo manzanas en su juventud hippie, de ahí su fijación). La marca y el logotipo se relacionan en origen de una manera horrible: ‘marcar’ (en inglés *to brand*) significa marcar con un hierro ardiente un símbolo en la piel del ganado, para que el propietario pueda ser identificado. Los esclavos y los criminales también solían ser marcados de este modo. La marca infligida a animales y personas es el origen del logotipo que las empresas (marcas o *brands*) utilizan para identificarse, por lo que la próxima vez que uses con orgullo una camiseta con cualquier logotipo comercial, considera cómo contribuye a tu propia esclavitud y siéntete tratado como ganado. Duro, lo sé. Sobre todo si piensas que incluso las universidades son marcas y tienen logotipos. Estoy asistiendo estos días a un curso sobre cómo reestructurar la página web del Departamento y por supuesto ya se ha planteado la cuestión de cómo usar el nuevo logotipo de la UAB, renovado hace poco.

Así pues, aunque no tengamos logotipos individuales (igual acabo de tener una idea...), los académicos somos marcas personales ya que debemos poner mucho esfuerzo en la promoción constante de nuestros talentos y trabajos. Este esfuerzo resulta ser una gran sorpresa para los académicos novatos, ya que no todos tienen las habilidades que requiere la constante autopromoción. He visto a algunas personas progresar de ser estudiantes de doctorado a catedráticos en poco más de una década, sobre la base de lo que se podría llamar ambición ilimitada, mientras que otros que inicialmente disfrutaban de la misma beca doctoral ni han podido completar su tesis doctoral al perder la orientación en nuestra jungla.

Nadie te dice abiertamente cuáles son las reglas, por lo que debes instruirte mientras trabajas. Por lo general, se nos dice que es necesario dar a conocer nuestro trabajo a través de conferencias y publicaciones, que es importante unirse a un grupo de investigación, que hay que apuntarse a Academia.edu y ResearchGate, pero solo son consejos generales. Luego depende de cada académico determinar cómo participar en una red de contactos efectiva, qué editoriales y revistas le dan más visibilidad (es decir, citas) y cómo posicionarse estratégicamente en relación con la categoría de trabajo a la que aspira, compitiendo con otros en el mismo Departamento o fuera. Aun así, surgen obstáculos o se cometen errores en el plan maestro. Es posible que hayas soñado con

ser catedrático en tu ciudad favorita solo para convertirte en catedrático pero en una ciudad que odias y en la que te quedarás atrapado durante décadas hasta que te jubiles.

Me referí en otro post, hace años<sup>51</sup>, a la figura del oscuro profesor y a las dificultades de hacerse visible en los tiempos de YouTube y mi impresión es que nada ha cambiado en exceso. Me uní como súbdito obediente a Academia.edu y a ResearchGate y esta decisión me ha generado problemas diversos: necesito hacer un seguimiento de mis publicaciones en ambos sitios, aparte de mi propia web personal y el Portal de Investigación de la UAB; recibo constantes solicitudes de publicaciones protegidas por *copyright* que no debo hacer circular, y no tengo tiempo para estar al día de todo lo que suben mis colegas. No sé si mi presencia en estas redes ha aumentado el número de mis citas, pero puedo decir que a pesar de que estoy haciendo todo lo posible para hacer visible mi trabajo, en una solicitud reciente para una beca de investigación grupal mi impacto se calculó sobre la base de Scopus, para lo cual apenas existo ya que no soy una científica. Me sentí profundamente humillada.

Arquès insistió en que ser visible no significa estar presente en las redes sociales. Estoy de acuerdo: puedes tener una cuenta de Twitter que no uses casi, como yo, y mantener un perfil muy bajo, como yo, y aun así no ser un total desconocido. Nunca me he acostumbrado a las redes sociales y no estoy haciendo ningún esfuerzo por aprender, debido a la inmensa cantidad de ruido que generan. Sin duda, tiene más sentido publicitar noticias sobre trabajos académicos en Academia.edu o ResearchGate que en Instagram. Sé que algunos profesores de primaria y secundaria son TikTokers muy populares, pero no veo a mis compañeros académicos o a mí misma generando mucho interés de esa manera; tal vez debería intentar que mis estudiantes trabajen conmigo en un canal de TikTok de Literatura Victoriana. Arquès se refería a usar los sitios web personales con sabiduría y a divulgar información en redes sociales (académicas o de otro tipo) que siempre mejore el impacto. Lo que no mencionó es que todo este autobombo le roba tiempo a la investigación.

Ya para concluir, mientras que el seminario de Neus Arquès me ayudó a entender de qué manera ya opero como una marca personal y en qué otras no lo hago (o no puedo, o nunca lo haré), me gustaría asistir a un seminario con una personalidad académica de primera magnitud que pudiera enseñarme cómo se ha ganado su visibilidad. Por otro lado, tal como están las cosas ahora, con Elon Musk a punto de comprar Twitter y borrar sus ya muy limitadas reglas de combate a la hora de expresar opinión, ser visible solo significa ser vulnerable. A mí me gusta transmitir información e ideas para animar el debate, como supongo que la mayoría de académicos quieren hacer. Cualquier otra ambición dentro de las Humanidades es patética (fama, dinero... ¡venga!). Me molesta que otros que transmiten información e ideas no estén tan bien cualificados académicamente, aunque son lo bastante listos como para hacerse bien visibles. Quizás la palabra clave en mi diatriba de hoy no es 'reputación' sino 'reconocimiento' y, ¿por qué no?, 'envidia'.

---

<sup>51</sup> Véase «Media exposure and the obscure professor in the age of the youtuber», <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2016/10/04/media-exposure-and-the-osbcure-professor-in-the-age-of-the-youtuber/>.

## DEFENDIENDO LA AUTOEDICIÓN ACADÉMICA: EL PROBLEMA DE LOS LIBROS (Y UNO NUEVO)

9 de mayo de 2022

Hace poco he publicado un nuevo libro, pero no sé si es de verdad un libro porque es autopublicado y, como tal, no existe para las autoridades que evalúan mi investigación, el Ministerio, ANECA y AQU. Mi nuevo libro se llama *Entre muchos mundos: en torno a la ciencia ficción*, y se puede descargar de forma gratuita del repositorio digital de mi universidad (<https://ddd.uab.cat/record/257491>). No es el primer libro que publico en el DDD si cuento las versiones digitales de otros libros que he publicado en formato impreso o los diez libros electrónicos escritos por mis estudiantes, pero la novedad es que esta es la primera vez que uso la plataforma digital para publicar un nuevo libro. ‘Nuevo’ relativamente, ya que *Entre muchos mundos* reúne una selección de 21 artículos y capítulos de libros sobre ciencia ficción que he publicado en inglés entre 2000 y 2021. Mi intención no era solo recopilarlos, sino también publicarlos en castellano. Hay tan poco sobre ciencia ficción en castellano que decidí autotraducirme. El volumen es largo, alrededor de 340 páginas, pero ya había autotraducido algunas de las piezas, y por si no lo sabéis, Word ofrece una herramienta de traducción (botón derecho del ratón) que, en lo que a mí respecta, funciona tan bien como Google Translate o Deep-L. Requiere una revisión, faltaría más, pero no tan profunda como se podría pensar.

*Entre muchos mundos* está organizado en tres secciones, Parte I: Ciencia ficción, género y textos; Parte II: Masculinidad y ciencia ficción, y Parte III: Ciencia ficción, mujeres y feminismo. Cada sección tiene siete artículos, siendo la primera la más miscelánea. Una de las cosas más difíciles al organizar cualquier libro, en especial si se trata de una antología de obra publicada anteriormente, es hacer que parezca coherente. Otro obstáculo es superar la vergüenza de releer el trabajo publicado hace quince o veinte años. Lo que he descubierto en este proceso es que a pesar de que la lectura y el estudio constantes traen nuevas ideas todo el tiempo, la mente gira en torno a las mismas nociones con insistencia. Somos (o soy) criaturas bastante tercas en lo que pensamos y creemos. Lo que más me ha sorprendido es que no era consciente de que ya había escrito tanto sobre ciencia ficción; al final, incluso tuve que dejar de lado algunos artículos. Este no es el tipo de libro que habría escrito si hubiera comenzado de cero, pero al mismo tiempo es una muestra más consistente de mi trabajo de lo que al inicio creía.

El tema de mi entrada no es el contenido del libro, que el lector está invitado a degustar como más de otros 100 lectores ya lo han hecho. Me gustaría debatir por qué existe este libro y por qué está en un limbo académico. Intentando que mi libro *Masculinity and Patriarchal Villainy in the British Novel: From Hitler to Voldemort* (2020, Routledge) se publique en castellano, en autotraducción, me he puesto en contacto con 20 posibles editores. De estos siete declinaron publicar mi libro, invocando la excusa de que su catálogo ya estaba completo para los próximos dos años, aunque nunca se me dio la oportunidad de considerar si podría retrasar la publicación. Uno, por cierto, dejó de responder a mis correos cuando ya había enviado el contrato con Routledge para

que verificaran que tengo los derechos para la traducción al castellano. Para mi consternación, 11 editores ni siquiera han respondido a mi propuesta, acompañada de un dossier bastante completo y muestras de mi autotraducción. De los tres que respondieron mostrando cierto interés, al fin he tenido la suerte de ser invitada por uno a publicar la traducción<sup>52</sup>. En cambio, solo contacté con Palgrave y Routledge para publicar el original en inglés. Llegué a la conclusión de que si publicar la traducción de un libro aceptado por una editorial académica internacional de primer nivel había sido un proceso tan largo y complicado, no habría forma alguna de que alguien aceptara una colección de artículos ya publicados sobre ciencia ficción. De hecho, ni siquiera he intentado encontrar un editor.

El mercado de los libros académicos se derrumbó hace quizás una década cuando los estudiantes dejaron de comprar libros (siempre hablo de las Humanidades, donde los manuales no son tan habituales como en las carreras de Ciencias). Leyendo el delicioso volumen *Paseos con mi madre* de Javier Pérez Andújar, me encontré con una referencia a *Dos obras maestras españolas: El Libro de buen amor y La Celestina* (1962) de María Rosa Lida de Malkiel, un libro que todos los estudiantes de Filología como él (y yo) leímos fotocopiado. El mercado académico sobrevivió mientras hubo que pagar por los libros (fotocopiar nunca me gustó), pero cuando la digitalización dio lugar a la piratería desenfrenada en la que todos participamos, los editores reaccionaron aumentando el precio de los volúmenes tan abruptamente que ni siquiera los profesores universitarios mejor pagados pueden permitírselos. En el reciente pedido que he pasado a la biblioteca como subdirectora del Departamento, algunos de mis compañeros han pedido libros a un precio de 120-160 euros; los libros en edición rústica valen alrededor de 30 euros, precio que sigue siendo caro. En cuanto a las ediciones de libros electrónicos, me pregunto quién las está comprando porque son tan caras como las de papel, si no más. Creo que si los libros electrónicos estuvieran en el rango de 5-10 euros, la piratería disminuiría, pero por supuesto esto es incongruente en un mercado académico en el que los artículos tienen un precio de alrededor de 35 euros (y hay que recordar que a los autores se les pagan regalías por los libros pero no por los artículos, ni por los capítulos de libro).

Tiene sentido, así pues, autopublicarse, algo que algunas figuras de primer rango ya están haciendo a través de plataformas como Amazon. Si queremos que el conocimiento circule, es una posibilidad atractiva, aunque por supuesto todo tiene un coste. Navegando por internet en busca de editores, pronto se encuentran empresas que ofrecen ayuda con la autopublicación, incluida una de Planeta donde valoran la edición y corrección de un volumen estándar (200-350 páginas) en más de 2500 euros. No sé si esto es barato o caro, pero me doy cuenta de que no todos los académicos tienen las habilidades para producir un libro electrónico bien editado que se vea mínimamente bien. Espero que esto encaje con la descripción de mi nuevo libro, pero debo decir que aunque estoy muy lejos de ser una diseñadora de libros profesional, tengo 30 años de experiencia en la edición y corrección de mis propios textos (como

---

<sup>52</sup> El libro se publicó como *De Hitler a Voldemort: retrato del villano* (Prensas Universitarias de Zaragoza, 2023). Nota añadida en marzo de 2025.

hacemos la mayoría de nosotros), y más de 10 años de experiencia en la publicación online en el repositorio DDD de la UAB. En realidad, me encanta el proceso de elegir fuentes, diseñar portadas, etc., pero soy consciente de que no todos los académicos lo disfrutan. La autopublicación, en suma, requiere dinero o habilidades y, por supuesto, tiempo. Si no recuerdo mal, he usado unas seis semanas para editar mi nuevo libro, combinándolo con otras tareas, si bien no estoy enseñando este semestre.

Una vez que se edita el libro electrónico (pienso que la autopublicación en papel no tiene ningún sentido), y se carga en línea, lo que queda es hacerlo visible. Creemos que publicar en papel con una editorial académica es más práctico ya que el libro entra en un catálogo y en la maquinaria publicitaria de la editorial. Hay que pensar no obstante que los libros tienen una vida útil de unas pocas semanas, incluso cuando son publicados por grandes casas comerciales; las bibliotecas universitarias prolongan esa vida útil ya que para ellas la idea de novedad académica no es tan limitada (la mayoría de las revistas aceptan reseñas de libros publicados en los últimos dos años). Aun así, mi libro de Routledge ha vendido unos 150 ejemplares en el primer año, suficiente para que se convirtiera en volumen en rústica, mientras que *Entre muchos mundos* ya tiene 123 lectores en un mes. Ni siquiera he anunciado su publicación, salvo un tuit. Si estáis pensando, ‘bien, pero no estás ganando dinero con este libro’, pensad que tampoco he ganado nada con los artículos y capítulos de libros incluidos en él. Ni con ningún otro.

Por lo tanto, suponiendo que tengáis las habilidades (o el dinero) para producir un libro electrónico legible como .pdf (el programa Calibre puede ayudarlo a transformarlo en .epub y .mobi), y suponiendo que vuestra universidad tenga una plataforma digital donde podáis subirlo (como también tienen Academia.edu o ResearchGate), ¿por qué insistimos en publicar libros académicos en papel, incluso pagando miles de euros por el privilegio? Por el Ministerio y los organismos de evaluación, ya sean ANECA o las agencias regionales. Los libros son un área gris incómoda en la evaluación porque no siguen el mismo sistema de revisión por pares que las revistas, y porque no están clasificados de acuerdo con las mismas métricas. En España, un grupo de investigación de la Universidad de Granada construyó hace unos años SPI (Scholarly Publishers Indicators, <https://spi.csic.es/>) a partir de una encuesta que nos preguntaba a nosotros, los investigadores, sobre el prestigio de las editoriales en nuestro área. Este método subjetivo creó una serie de distorsiones que han dado lugar a una lista bastante singular. SPI, además, mezcla Lengua y Literatura, lo que significa que la lista es bastante inútil para cualquiera de las dos áreas. El Ministerio y ANECA están tan confusos sobre cómo juzgar los libros académicos que dan a los volúmenes completos el mismo valor que a los artículos individuales en nuestros ejercicios de evaluación personal (o sexenios). Creí estúpidamente que, con nueve capítulos, el libro de Routledge debería ser suficiente para pasar la siguiente evaluación hasta que un burócrata de ANECA me tiró mis esperanzas por el suelo. Todavía necesito enviar cinco artículos más, y mejor que sean de revistas Q1 y Q2 revisadas por pares. Dada la importancia de la revisión por pares, y el tratamiento que reciben los libros académicos como publicaciones sospechosas a menos que tengan el sello de una de las principales editoriales de SPI, no es de extrañar que los libros electrónicos académicos autopublicados hayan atraído a tan pocas personas.

Al final, sin embargo, uno debe preguntarse cómo desea organizar sus publicaciones académicas. Yo misma llevo desde hace muchos años una doble carrera: publico en las editoriales y revistas que el Ministerio y la ANECA considera valiosas para los sexenios, y autopublico de forma gratuita en el repositorio de la UAB lo que quiero hacer circular sin límites, aunque no cuente para la evaluación. De ahí mi nuevo libro. ¿Publicaría una monografía nueva completa de esta manera? La respuesta es aún no porque todavía necesito ser evaluada cada seis años (tal vez cuando me jubile). Entiendo que hay pocas ventajas en la autopublicación de libros electrónicos que no cuentan para la evaluación, excepto que el conocimiento circula así de forma gratuita, lo cual es una ventaja gigantesca. Si, en definitiva, las editoriales académicas en lugar de los repositorios digitales están publicando nuestro trabajo es porque el Ministerio y ANECA lo requieren, no porque esta sea la mejor manera de potenciar el conocimiento. El acceso abierto (Open Access), de hecho, consiste hoy en poner a disposición lo que una vez se publicó 'legítimamente', no lo que se está autopublicando (y que también podría ser revisado por pares si fuera necesario).

Espero que disfrutéis de mi libro, *Entre muchos mundos*<sup>53</sup>, pero también espero que penséis en publicar vuestras propias colecciones y en autotraduciros. Es un trabajo extra, lo sé, pero tal vez no tan difícil como suponéis. Seguid las reglas del Ministerio y de ANECA para la evaluación y acreditación si os es necesario, pero mirad más allá de ellas y distribuid vuestro trabajo académico de tantas maneras como sea posible. Creo que vale la pena y es muy satisfactorio.

## CRÓNICA DE LA MUERTE DE LA LITERATURA (I): LA NOVELA EXPERIMENTAL Y EL ASCENSO DEL INFLUENCER

9 de agosto de 2022

En mi última entrada<sup>54</sup> argumenté que la literatura de alta creatividad está casi muerta, y que parte de esta muerte anunciada se debe al dominio de la novela escrita por autores a los que no les importa la prosa literaria. Unos días después, Domingo Ródenas de Moya publicó en el suplemento cultural de *El País*, *Babelia*, un artículo titulado «¿Quién teme a la literatura experimental?»<sup>55</sup> en el que argumentaba que la confluencia de intereses comerciales y el desinterés de los lectores habían matado la ficción experimental. Por experimental se refería en esencia a la ficción Modernista que culmina en *Ulysses* (1922) de James Joyce, ahora objeto de celebración por su centenario.

La noción que Ródenas expuso de lo experimental fue criticada en los comentarios de los lectores como una postura elitista que no tenía en cuenta el escaso interés que las novelas Modernistas suscitaron en el momento de su publicación, ni el

---

<sup>53</sup> Para sorpresa mía, a Sandra Sánchez García no le importó que el libro fuera digital y lo reseñó para una revista académica. Véase <https://doi.org/10.1344/fh.2022.32.2.514-516>. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>54</sup> Véase «Más allá de la novela: la otra prosa», <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2022/07/25/mas-alla-de-la-novela-la-otra-prosa/>.

<sup>55</sup> Véase <https://elpais.com/babelia/2022-07-30/quien-teme-a-la-literatura-experimental.html>.

hecho de que el experimentalismo se puede encontrar en otros textos. De hecho, este es el caso. Las novelas góticas, por ejemplo, suelen ser narrativas experimentales porque los autores necesitaban mantener la ilusión de que los eventos absurdos que narraban realmente habían sucedido. *Drácula* de Bram Stoker (1897), por ejemplo, es un prodigio en ese sentido, ya que consiste en un conjunto de documentos muy variados, desde las grabaciones fonográficas del diario del Dr. Seward hasta recortes de periódicos. *El extraño caso del Dr. Jekyll y el Sr. Hyde* (1886) de R.L. Stevenson, que es una novela corta, también sorprende por cómo se construye el cuento, desde el exterior hasta el interior, comenzando con las observaciones de los amigos del buen doctor y terminando con su propia versión de la catástrofe que lo envuelve. Stoker y Stevenson eran tipos muy diferentes de escritores, pero su popularidad demuestra que los lectores de a pie están abiertos a la experimentación siempre que la historia narrada sea atractiva, cosa que no es el caso en *Ulysses*. Esta novela es, por otro lado, un texto literario mucho más puro ya que Joyce no lo redactó como narrador, o como novelista, sino como un experimentador literario que intentaba crear un nuevo tipo de artefacto. Tuvo un gran éxito en su empeño, pero, por supuesto, nadie que se le acerque como narrador o novelista puede estar satisfecho con sus habilidades narrativas (ni siquiera mencionaré su *Finnegan's Wake*, 1939, que casi mata la novela literaria para siempre).

Entre los comentarios al texto de Ródenas, me llamó la atención uno firmado por una persona que se hacía llamar 'Lola Montes'. 'Ella' dejó constancia de una peculiar tergiversación del papel de los ordenadores en la escritura al escribir que «Hoy en día los libros se escriben como churros gracias a los ordenadores, eso exige muy poco esfuerzo y escasa meditación sobre lo que se escribe», una *boutade* que sugiere que 'Lola' debe ser una tecnófoba de cuidado y además ignorante del proceso de escribir. No obstante, otro de sus comentarios sí me pareció relevante: «La dificultad de una lectura es directamente proporcional a la relación entre el nivel cognitivo del autor y la realidad y contexto que presenta. Y eso requiere también altos niveles cognitivos en los lectores. No se trata de experimentar solo con los puntos y comas. Hoy en día, la Gran Literatura Clásica debe considerarse experimental porque muy pocos la abordan y la entienden». Este comentario se puede comprender de dos maneras: no, Lola, los lectores muy sofisticados de altas habilidades cognitivas también pueden encontrar tediosa la ficción experimental y/o clásica y, sí, Lola, cuanto más básicas son las habilidades de los lectores, menos probable es que elijan ficción más allá del estándar básico de hartarse de leer en unas pocas horas una novela de prosa incolora.

Una cuestión que no se aborda habitualmente en relación con los hábitos de lectura es el ocio. La novela nació en el s. XVIII como un género diseñado para llenar el tiempo libre de las mujeres ociosas de clase media y alta, que no habían recibido educación formal más allá de la mera alfabetización en su propia lengua (nada de estudiar los clásicos, como si fueran hombres). Los caballeros también leían novelas (incluso el Príncipe Regente había leído las novelas de Jane Austen), pero estar asociado con la escritura de novelas y su lectura estaba mal visto. Cuando en *La inquilina de Wildfell Hall* (1848) de Anne Brontë, la sirvienta Rachel trata de advertir a su ama Helen sobre el mal comportamiento de su esposo, Helen la recrimina molesta: «¿Y bien, Rachel? ¿Has estado leyendo novelas?» La idea de que la novela podría ser un vehículo

para una alta reflexión intelectual y para la expresión literaria creativa dirigida a lectores mejor educados llegó mucho más tarde, en un proceso de 50 años que se extendió desde *Middlemarch* (1871-2) de George Eliot hasta *Ulysses* (1922). Este proceso se solapa con el establecimiento (en el Reino Unido) de la educación primaria y secundaria financiada por el estado y, por lo tanto, con la idea propuesta por el victoriano Matthew Arnold de que la lectura de los clásicos tenía que ser parte de la educación de todas las personas. Las novelas todavía se trataban en ese contexto como textos para el ocio y no se proclamaron oficialmente parte de una educación deseable hasta que F.R. Leavis publicó *The Great Tradition* (1948).

La novela, así pues, ocupa diversos nichos en el ocio, desde la necesidad más básica de entretenimiento en la playa, mientras se viaja, o para llenar una tarde aburrida, hasta la necesidad más elaborada de comprender la vida. Aquellos que leyeron *Ulysses* originalmente tenían tiempo en sus manos para este tipo de texto exigente, ya que no es en absoluto una novela que se sirva para relajarte al final de una jornada laboral agotadora. Ni siquiera sirve *Middlemarch* para ese propósito, ni ninguna novela de los principales novelistas rusos y franceses del siglo XIX, que se leen porque el lector tiene curiosidad por ellas y no por mera diversión. Los lectores dotados de curiosidad literaria siempre encuentran tiempo para leer textos exigentes, pero aun así, los leen durante su tiempo libre (a menos que sean profesionales literarios de la crítica y la docencia superior, o lectores cautivos como son los estudiantes).

La orientación para llenar ese tiempo de ocio productivo, aparte de la educación, solía provenir de los periódicos y revistas, y en naciones cultivadas como Francia o Alemania de programas de televisión dedicados a la lectura (en España tenemos *Página 2* desde 2007 pero ignoro cuánto público tiene). El crítico literario Bernard Pivot, un ex periodista, les decía a los lectores franceses a quién tenían que leer en su programa semanal de entrevistas *Apostrophes* (1974-1989) y muchos prestaban atención. Cuando Oprah Winfrey comenzó su club de lectura (en 1996, como segmento de su programa de entrevistas), ya no se trataba de curiosidad literaria sino de otra cosa. Como escribió Scott Tossel en *The Atlantic*, durante el apogeo de la controversia desatada por la negativa del autor Jonathan Franzen a ser publicitado por Oprah, «El Modernismo (y el posmodernismo) nos enseñaron que las verdaderas recompensas del arte y la literatura no se obtienen fácilmente, sino que deben lograrse solo a través de la dificultad y la lucha. Obtener cultura de Oprah, desde este punto de vista, es como obtenerla de las guías *Cliffs Notes*, un método más barato y tramposo, pero que impide obtener las recompensas totales que ofrece de una obra de arte»<sup>56</sup>. Tossel no consideró, por supuesto, por qué una famosa comunicadora como Oprah tuvo que llenar un vacío dejado por la educación, ni cuándo los trabajadores empleados 40 o más horas a la semana pueden encontrar la energía para cosechar las ‘recompensas’ de la lectura exigente.

Oprah, en resumen, actuaba como lo que se llamaría a partir de 2015 una *influencer*. Aquí es donde se está luchando la verdadera batalla. El conocido programa de entrevistas del crítico alemán Marcel Reich-Ranicki en la televisión pública alemana,

---

<sup>56</sup> Véase <https://www.theatlantic.com/past/docs/unbound/polipro/pp2001-11-29.htm>.

*Literarisches Quartett* (1988-2001), que de alguna manera cierra la brecha entre Pivot y Winfrey, es ahora impensable, con sus entrevistas en profundidad y su debate comprometido de la literatura. El club de lectura de Winfrey terminó en 2011, con el final de su *talk show* y su nueva versión lanzada en 2012, *Oprah's Book Club 2.0*, que reconoce el auge de las redes sociales interactivas, nunca ha tenido el mismo impacto. Aquellos que, como Tossel, estaban horrorizados porque la literatura fina y creativa había caído en las manos plebeyas de Oprah Winfrey, deben sentirse suicidas hoy, viendo cómo la literatura está pereciendo ahogada por las reseñas de narrativa poco exigente ofrecidas primero por los *booktubers* y ahora por los *booktokers* de Tik-Tok. Los lectores siguen aún las recomendaciones de otros, pero mientras que Pivot y Reich-Ranicki, y en gran medida Winfrey, actuaron por una genuina preocupación por educar utilizando los medios de comunicación, esta preocupación ha desaparecido de las redes sociales, con algunas excepciones que no alcanzan, de todos modos, el alto número de seguidores que alcanzaron esos *influencers* literarios. Hoy mandan otros *influencers* como las Kardashian (aunque me parece que ellas no leen).

En principio, nada impide que los *booktubers* y *booktokers* defiendan la exigente ficción Modernista, posmodernista y post-posmodernista, o cualquier otro género literario (poesía, drama). De hecho, las Kardashian podrían ayudar a publicitar a Joyce, ya que están publicitando tantas marcas de moda. El problema, a mi modo de ver, es que quienes están presentes en las redes sociales como críticos de libros suelen ser personas muy jóvenes cuyo gusto literario aún no se ha formado y que están, además, en las garras de esta enfermedad que es la ficción juvenil o *young adult*. Disculpad mi esnobismo edadista, pero aunque la idea de que los jóvenes se recomienden libros entre sí es hermosa, la idea de que en su mayoría recomienden novelas diseñadas para complacer a los lectores jóvenes no lo es. Hace poco estaba leyendo *La escritura o la vida* (1994, originalmente *L'écriture ou la vie*) de Jorge Semprún, unas memorias profundamente conmovedoras sobre su regreso a la vida ordinaria después de su estancia en el campo de concentración de Buchenwald como preso político republicano, y me sorprendieron las escenas en las que él, entonces de 20 años, comenta poemas con un oficial estadounidense tan joven como él. Ambos hombres habían leído una inmensidad y citan una increíble variedad de poemas, que saben de memoria. Estaban bajo otras influencias (e *influencers*). En cuanto a la ficción para adultos jóvenes, no niego la calidad de sus textos, como nunca negaría la calidad de la literatura infantil. Lo que estoy diciendo es que ha tenido el desafortunado (o trágico) efecto secundario de convencer a la mayoría de los lectores adolescentes, entre los cuales predominan las chicas, de que hay algo llamado literatura 'adulta' que es aburrida hasta la muerte y solo debe leerse con las primeras canas.

Continuo despotricando en la siguiente entrada...

## CRÓNICA DE LA MUERTE DE LA LITERATURA (II): EL ESCRITOR COMO INFLUENCER

9 de agosto de 2022

El otro artículo que me ha interesado pero también me ha horrorizado es «The Unlikely Author Who's Absolutely Dominating the Bestseller List»<sup>57</sup> de Laura Miller para *Slate* sobre la novelista de mayores ventas hoy en Estados Unidos: Colleen Hoover. El análisis de Miller me llevó a una pieza similar de Stephanie McNeal, «How Colleen Hoover Became the Queen of BookTok» para *BuzzFeed*, publicada unas semanas antes<sup>58</sup>. «CoHo es el apodo de los fans para la querida autora de romance y suspense Colleen Hoover», escribe McNeal. «Hoover, una madre de tres hijos de 42 años residente en Texas, ha publicado más de 20 novelas y novelas cortas en la última década, capturando los corazones de los blogueros especializados en libros, de #bookstagram y, más recientemente, #BookTok». De hecho, ambas periodistas describen a Hoover como una persona conocedora de las redes sociales que ha trazado una estrategia maestra para lograr su ascenso a las listas de los más vendidos gracias a un uso asombrosamente inteligente de sus *posts*. Miller y McNeal enfatizan que la popularidad actual de Hoover no es un producto de las reseñas de libros de TikTok (o *booktoking*), sino el resultado de una década de cultivo implacable por parte de la autora de cada red social sucesiva, a medida que subían y bajaban.

Nunca había oído hablar de Hoover, pero no es nada sorprendente, ya que he renunciado a tratar de seguir la constante avalancha de novedades y, además, no uso las redes sociales, excepto Twitter (para anunciar las nuevas publicaciones del blog). Si Hoover es más astuta que cualquier otro escritor a la hora de publicitar su trabajo, mis felicitaciones para ella. Su éxito, hay que señalar, es muy diferente de las recomendaciones de boca a oreja que impulsaron a J.K. Rowling a la cima de las listas de *best-sellers* a nivel mundial, un fenómeno en el que no tuvo influencia directa y que fue una gran sorpresa para sus editores, Bloomsbury. Hoover comenzó a autopublicarse, hasta que la casa editorial Atria le ofreció un contrato, generando inmensos ingresos para ambas. Insisto una vez más que si autora y editorial entienden su negocio tan bien, merecen sus ganancias. Lo que me preocupa es el impacto que escritores como Hoover están teniendo en los hábitos de lectura de sus lectores. Y no, no he leído ninguna de sus novelas ni tengo intención de hacerlo.

Mi argumentación podría no tener sentido, pero mencionaré a otra escritora de supuesto impacto alto para establecer una comparación, que no se basa en las ventas, o en las reseñas de TikTok, sino en los comentarios de GoodReads. La autora nigeriano-estadounidense Chimamanda Ngozi Adichie es muy conocida por su novela *Americanah* (2013) y el ensayo *We Should All Be Feminists* (2014). En GoodReads, la novela de Adichie tiene hoy 4,31 estrellas sobre 5, con 329.795 valoraciones y 27.308 reseñas; su ensayo, está valorado con 4,42 estrellas (246.407 valoraciones y 24.421 reseñas). Destacaré que los libros por encima de 4 estrellas son, en mi experiencia de uso de

---

<sup>57</sup> Véase <https://slate.com/culture/2022/08/colleen-hoover-books-it-ends-with-us-verity.html>.

<sup>58</sup> Véase <https://www.buzzfeednews.com/article/stephaniemcneal/colleen-hoover-booktok-bestsellers>.

GoodReads, casi siempre excelentes y que cualquier obra por debajo de 3,70 es dudosa. Ahora, pasemos a Hoover. Sus novelas son, a excepción de un par de fracasos, calificadas por encima de 4, con la favorita de los lectores, *It Ends with Us* (2016, *Romper el círculo*) calificada con 4,40, sobre la base de, ¡atención!, 1.406.095 calificaciones y 139.103 reseñas. La supuestamente innovadora *Normal People* (2019) de Sally Rooney solo obtiene un 3,83 con 899.160 calificaciones y 84.780 reseñas.

Una regla de GoodReads y de cualquier otro sitio web que califique productos culturales es que los votantes tienden a disentir, por lo que los trabajos con cerca de cinco estrellas siempre encuentran detractores. Siempre leo primero las peores críticas, ya que las críticas de cinco estrellas suelen ser predecibles ('es una obra maestra' y similar). Casi 16.000 lectores han calificado *It Ends with Us* con una estrella. Olvidé decir que se trata de una novela romántica; entre las reseñas más populares, la de Alissa Patrick se queja de los clichés de la trama («una historia sobre un tipo que al parecer tiene el pene mágico para hacerte tirar tus convicciones por la ventana solo porque está bueno y usa uniforme de hospital»). La crítica de una tal Olivia va más allá, acusando a Hoover de reducir «el abuso doméstico a una pelea entre amantes y presentar una caricatura sin tacto de las realidades del maltrato. Acepto que esta puede no haber sido la intención, pero la explicación dada en la nota de la autora no absuelve a este libro de su marketing imprudente e irresponsable». En contraste, la reseña de 5 estrellas más popular, firmada por Aesta, asegura que «*It Ends With Us* es uno de los libros más poderosos de 2016 y una de las historias más crudas, honestas, inspiradoras y profundamente hermosas que he leído. (...) Es el tipo de libro que quiero dar a cada mujer y decirle... LEE ESTE LIBRO. AHORA». Lo siento, pero paso.

He estado pensando en por qué el éxito de Colleen Hoover me molesta tanto, al no ser yo misma una novelista y estar abierta a leer cualquier cosa. Además, es casi imposible expresar una opinión sin atacar los géneros que practica Hoover (romance, YA, *thriller*, ficción femenina y romance paranormal) o a sus lectores (en su mayoría mujeres jóvenes). Corro el riesgo de ser vista como una bruja feminista elitista y vieja, que tal vez es lo que soy, pero no es cómo me gustaría ser entendida. Creo que lo que me deprime es que, dado el delicado estado terminal de la lectura, con más gente que nunca leyendo pero con los que leen despreciando las mejores opciones disponibles, se pierda tanta energía lectora. Es esta sensación persistente de que todos esos lectores jóvenes se sentirían mucho mejor leyendo mejores libros, ya que les gusta leer.

No soy tan ingenua como para creer que la solución está en leer los clásicos (me quejé de la torpeza narrativa de *Moby-Dick* hace apenas dos entradas<sup>59</sup>) o que la lectura de ficción de entretenimiento debería prohibirse (yo misma leo ciencia ficción para pasar el rato). Lo que me deprime es esta marea que viene de los EUA, pero también está generalizada en Europa, por la cual las novelas más populares, o más bien los géneros populares, solo nos dan una visión plana de la realidad. La ficción popular siempre ha sido criticada por este motivo, pero hace unas décadas llegó un punto en que la novela

---

<sup>59</sup> Véase «Leer *Moby-dick* sin disfrutar en grande (como una ballena)», <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2022/07/19/leer-moby-dick-sin-disfrutar-en-grande-como-una-ballena/>.

romántica, la ficción detectivesca, la ciencia ficción, la fantasía, etc., podían competir con la ficción realista sin género en la profundidad con la que retrataban a la sociedad (también porque la ficción sin género se volvió menos profunda). Lo que ofrece Hoover queda muy por debajo.

Debo concluir que lo que me preocupa es cómo, en ausencia de una mejor escritura en la ficción, un tipo de escritura menos competente está atrayendo todo el interés. Tanto en la narrativa de género como en la novela sin género, los libros prometen en la propaganda de las contraportadas y en las críticas entusiastas mucho más de lo que pueden dar, quizás porque los autores del presente no han leído tanto como los autores del pasado. Dado que los lectores tampoco son demasiado cultos, los estándares se están erosionando y lo que pasa ahora por una obra maestra (las palabras utilizadas por muchos críticos de GoodReads para elogiar los libros de Hoover) es en realidad solo una novela razonablemente bien elaborada y llena de clichés, del tipo que solía juzgarse como de nivel medio o bajo.

Tal vez envidio a los lectores de Hoover porque describen experiencias de lectura muy intensas en las que han sido poco menos que obnubilados. Solo tengo esta sensación muy raramente, y a menudo me encuentro soportando algunos libros más que disfrutando de ellos. Tal vez, cuanto más se lee, más se ven las costuras de cualquier libro y menos se está dispuesto a disfrutar del viaje. Sigo pensando, sin embargo, que el mundo de la lectura está del revés (podría decirse que siempre lo ha estado) y que hay muchos otros novelistas que vale la pena leer y promover. O tal vez no, y la nuestra es la era de las Colleen Hoovers y de la escritora como *influencer*. Solía ser el caso que los autores se convirtieran en figuras públicas por la fuerza de sus publicaciones, y creo que ahora es todo lo contrario: primero te construyes como *influencer* y luego construyes un fándom de base antes de que estés listo para producir una obra sólida.

Comentando estos días con una de mis sobrinas (de 13 años) sus libros para el verano, me habló de Joana Marcús, una autora superventas mallorquina de veintidós años, que comenzó su carrera regalando su primera novela en línea y cultivando un fándom leal en Wattpad. Esta web, donde compartes tu ficción y recibes comentarios de los lectores, es una idea maravillosa, pero aunque conecta a nuevos escritores con lectores y editores, no es una plataforma para fomentar la renovación de los clichés narrativos, ya que depende como todas las redes sociales de los 'me gusta' y de la popularidad. Wattpad Studios promete ahora además convertir las historias en adaptaciones cinematográficas y televisivas. Las redes sociales, en suma, están matando la literatura al no solo haber quitado a los jóvenes el tiempo libre que muchos solían invertir en actividades más creativas, sino también al convertir a los escritores en *influencers* que se preocupan más por monetizar el talento que por desarrollarlo al máximo. ¿Para qué habrían de hacerlo si ya tienen un público extenso y muy leal?

No sé cómo podría funcionar, pero estoy casi segura de que si comparamos una novela de, digamos, la antigua reina del romance Danielle Steele con una de Colleen Hoover, podríamos notar una diferencia significativa en la calidad, a favor de la primera. Empiezo a sonar como George Eliot cuando lanzó su feroz ataque misógino «Silly Novels

by Lady Novelists» (1856)<sup>60</sup>, publicado anónimamente en la *Westminster Review*, cosa que no es mi intención, pero tomaré prestada de su ensayo la idea de que las «mayores deficiencias» no solo de las mujeres sino de todos los autores que escriben hoy en día «se deben más que a la falta de poder intelectual a la falta de esas cualidades morales que contribuyen a la excelencia literaria: una laboriosidad sufrida, un sentido de la responsabilidad involucrada en la publicación y una apreciación de lo sagrado en el arte del escritor». En cambio, encontramos «ese tipo de facilidad que surge de la ausencia de cualquier alto estándar» y mucha «autoría fútil» alimentada por la vanidad. La vanidad, por descontado, es una cualidad profundamente humana, como bien saben quienes desarrollaron las redes sociales.

En cuanto a lo sagrado en el arte del escritor y ese arte mismo, me temo que ya nadie sabe en qué consiste.

## DE LA COVID-19 AL QUIET QUITTING: COMENZANDO UN NUEVO AÑO ACADÉMICO

6 de septiembre de 2022

He releído los entradas que escribí a principios de septiembre de 2020 y de 2021, al inicio del curso académico, y por muy mala que fuera la situación entonces por la presencia generalizada de la Covid-19, incluso suenan optimistas en comparación con lo que se avecina. Hablando ayer con mi sobrina de 17 años, que comienza la próxima semana sus estudios en mi propia universidad (¡qué emocionante!), me horrorizó escuchar de sus labios que su generación está segura de que la civilización tal como la conocemos hoy no durará más de cincuenta años. Esto es desgarrador, no tanto porque el *Homo sapiens* merezca algo mejor, sino porque no sé cómo se motivarán los jóvenes estudiantes en los próximos años. A menos que centremos todos nuestros grados en la posibilidad cada vez más real de que ocurra ese apocalipsis y comencemos a enseñar estrategias de supervivencia ahora mismo. Nos será fácil a los profesores de Literatura Inglesa, con toda esa abundancia de ficción post-apocalíptica anglófona.

Mi sobrina sabe y yo sé que lo que nos está matando es el patriarcado; no la masculinidad, sino el patriarcado, es decir, la ideología criminal por la cual la humanidad se organiza sobre la base del poder que detentan un puñado de individuos hegemónicos. Estos individuos son, como sabemos, en su mayoría hombres, pero también se manifiestan las aspiraciones patriarcales de las mujeres que dirigen naciones o aspiran a dirigir las desde la derecha y la extrema derecha. Escribo este texto el día en que Liz Truss, una Thatcherista inflexible, ha sido nombrada nueva Primera Ministra en sustitución del impopular Boris Johnson. Este nombramiento es un desastre no solo para la Gran Bretaña post-Brexit, sino también para el feminismo, ya que vemos una vez más cómo se empodera el tipo inadecuado de mujer<sup>61</sup>.

---

<sup>60</sup> «Novelas tontas de autoras tontas»; véase <https://commonreader.wustl.edu/c/silly-novels-by-lady-novelists/>.

<sup>61</sup> Liz Truss fue Primera Ministra solo entre el 6 de septiembre de 2022 y el 25 de octubre del mismo año, cuando tuvo que dimitir bajo presión de su propio partido. Quizás habría sido más apto nombrar a Giorgia Meloni, nombrada el 22 de octubre de 2022 Primera Ministra de Italia, la

También estoy escribiendo, y eso es aún más importante, dos días después de que el déspota ruso Vladimir Putin haya extendido la guerra en Ucrania (iniciada el 23 de febrero de 2022) a toda Europa Occidental cortando el suministro de gas. Se acerca el invierno, como solía advertir el eslogan ‘Winter is coming’ de *Juego de tronos*, y esta vez va a ser muy duro. A menos que resulte ser el invierno más cálido jamás registrado, como lo ha sido este farragoso verano, debido al cambio climático. De una forma u otra, las personas sufrirán y morirán sin necesidad solo porque un hombre patriarcal no puede hacer frente a su propio envejecimiento y su decadencia corporal, y necesita demostrar su poderío.

Mi impresión es que los seres humanos solo pueden hacer frente a las crisis de una en una, lo que podría explicar por qué una vez que comenzó la guerra de Ucrania en febrero, la preocupación por la Covid-19 ha disminuido. La séptima ola ha sido mucho más leve, pero aún más de 60 personas han muerto cada día en España (aunque es mayor la cifra de víctimas de la terrible ola de calor de este verano). Este año no ya tenemos que usar mascarillas en clase, aunque siguen siendo obligatorias en el transporte público, pero es posible que tengamos que preocuparnos por las bajas temperaturas en el aula o la falta de energía en los hogares. O de agua, dada la sequía veraniega.

La incomodidad física es un enemigo importante de la enseñanza y el aprendizaje, y mucho me temo que abundará. Los optimistas dirán que las amenazas de Putin son una buena excusa para al fin abrazar las fuentes renovables de energía; los pesimistas argumentarán que este es el primer paso hacia el colapso final. Aunque yo misma soy pesimista, anticipo un intenso sufrimiento personal en los próximos años para muchas personas más que un colapso radical. Estoy asimilando la idea de que la generación de mis padres tiene suerte, ya que están disfrutando de una calidad de vida bastante buena y no necesitan preocuparse, como mi sobrina, por el mundo dentro de cincuenta años, cuando será el momento de que ella se retire. En cuanto a mi propia vejez, ya no sé qué pensar.

No tengo docencia este semestre, que volveré a pasar centrada en la investigación, pero sí comparto este sentimiento esquizofrénico por el cual mis colegas y yo estamos ansiosos por regresar a clase en una situación postpandemia (o su espejismo) mientras nos preguntamos cómo lidiar con las ansiedades y el desinterés general de los estudiantes. Muchos de mis compañeros y yo estamos invirtiendo energías en asignaturas que, ya lo sabemos, no van a funcionar bien porque la brecha entre las generaciones está creciendo muy rápido, impulsada por esta sensación de que todo es ya terminal. Los estudiantes se van a estar preguntando, quizás más que nunca, qué bien puede hacer cualquier asignatura en un mundo sin futuro; sostener la ficción de que todo importa porque efectivamente hay un futuro va a ser más difícil que nunca.

En el punto en el que nos encontramos, después de dos años y medio de pandemia mundial de la Covid-19, deberíamos sentirnos aliviados de que el virus

---

primera mujer en ocupar este cargo y también la primera en hacerlo dentro de un partido de extrema derecha, Fratelli d'Italia. Nota añadida en marzo de 2025, cuando Meloni sigue en el cargo.

parezca estar perdiendo fuerza (aunque veremos qué sucederá cuando la protección ofrecida por las vacunas disminuya). Sin embargo, nos sentimos agotados por la incapacidad general para detener el desquiciado intento patriarcal de Putin de conquistar Europa, y asustados por la evidencia que este verano ha aportado del imparable cambio climático. Tal vez yo misma estoy un poco desquiciada con toda esta tensión, pero desearía que las cosas comenzaran a ser más simples. Eliminemos los vuelos de bajo coste y el turismo de masas, seamos vegetarianos, compremos menos, dejemos de desperdiciar combustibles fósiles. Llevemos en definitiva una vida mucho más sencilla, que sin duda también será más feliz. Perdimos ese tren cuando comenzó la Covid-19, pero está pasando de nuevo, cortesía del tirano Putin; toca ahora subirse.

Centrándome más estrechamente en la docencia, es mi intención trabajar para acercarme a los estudiantes sobre una base mejor informada en la asignatura básica obligatoria Literatura Victoriana. Con esto quiero decir que pretendo comenzar la primera clase preguntando a los estudiantes quiénes son, usando un pequeño cuestionario y pidiéndoles que firmen un contrato conmigo. Seguiré en este uno de los muchos ejemplos que se pueden encontrar en línea. Me gusta el del profesor Howard Culbertson, que adaptaré para satisfacer mis propias necesidades<sup>62</sup>. Mi universidad insiste en que las Guías Docentes ya son un contrato, pero en mi opinión están demasiado centradas en lo que hay que hacer para aprobar una asignatura excluyendo cómo deben interactuar profesores y estudiantes.

Quiero hacer esa interacción mucho más explícita porque la pedagogía siempre está dirigida a suplir las supuestas deficiencias de los docentes, pero siempre olvida que los estudiantes no tienen idea de lo que se supone que deben hacer. Me refiero a una serie de puntos importantes, desde la etiqueta que debe obedecerse en clase hasta cómo usar el tiempo de estudio de manera más productiva en casa. Siento que nosotros, los docentes, tendemos a dar por sentado que todo esto es puro sentido común, pero la expresión abierta de aburrimiento de nuestros estudiantes sugiere que algo anda muy mal. Así que ese es mi objetivo en este año académico: acabar con el aburrimiento explicando cómo ser estudiante. Aprendí de la lectura de las novelas náuticas de Patrick O'Brian que los capitanes se enorgullecen de dirigir un barco 'feliz' (es decir, una maquinaria bien estructurada que funcione bien) y quiero dirigir una clase 'feliz'. Veremos si puedo<sup>63</sup>.

También comenzamos este nuevo año académico habiendo oído hablar no solo del *great resignation* (o gran abandono) por el que tantos estadounidenses han abandonado sus explotadores empleos, sino también de este novísimo concepto, *quiet*

---

<sup>62</sup> Véase <https://home.snu.edu/~hculbert/contract.htm>. El contrato que redacté, con una lista minuciosa de mis derechos y obligaciones, y los de los estudiantes, seguido de unas notas animándolos a ser curiosos sentó muy mal, según me dijo el delegado de clase, porque di la imagen de ser una persona autoritaria. Y eso que mi intención era ponerme a su servicio. A la encuesta sobre sus gustos y preferencias respondieron una cuarta parte de la clase. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>63</sup> Ya avanzo que no pude. Fue un año académico muy difícil. Nota añadida en marzo de 2025.

*quitting* o renuncia silenciosa<sup>64</sup>. Estas etiquetas se refieren a una postura por la cual los trabajadores se niegan a hacer cualquier tarea más allá de lo que su contrato especifica con el argumento de que hacer de más significa respaldar su propia explotación. Como trabajadora de la que se espera que haga muchas más que las 37'5 horas semanales de mi contrato como funcionaria, no puedo sino simpatizar. Si logramos tener un futuro a pesar de la catástrofe que se avecina en el horizonte, debemos preparar a las generaciones más jóvenes para un entorno de trabajo más humano, con semanas y días de trabajo más cortos, y con un compromiso regulado.

Creo que todos los trabajadores tienen derecho a llevar una vida personal satisfactoria más allá del trabajo, y por ello hay que limitar el uso del tiempo laboral a lo que es justo. Al mismo tiempo, no estoy segura de qué pasará si los estudiantes importan la filosofía del *quiet quitting* al aula y cómo afectará al estudio. El sistema ECTS (European Credit Transfer System) adoptado en 2008-9 trató de limitar el estudio especificando que cada crédito debería implicar un máximo de 25 horas de trabajo para el estudiante, de modo que cada año académico conste de 1500 horas de trabajo, o 60 ECTS. Mi propia carga de trabajo asciende oficialmente a unas 1700 horas. Si los estudiantes y los docentes se limitan estrictamente a esas horas, me temo que no hay suficiente espacio para leer y estudiar (ni para investigar). En ese sentido, la estrategia de la renuncia silenciosa es una amenaza para la educación, aunque yo misma tengo la intención como trabajadora de deshacerme de todas las tareas adicionales que no deseo asumir. Ya existe una cierta preocupación en el sentido de que si muchos académicos se toman en serio el *quiet quitting* la revisión por pares, que se hace como un extra, podría morir, y también la edición de revistas y otras tareas académicas claves.

Así que, para resumir, en mis treinta y un años como profesora, esta es la primera vez que no puedo pensar con claridad en el futuro de la especie. Mi impresión es que hasta ahora, Covid-19 incluida, pensábamos en el futuro de forma individual, tal vez nacional (pienso aquí, por ejemplo, en la apuesta por la independencia escocesa o catalana). Putin ha dejado claro que el fascismo patriarcal es una vez más parte de nuestra historia actual, y podría, junto con el cambio climático, acabar con la civilización tal como la conocemos. Si la Covid-19 muta en una variante más peligrosa o surge un nuevo virus, se acelerará un proceso de descomposición que de hecho ha comenzado. Cómo educar en estas circunstancias es palmariamente más difícil ya que, por definición, nuestra tarea apunta al futuro. Si nuestros estudiantes no tienen futuro porque la villanía patriarcal lo está destruyendo, entonces ni siquiera tenemos un presente. A partir del lunes 12, a medida que se desarrolle el nuevo año académico, tendremos que ir paso a paso, y aprender a sobrevivir.

---

<sup>64</sup> Ambos conceptos fenecieron en poco tiempo, cuando los estadounidenses agotaron sus ahorros y se vieron abocados a volver al trabajo, en condiciones de explotación laboral peores que las de antes de la Covid-19. Nota añadida en marzo de 2025.

## LO QUE NO SABÍA: REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

11 de octubre de 2022

He estado leyendo estos días un delicioso libro editado por el gurú de la no ficción Lee Gutkind, *What I Didn't Know: True Stories of Becoming a Teacher* [*Lo que no sabía: relatos verdaderos sobre ser docente*] y he tomado prestado su título para mi entrada de hoy. Este hermoso volumen reúne veinte memorias breves de diversos docentes estadounidenses centradas en el comienzo de sus carreras, algunas iniciadas en la década de 1960 (la mayoría de autores son mujeres, por cierto).

A pesar de las diferentes circunstancias y enfoques, todas las memorias comparten un patrón similar. Una persona elige desarrollar una carrera profesional en la enseñanza, ya sea como una primera opción o una segunda oportunidad, ya sea en la escuela primaria o secundaria, solo para descubrir que la práctica real de la docencia es muy diferente de lo que había imaginado y de la formación recibida. Se trata de un libro optimista y, por lo tanto, la mayoría de las memorias comienzan con un período de grandes dificultades, seguido de un ajuste necesario que conduce, finalmente, a una carrera feliz. Todos los docentes se enfrentan al mismo obstáculo principal: la burocratización de la enseñanza, que ha convertido a los estudiantes en engranajes de una inmensa maquinaria con fijación por los *tests* finales en lugar de en los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, como deberían ser.

Me siento asombrada e impresionada por la energía que estos docentes y muchos otros han empleado en la educación de tantos niños en los Estados Unidos y en otros lugares. Es obvio para mí, como debería ser para todos, que los docentes de primaria y secundaria nunca reciben el reconocimiento que merecen de los padres y de la sociedad en general. Como sucede en todas las profesiones, es probable que haya una serie de docentes del todo inútiles, pero mi impresión es que en su conjunto los docentes están haciendo todo lo posible dado el lamentable estado de la educación en estos días. Los lectores del volumen de Gutkind se preguntarán por qué los docentes necesitan luchar contra la falta de respeto en el aula, incluso por parte de niños muy pequeños, pero esa actitud rebelde refleja sin duda la falta de respeto general por su tarea docente. Los niños ya no escuchan en casa opiniones favorables a los docentes y faltos de admiración por sus propios padres, proyectan en sus maestros la aversión que sienten por todo el mundo adulto. La mayoría de los docentes en el volumen se centran precisamente en cómo se ganaron el respeto de sus estudiantes después de mucho esfuerzo, pero nunca se presentan como astutos manipuladores de los críos en su aula. Más bien tratan de entender los antecedentes sociales y el contexto familiar de los niños y en el momento en que lo hacen se abren nuevas vías para la empatía mutua.

Ojalá hubiera un volumen similar sobre las experiencias de los profesores universitarios. Si hay uno, por favor indicádmelo. Mi impresión es que cuando hablamos de docencia casi nunca pensamos en la universidad, quizás porque a la propia institución no le importa mucho este aspecto de nuestra profesión. Una de las maestras en el volumen de Gutkind es una antigua científica con un doctorado y algo de enseñanza universitaria en su CV. Ella se enoja, y mucho, cuando una directora de escuela asume erróneamente que investigar lleva un par de horas al día y le dice además que tener un

doctorado no significa que sepa cómo enseñar una asignatura. Opino que lleva mucha razón. Ahora tenemos en mi universidad un programa diseñado para dar a los nuevos profesores una formación básica (no estoy segura de cuántos lo cursan), pero tradicionalmente se ha asumido que un buen investigador debe ser un buen docente. Esta es, a todas luces, una suposición muy equivocada, ya que generar y comunicar conocimiento requiere diferentes conjuntos de habilidades. Todos hemos sido, como estudiantes, víctimas de luminarias académicas con un sentido errático de la calificación y una tendencia a considerar las clases como un tiempo perdido, restado a su valiosa investigación. Parece que quedan pocos de estos docentes poco empáticos (si es que merecen el título de docentes) pero sin duda todavía existen, aunque solo sea entre los segmentos más antiguos de la profesión.

He escrito con frecuencia en mi blog sobre cómo la parte más difícil de ser profesor universitario no es la falta de respeto que afecta a los docentes de primaria y secundaria, sino la obligación de entretener. Los estudiantes universitarios tienen una tolerancia muy baja al aburrimiento y una expectativa demasiado alta de que el aprendizaje debe ser divertido porque este es un mensaje que han recibido una y otra vez. En el caso de mi propio área lingüística, muchas escuelas de idiomas anuncian sus cursos de inglés como gran diversión en lugar de parte de un aprendizaje que requiere mucho estudio. Esta actitud banal explica por qué tan pocos españoles pueden mantener una conversación básica en inglés (22% en el último recuento, y me parece alto).

Mientras que los docentes cuyas memorias he estado leyendo narran el proceso por el cual aceptaron la realidad de la vida de sus estudiantes y llegaron a un compromiso para que rindieran al máximo de sus capacidades, me encuentro cada vez menos predispuesta a simplificar la docencia entreteniendo. Una estudiante una vez me definió como 'orgullosa' y tal vez lo que quería decir era que mi inflexibilidad ha ido creciendo. Lo reconozco: palabras como 'gamificación' me hacen temblar, conceptos como 'innovación docente a través de la digitalización' me parecen aborrecibles. Por supuesto que utilizo mi aula virtual como una extensión de mi aula física, pero como he proclamado una y otra vez no se puede innovar la docencia sin que los estudiantes reflexionen sobre qué aportan ellos a su propia enseñanza. Tal como están las cosas, son tratados en las principales corrientes pedagógicas como participantes más bien pasivos.

Tal vez un problema que casi nunca se menciona es que enseñamos demasiados años. Me horrorizó descubrir que Maitland Jones jr., el profesor recientemente despedido por la New York University tras una carta de queja firmada por 82 de sus 350 estudiantes, tiene 84 años. Comenzó a enseñar en Princeton en 1964, lo que significa que su carrera abarca ahora 58 años. Más allá de si es buen o mal docente, quién sabe, hay un punto de inflexión después del cual la brecha generacional es demasiado grande. Pensemos en que la edad de ingreso de los estudiantes son los 18 años: para cuando un profesor llega a los 36 años, dobla su edad; a los 54 años, la triplica; a los 72 años la cuadruplica. Los estudiantes no deberían ser formados por la generación de sus abuelos, en mi humilde opinión. Lo ideal sería que los formaran personas por debajo de 60 años, opinión que obedece al hecho de que ya he sido docente durante 31 años, a pesar de que solo tengo 56. Estoy muy, muy cansada y me estremece tener que enfrentarme a

más jóvenes veinteañeros durante al menos 11 años más. No porque se comporten mal (¡para nada!) sino porque estoy empezando a carecer de la energía que mi trabajo requiere, y aun más de la energía para entretener. ¿Puedo por favor ser ya vieja y aburrida?

Esta reflexión me lleva de vuelta a mi primer día en mi trabajo, en septiembre de 1991, cuando tenía 25 años y, por lo tanto, era sólo seis o siete años mayor que mis estudiantes. No recuerdo ningún detalle y sería imposible para mí contribuir a un volumen como el editado por Gutkind, pero sí recuerdo que mi principal preocupación era ser mejor docente que mis propios docentes. Estaba entonces comenzando mis estudios de doctorado, que incluían dos años de asignaturas complementarias, y creo que ser profesora y estudiante en ese período me ayudó mucho. No recibí, como he señalado, ninguna formación específica (había tomado el curso pero sobre enseñanza secundaria o C.A.P.) y a menudo me sentía perdida y sola. Recuerdo que solía preparar las clases hasta el último detalle en hojas de trabajo abarrotadas de notas, hábito que he perdido progresivamente. Mis notas de clase ahora son solo unas pocas líneas porque la mejor parte de la clase de Literatura son los espacios de diálogo que se abren a medida que debatimos, y que no se pueden controlar por completo. Mis mejores clases, creo, son siempre las que comienzan en un punto dado pero se ramifican de maneras inesperadas porque un estudiante hace un comentario inteligente. De hecho, eso es lo que más me gusta como profesora: no saber al 100% lo que va a pasar en clase.

Así pues, lo que no sabía en ese primer día de clase era cómo relajarme y dar por sentado que no todo está bajo control en el aula. A diferencia de los profesores en el volumen de Gutkind, no tengo un organismo externo que verifique que he completado mi programa, pero he aprendido a planificar el contenido de manera más realista que al comienzo de mi carrera. Los docentes de Gutkind se obsesionan con preparar a sus estudiantes para sus exámenes finales, a mí me preocupa que los míos cumplan con los plazos que les marco pero, básicamente, no respondo a ninguna autoridad externa (solo a mi sentido del deber victoriano...). Por la forma en que trabajamos, los estudiantes son adultos con derecho a presentar quejas si las cosas no funcionan bien, pero no se nos controla asignatura a asignatura; se nos evalúa por titulaciones cada pocos años y, por supuesto, nuestros Coordinadores de titulación nos supervisan.

Esta situación significa que las experiencias docentes a nivel universitario son inmensamente variadas, quizás incluso dentro del mismo grado y Departamento. De hecho, no hablamos mucho de ellas, aunque al menos en mi Departamento nos reunimos una vez al año para un taller que llevo dirigiendo desde 2014, *Teaching Language, Literature and Culture* (TELLC), por el que mis colegas muestran interés, pero no un gran entusiasmo<sup>65</sup>. Me pregunto qué pasaría si propusiera que escribiéramos algo en la línea del volumen de Gutkind. Ahora que lo pienso, lo propondré como el tema de

---

<sup>65</sup> Me disculpo con ellos porque el taller TELLC sigue vivo. Nos reunimos una mañana de enero o febrero para presentar comunicaciones y mesas sobre cualquier tema de nuestra docencia, y lo pasamos muy bien. Es una especie de sesión de terapia colectiva, que recomiendo. Nota añadida en marzo de 2025.

nuestro próximo taller. Ya os contaré en enero cómo ha ido y qué era lo que no sabíamos al inicio y ahora quizás sí sabemos como docentes.

## **SOBRE EL USO DE FUENTES SECUNDARIAS EN LA INVESTIGACIÓN LITERARIA: ¿HASTA DÓNDE NOS PODEMOS REMONTAR?**

28 de noviembre de 2022

Cuando presento a los estudiantes de segundo año los conceptos básicos sobre la redacción de trabajos académicos y me envían su primera propuesta de trabajo (título, resumen de 100 palabras, bibliografía académica válida de tres elementos) les advierto que usen solo bibliografía posterior a 1995. Como les explico, aunque en el texto final del trabajo pueden usar fuentes más antiguas, necesitan demostrar que están familiarizados con los avances más recientes sobre el tema elegido, y en mi opinión unos 30 años es un período de tiempo más que generoso en ese sentido. Hablo como humanista, no científica.

Aunque en este punto los estudiantes están familiarizados con la bibliografía como concepto, y han utilizado los recursos de la biblioteca, lo que es nuevo para ellos es la idea de dialogar como autores noveles de artículos académicos con las fuentes secundarias. Lo que descubren cada año, y yo también, es que un clásico puede haber generado cientos, incluso miles, de trabajos académicos, pero esto no significa que el tema específico que han elegido haya sido cubierto en los últimos 25 años o tres décadas. Esto sucede constantemente porque la investigación literaria sigue, como sabemos, modas. Además, desde la década de 1990 en adelante, ha estado dominada por la teoría literaria, que casi ha logrado matar la crítica real basada en la lectura minuciosa y la evidencia textual, lo que enseñamos a los estudiantes a producir en esta etapa.

Estoy pensando en mis estudiantes de segundo año porque he comenzado a investigar para un artículo sobre *Grandes esperanzas*, la novela de Charles Dickens sobre la que han escrito sus trabajos en los últimos diez años más o menos, todo el tiempo que llevo enseñándola. Mi tema es el abogado Jaggers y su decisión de robarle a su clienta Molly, una mujer a la que libera de ser ahorcada por asesinato, su hija de dos años para luego colocarla en la casa de Miss Havisham como su hija adoptiva. Me interesa cómo esta decisión es no solo la bisagra de la que depende toda la trama, sino también un elemento esencial para caracterizar a Jaggers como un hombre duro con un punto vulnerable inesperado. Jaggers no es un personaje importante, pero la escena del capítulo 51 en la que confiesa ante Pip cómo intervino para encontrar un mejor hogar para la niña que Miss Havisham rebautizó como Estella es crucial. He encontrado, por lo tanto, suficiente bibliografía, aunque la mayor parte es anterior a 1995 y podría parecer que estoy contradiciendo las instrucciones que doy a los estudiantes<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> El artículo del que hablo es «Jaggers the Plotter and the Pretty Child: Masculine Vulnerability to Beauty in *Great Expectations*» (*Dickens Quarterly* 40.4, diciembre 2023, 457-475). Versión en castellano: «Jaggers el tramador y la niña bonita: la vulnerabilidad masculina ante la belleza en *Grandes esperanzas*» (2024, <https://ddd.uab.cat/record/287166>). Nota añadida en marzo de 2025.

Ya he logrado encontrar bastante bibliografía relevante del siglo XXI como para completar una lista de 25 entradas, una cantidad habitual en los artículos actuales para revistas académicas (mi propio récord es de 50 entradas, pero reconozco que se me fue algo la mano). Mi lista de obras citadas tiene diez fuentes del siglo XXI, pero también cuatro fuentes de la década de 1990, cuatro de la década de 1980, otras cuatro de la década de 1970, una de la década de 1960 y otra de la década de 1920 (el clásico de E.M. Forster *Aspects of the Novel*). De hecho, me refiero a otra fuente más de la década de 1960, citada en un artículo posterior. Pude encontrar todas las fuentes en bases de datos, excepto la fuente de la década de 1960, «Jaggers and the Moral Scheme of *Great Expectations*» de Andrew Gordon (*The Dickensian*, no. 65, 1969, pp. 3-11), si bien la biblioteca de la UAB me la localizó en una base de datos a la que no estamos suscritos. Inicialmente me dijeron que este servicio me costaría 18 euros, aunque para mi gran alivio finalmente pagué solo 4,84 euros, de mi propio bolsillo.

El artículo de Andrew Gordon me ha inspirado esta entrada porque normalmente habría descartado una fuente secundaria tan antigua. Jaggers, sin embargo, no ha sido objeto de muchos trabajos académicos (solo encontré otros tres artículos centrados en él), lo que significa que no podía ignorar el ensayo de Gordon. Una vez que lo leí, sin embargo, me di cuenta de un problema singular: Gordon cita fuentes más antiguas en las que se menciona a Jaggers, pero ha pasado mucho tiempo desde la última vez que vi citadas fuentes de la década de 1950, así que el propio Gordon se convirtió en mi límite personal. Por cierto, el artículo de Gordon cita solo un volumen colectivo y un artículo, además de hacer referencia a una monografía, muestra de cuánto han cambiado las cosas con respecto al uso de fuentes secundarias. Mis estudiantes de segundo año pueden usar también solo tres fuentes, pero no hay forma de que un investigador de postgrado o un profesional pueda publicar un artículo ni con diez fuentes. Se da por supuesto que se incluirán, como he comentado, entre 20 y 30.

Hubiera sido genial seguir el hilo, leer las fuentes de Gordon y sus propias fuentes hasta llegar a la primera instancia de la aparición de Jaggers en un trabajo de crítica literaria académica, pero eso sería arqueología de un tipo que nadie practica hoy. Llego así a la cuestión de la obsolescencia académica, pero también a la sospecha de si los investigadores de la Literatura estamos redescubriendo temas ya tratados en publicaciones mucho más antiguas de las que no sabemos nada. Asumí desde el principio que Jaggers podría haber sido objeto de interés en el remoto pasado anterior a la década de 1990 porque es el tipo de personaje secundario controvertido que atrae la atención. De hecho, me preocupaba que las ideas que quiero desarrollar ya hayan sido desarrolladas por otros hasta la saciedad. Este es en parte el caso, como he descubierto, pero el flujo de nuevas investigaciones sobre elementos como la trama y la caracterización me da cierto margen para acercarme a Jaggers de manera diferente al autor más reciente que lo ha analizado (Tritter en 1997). También incluiré ideas de los Estudios de las Masculinidades en la mezcla, por si acaso, y veré qué puedo obtener de la extraña vulnerabilidad de Jaggers antes la preciosa pequeña que se convirtió en Estella. Pero, sí, en general estoy pisando territorio antiguo como suele ocurrir casi inevitablemente cuando se trata de un clásico.

No tengo idea de cómo reaccionarán los pares revisores a lo que podría leerse como una bibliografía pasada de moda y un enfoque anticuado sobre *Grandes esperanzas*. Para que nos entendamos, el especialista Dickensiano Neil Forsyth ha pasado de publicar un artículo que contiene una cronología extremadamente detallada de los eventos en esta novela «Wonderful Chains: Dickens and Coincidence»<sup>67</sup>, a la pura especulación sobre «Hands in Dickens: Neuroscience and Interpretation»<sup>68</sup>. El enfoque de Forsyth no es tan científico como sugiere este segundo título, pero termina declarando que un conocimiento básico de la neurociencia «no necesariamente cambiará nuestra reacción a pasajes como los que he estado citando, pero bien puede hacernos un poco más conscientes de las formas en que leemos y reaccionamos. Los neurólogos han añadido una capa física adicional explicativa a nuestras respuestas sobre cómo usa las manos un escritor hábil y deliberadamente sensual como Dickens» (220). Tal vez lleve razón, o ni de lejos, y lo que todavía necesitamos es lo que Forsyth solía ofrecer hace cuarenta años: una explicación de cómo funcionan novelas tan complejas como *Grandes esperanzas* como construcciones narrativas.

Leyendo el artículo de Gordon de 1969, que es delicioso, encuentro que si bien no hemos progresado (invocar la neurociencia no es progresar), hemos perdido mucho en la investigación literaria. Muchos de mis compañeros me dicen que desearían poder ser más creativos, es decir, que desearían que la crítica literaria académica pudiera deshacerse de su robótica prosa pseudocientífica y volverse más humana, más humanista. Lo cierto es que no escribo aquí como escribo en mis publicaciones estrictamente académicas (de hecho, comencé este blog para escribir con más libertad sobre asuntos académicos), y el artículo de Gordon me ha recordado que solía haber un tiempo cuando era posible ofrecer un juicio inteligente de las obras literarias sin el tedioso aparato de múltiples citas, sin esa jerga ininteligible que empleamos y sin la lista interminable de obras citadas que usamos ahora.

Ese tiempo, sin embargo, está muerto y, lo que es aún peor, muchos de sus tesoros han quedado enterrados para siempre. A menos que sean desenterrados por pura necesidad, o terquedad, que siempre es útil y enriquecedora. La escritura de Gordon queda ciertamente iluminada por las otras fuentes mucho más nuevas que estoy usando (el volumen de Hillary P. Dannenberg *Coincidence and Counterfactuality: Plotting Time and Space in Narrative Fiction*, University of Nebraska Press, 2008, es genial) pero en «Reading for the Plotter» de Wendy Veronica Xin<sup>69</sup>, Jagers ni siquiera es mencionado en la sección sobre *Grandes esperanzas*, lo que habría sorprendido al propio Gordon ya que él y Xin dicen más o menos lo mismo: a menudo, un personaje menor en cuyas manos el escritor deja giros esenciales de la trama resulta ser el centro moral de las novelas. O, tal vez, eso es lo que estoy diciendo, basándome en su trabajo.

Puedo imaginar a uno de mis estudiantes de segundo año, o incluso mis tutorandos de postgrado, protestando porque estoy haciendo trampa citando una fuente

---

<sup>67</sup> En *Modern Philology: Critical and Historical Studies in Literature, Medieval Through Contemporary*, vol. 83, no. 2, noviembre de 1985, pp. 151–165.

<sup>68</sup> En *Dickens Quarterly*, vol. 32, no. 3, septiembre de 2015, pp. 211–220.

<sup>69</sup> En *New Literary History: A Journal of Theory and Interpretation*, vol. 49, no. 1, invierno de 2018, pp. 93–118.

tan antigua como el artículo de Gordon. Mi defensa, por supuesto, es que estoy combinando su trabajo con el de Xin (mi fuente más reciente). La venerable revista a la que voy a enviar el artículo sobre Jagers podría respetar esta combinación, pero no estoy 100% segura de si lo hará. Creo que el sistema de referencia de citas que usa la MLA hoy, por el cual las referencias entre paréntesis no llevan fecha —(Martín 118) en lugar de (Martín 2019: 118), por ejemplo— ayuda a no discriminar entre fuentes secundarias antiguas y nuevas. Aun así, me pregunto si estamos cometiendo un cierto pecado de discriminación por edad al considerar obsoleta la crítica literaria publicada antes de 1990 (de nuevo: culpado a la teoría literaria por eso) por estudiosos que, pobrecillos, no sabían nada de la crítica literaria postmoderna.

Os haré saber cómo progresan las cosas y si mis revisores dan la bienvenida a, ignoran o condenan la presencia del artículo de Gordon en mi lista de trabajos citados. Mientras tanto, permitidme animaros a buscar fuentes secundarias más allá de la década de 1990. Es muy gratificante.

## LA DESPROFESIONALIZACIÓN DE LA ESCRITURA: LA DISMINUCIÓN DE LAS GANANCIAS Y EL FUTURO DE LOS AUTORES

19 de diciembre de 2022

Cuando empecé a pensar en la entrada de hoy, tuve una cierta sensación de *déjà vu*. Revisando entradas anteriores encontré una de enero de 2014 titulada «Autores mal pagados y sobrevalorados: la lectura jerárquica en la era de la globalización»<sup>70</sup> en la que analizaba un artículo publicado en *The Guardian* según el cual, como reza el título, «La mayoría de los escritores ganan menos de £600 al año»<sup>71</sup>. Hoy me centro de nuevo en el tema de las ganancias de los autores debido a un artículo de Joanne Harris, actual presidenta del comité de gestión de la Sociedad de Autores del Reino Unido, aparte de ser una autora muy conocida por su novela *Chocolat*. El artículo se titula «Las ganancias horriblemente bajas están expulsando a mis colegas autores, y sí, eso de verdad importa»<sup>72</sup>.

Harris cita una encuesta realizada por la Authors' Licensing and Collecting Society (ALCS), la cuarta desde 2006. Esta encuesta es también el tema central de otro artículo, de Sarah Shaffi, «Las ganancias de los escritores se han desplomado, con las mujeres, los autores negros y birraciales como los peor afectados»<sup>73</sup>. Según el informe de ALCS (realizado en realidad por el Centro de Investigación de Derechos de Autor y Economía Creativa del Reino Unido, CREATE, con sede en la Universidad de Glasgow),

---

<sup>70</sup> Véase «Underpaid and overrated authors: hierarchical reading in the age of globalization», <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2014/01/24/underpaid-and-overrated-authors-hierarchical-reading-in-the-age-of-globalization/>.

<sup>71</sup> Véase <https://www.theguardian.com/books/2014/jan/17/writers-earn-less-than-600-a-year>.

<sup>72</sup> Véase «Horribly low pay is pushing out my fellow authors – and yes, that really does matter», <https://www.theguardian.com/commentisfree/2022/dec/07/low-pay-authors-writing-books-joanne-harris>.

<sup>73</sup> Véase «Writers' earnings have plummeted – with women, Black and mixed race authors worst hit», <https://www.theguardian.com/books/2022/dec/06/writers-earnings-have-plummeted-with-women-black-and-mixed-race-authors-worst-hit>.

los autores profesionales británicos «ganan una media de solo £7.000 al año», situación que sugiere que la palabra ‘autor profesional’ se está convirtiendo en un oxímoron. La ALCS pinta en consecuencia un panorama sombrío según el cual la escritura podría convertirse en «el dominio exclusivo de los privilegiados» que ya cuentan con otras fuentes de ingresos. El artículo de Shaffi señala que ha habido una caída del 33% en las ganancias de los escritores desde 2018, y del 43% desde 2007, «cuando los ingresos medios eran de £12.330», aun demasiado bajos para garantizar un nivel de vida razonable.

En su artículo Harris habla de escritores sometidos a los caprichos de la suerte una vez que publican sus libros, en un mercado errático que favorece a los grandes nombres sobre los recién llegados. Las cifras indican que el 10% de los autores (adivinen sus nombres) reciben el 47% de todas las ganancias. Harris advierte que «necesitamos comenzar a ver contratos con pagos justos, anticipos más altos, mejores condiciones de remuneración, mejor control de los derechos y una contabilidad más clara, como hemos pedido en la campaña de la Sociedad de Autores»<sup>74</sup>. En el artículo de Shaffi, Nicola Solomon, directora ejecutiva de la Sociedad, se refiere con amargura a que los editores se jactan de sus «ganancias récord» mientras que los escritores luchan por recibir «un pago digno». Parece, así pues, que la raíz del conflicto es el enfoque de los editores británicos, que entienden la escritura como máquina generadora de grandes éxitos en lugar de garante de un mercado sostenible para todos los autores.

El informe de la ALCS, informa Sarah Shaffi, «también encontró una brecha salarial de género del 41,4% entre hombres y mujeres», y corroboró que los ingresos de las autoras disminuyeron más rápido que los de los hombres. Del mismo modo, los autores negros y de raza mixta ganan mucho menos que los autores blancos, y «experimentan pérdidas más pronunciadas año tras año». Todo esto contrasta con la impresión optimista que producen los premios y los trabajos de los académicos más progresistas en relación con la supuesta evolución de un mercado editorial cada vez más feminizado e inclusivo. Vuelvo al argumento que presenté en mi entrada anterior sobre cómo el dominio actual de las mujeres en los premios en el campo de la ciencia ficción no está llevando a una revolución similar de las ventas, todavía dominadas por autores varones blancos tradicionales<sup>75</sup>.

Quizás todo se reduce a cuánto dinero tienen los lectores en sus bolsillos, que es considerablemente menos que antes de la crisis de 2008. En un contexto anterior a esta crisis, muchos lectores, incluida yo misma, íbamos con frecuencia a las librerías y gastábamos dinero en libros menos conocidos en una especie de apuesta por la diversión. Solía ir a la magnífica librería Gigamesh, aquí en Barcelona, y volver a casa con una bolsa llena de novelas de bolsillo sobre ciencia ficción y gótico, lo bastante asequibles como para probar suerte sin reparos. Tras la crisis de 2008, nos hemos vuelto más cautos con nuestro dinero. Los lectores que compran muy pocos libros al año

---

<sup>74</sup> Véase <https://www2.societyofauthors.org/where-we-stand/c-r-e-a-t-o-r-campaign-for-fair-contracts/>.

<sup>75</sup> Véase «Algunas reflexiones sobre las mujeres, la ciencia y la ciencia ficción: ¿senderos divergentes?», <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2022/12/13/algunas-reflexiones-sobre-las-mujeres-la-ciencia-y-la-ciencia-ficcion-senderos-divergentes/>.

compran aún menos (quizás solo un libro para Sant Jordi, nuestro Día del Libro local). Los lectores que leen con frecuencia usan más las bibliotecas y, por supuesto, se descargan libros ilegalmente. Como todos sabemos, una cosa son las ventas y otra muy distinta cuántas veces se lee un libro por medios legales o ilegales. En resumen, las ventas tan altas del 10% de autores superventas son fáciles de explicar: los lectores prefieren gastar su poco dinero en opciones seguras. No creo que las ventas más bajas del 90% de los escritores lejos de la cima tengan nada que ver con su género o raza, sino con la creciente resistencia de los lectores a gastar dinero en libros con los que están menos familiarizados.

Las preocupaciones sobre la devaluación del trabajo creativo también están muy extendidas en otras áreas artísticas, desde la música hasta la fotografía. No sé cuál es la situación en el mundo del arte, en el cual el objeto único todavía domina y las copias se ven como fraudes, pero todos los productos culturales que circulan como copias descargables ilegalmente han visto sus ventas drásticamente disminuidas. La suscripción a plataformas puede haber disminuido la piratería, pero no está ayudando a los autores a ganar lo que merecen (pienso aquí en Spotify). Además, ha matado las ventas de CDs o, para películas, de DVDs y Blu-Ray. Las plataformas de suscripción para libros digitales no han despegado, tal vez con la excepción de Audible para audiolibros, pero también podrían ser un factor clave para el futuro de la autoría. Además, queda claro que, trabajemos para una pequeña editorial independiente o para un gigante corporativo, los autores estamos atrapados por convenciones comerciales explotadoras. Que los autores reciban entre el 8% y el 10% el precio del libro como regalías es injusto. Pienso que los autores siempre deberían ganar más dinero que sus editores, pero la posible solución a ese problema, el sueño de que cada autor vendiera sus libros a través de sus webs, nunca se ha materializado. Incluso los autores auto-publicados ponen su trabajo en manos de Amazon, donde no es más probable que se vea que en su propio sitio web.

Tal vez, y sé que es un pensamiento inquietante, el mercado del libro no es lo bastante grande como para garantizar la profesionalización de la mayoría de los escritores. Los autores parecen estar atrapados entre las expectativas de ganancias de las editoriales y la falta de fondos de los lectores para invertir en la compra de libros, pero tal vez sus ingresos son tan bajos porque el mercado está saturado. Para que los escritores obtengan ingresos de clase media, que es, posiblemente, lo que la mayoría de los autores esperan viendo a sus colegas más exitosos, el mercado debería crecer. Los editores lógicamente se resistirán a ofrecer mejores contratos a menos que el mercado crezca, pero la lectura no es en este momento el tipo de actividad que puede atraer a más personas. El hábito de leer no se expandirá más entre la población adulta, una vez pasado el encierro causado por la Covid-19, y los jóvenes parecen estar interesados en los géneros dirigidos a ellos (como la fantasía juvenil) pero no en la lectura omnívora. De hecho, la única industria cultural que sigue creciendo son los videojuegos, con jugadores en todos los grupos demográficos por debajo de los 60 años. Tal vez los aspirantes a autores deberían considerar comenzar sus carreras como guionistas de videojuegos.

Algo que me desconcierta en los dos artículos que estoy comentando es lo que solo puedo llamar un sentido del derecho a profesionalizarse en relación con el idioma. Los autores que escriben en inglés (o español, o mandarín) pueden aspirar a la profesionalización porque su idioma es hablado por cientos de millones. Las cosas son muy diferentes para los autores que escriben en otros idiomas, con solo un puñado de millones de hablantes o menos. En el área de lengua catalana, con cerca de 10 millones de hablantes, hay muy pocos escritores profesionales a pesar de que el mercado del libro funciona bastante bien. Islandia, con una población de solo 372.295 personas (en 2021) publica 1.500 títulos al año en islandés<sup>76</sup>, algo maravilloso si bien dudo que alguno de sus escritores sea profesional a tiempo completo. En cambio, he conocido a jóvenes escritores británicos que habían abandonado ocupaciones menos glamurosas en cuanto su primer libro había vendido más de 50.000 copias. Esta cifra, que parece muy exitosa, podría no ser suficiente para sostener una larga carrera en un mercado tan volátil como el del libro. Mi suposición es que un escritor catalán, o islandés, mantendría pese a tal éxito su trabajo no literario sin asumir la profesionalización de inmediato.

También debemos preguntarnos si la profesionalización es un objetivo deseable. Obviamente, cualquier persona con una fuerte vocación argumentará que nadie puede ser bailarina o escultor a tiempo parcial, y que una persona talentosa debería poder usar todo su tiempo en desarrollar su arte. Ocurre, no obstante, que soy algo escéptica en relación a cómo la escritura encaja con esta idea. Hay innumerables ejemplos de escritores que produjeron obras de alta calidad mientras trabajaban ocho horas al día en otra profesión. Solo por nombrar dos autores ingleses, el prolífico novelista Anthony Trollope era inspector del sistema postal, el gran poeta Philip Larkin era bibliotecario. Un escritor en verdad vocacional, como un lector en verdad vocacional, encuentra tiempo para los libros. Si las obras que escribe un autor generan suficientes ingresos como para liberarlos de emplearse en otra profesión, perfecto, pero los autores también necesitan ser realistas y no esperar que su escritura sea un medio para ganarse la vida.

Cada autor trabaja para un mercado en particular y debe conocer las reglas de ese mercado. Nadie que publique libros académicos soñaría con dejar la enseñanza para trabajar a tiempo completo como escritor en ese género porque nuestro mercado es pequeño y nuestras ganancias rozan lo inexistente (¡ya me gustaría ganar £7000 al año, o incluso £600!). Los novelistas trabajan para un mercado mucho más grande, pero dado que tan pocos pueden mantenerse escribiendo novelas, ¿por qué suponen que sus ganancias deberían bastar para mantenerlos? Tal vez se hayan unido al mercado editorial esperando ser el próximo Stephen King, pero semejante éxito solo está al alcance del 1% de todos los novelistas. King también tuvo muchos empleos humildes, por cierto, antes de convertirse en el superventas que conocemos hoy.

En resumen: sí, el mercado del libro necesita crecer (y podría crecer si la lectura se pone de moda) y sí, los autores deberían ganar mucho más gracias a mejores contratos. Sin embargo, los autores deben ser realistas y entender que su mercado (nuestro mercado) es pequeño y está muy superpoblado, teniendo en cuenta además que el número de lectores no está creciendo y que los lectores son hoy mucho más

---

<sup>76</sup> Véase <https://www.heyiceland.is/blog/nanar/5221/top-8-icelandic-contemporary-authors>.

pobres de lo que eran en 2008. No estoy diciendo a los autores, jóvenes o mayores, que deban dejar de escribir. Lo que digo es que no deben abordar la escritura como una profesión a tiempo completo sino como una actividad complementaria, como lo ha sido para muchos otros escritores en el pasado. Esto es lo realista. Una visión de la profesión en la que la mayoría de los autores ganen, digamos, 50.000 euros al año no lo es. El mercado del libro nunca ha funcionado de esa manera y nunca lo hará, excepto para ese afortunado 10% en la parte superior de las listas de ventas.

## **LA EROSIÓN GRADUAL DE LA ALFABETIZACIÓN: PODCASTS, AUDIOLIBROS, VIDEOS Y EL CHATBOT GPT**

23 de enero de 2023

Es posible que hayáis notado que los periódicos han comenzado a publicar versiones en audio de una selección de artículos, tal vez en algunos casos de todos sus artículos. Lo observé por primera vez en *La Vanguardia*, que ofrece la versión de audio solo a sus suscriptores, considerándola un servicio premium. Claramente, el audio no se ofrece para beneficio de los lectores con problemas visuales, sino como parte del cambio de tendencias provocado por los cada vez más populares podcasts y por una pérdida general de la capacidad de leer. He tomado un artículo al azar con una versión audio de 4:16 minutos y creo que leer todo el texto posiblemente les lleve más tiempo a los lectores estándar. Sin embargo, no me queda claro quiénes son el objetivo demográfico que los periódicos están tratando de atraer. ¿Los jóvenes que no leen, tal vez? Pregunto.

En cuanto a los podcasts, por supuesto que veo su atractivo, pero me falta paciencia para escucharlos. Supongo que tanto los podcasts como los audiolibros son cada vez más populares porque se consumen mientras los oyentes realizan otras tareas (al igual que pueden escuchar música): tal vez cuando salen a correr, en los trayectos entre el trabajo y el domicilio, o en casa haciendo tareas domésticas. Con la edad, no obstante, me resulta cada vez más difícil interesar a mi cerebro en escuchar música o palabras mientras me ocupo en otras cosas, hasta el punto de que casi nunca lo hago. Leo libros y artículos o consumo textos audiovisuales (desde videos de YouTube hasta series), actividades que me mantienen totalmente ocupada. No tengo la paciencia, tampoco, para sentarme en el sofá y escuchar música o voces grabadas sin hacer nada más. En seguida me aburro. Así pues, nada de podcasts o audiolibros para mí. Por cierto: me han dicho varias veces que debería ofrecer versiones de audio de cada entrada en mi blog, pero mi objetivo es invitar a la gente a *leer* (además, no soporto grabarme y aún menos escucharme).

Dicho esto, no tengo ninguna objeción a que los podcasts y audiolibros se integren en la clase de Literatura, siempre y cuando no arrinconen los textos impresos. Todo puede ser un recurso útil siempre que se use bien y, mientras los estudiantes aprendan, no me opongo a ninguna fuente. Una amiga me dijo que a su hijo no se le permite citar videos de YouTube como fuente en su trabajo de final de grado y eso me parece absurdo. Por supuesto, la mayoría de las fuentes secundarias en las disertaciones deben ser fuentes impresas académicas, pero ¿por qué no habría que citar fuentes de audio o video? Yo misma he citado entrevistas disponibles en video, y citaría podcasts

sin ningún problema. De hecho, una de las maravillas del siglo XXI es su vasto archivo de fuentes de audio y audiovisuales, y lo bien que se puede conocer a los autores vivos y sus libros en línea. Esto es del todo obvio. Sin embargo, como se puede ver, no todos los docentes han llegado a ese punto, tal vez por temor a que una vez se baje la barrera, las tesis y tesis dejarán de usar principalmente fuentes impresas.

En cuanto a los audiolibros, he seguido un debate reciente en *The Guardian* sobre si se puede afirmar que se ha leído un libro si solo lo has escuchado. Un poco bizantino. Hubo un tiempo que todos hemos olvidado cuando la cultura se transmitía oralmente, hasta que se inventó la escritura y, muchos siglos después, la imprenta. Algunos participantes en el debate argumentaron que escuchar es, por definición, un ejercicio pasivo, mientras que la lectura es mucho más activa. Estoy de acuerdo pero por favor recordemos que la mayoría de los autores del siglo XIX daban por hecho que serían leídos en voz alta, con un lector principal transmitiendo el texto a los miembros de su hogar u otros tipos de público (en Cuba un trabajador leía en voz alta a sus compañeros en las fábricas de cigarros, no sé si aún se hace).

Si Dickens estuviera vivo, seguro que grabaría él mismo los audiolibros de sus novelas. No tengo ninguna duda así pues de que al escuchar el audiolibro se puede afirmar que has 'leído' el texto, aunque tal vez necesitemos un nuevo verbo para la experiencia. Con todo, si mis estudiantes me dicen que han escuchado el audiolibro pero no han leído el texto, les reprocharía que no basta; están aprendiendo inglés y necesitan trabajar con el texto impreso, en especial dadas las muchas diferencias entre grafía y pronunciación. Quizás la mejor experiencia es leer al tiempo que se oye el audiolibro. Aprendí esta lección de una estudiante disléxica que me explicó que así era como se las había arreglado para sacar un Notable en mi asignatura de Literatura Victoriana. Voy a recomendar a mis estudiantes que sigan su método, que tiene todas las ventajas y, por lo que puedo ver, ningún inconveniente.

Para recapitular, he argumentado hasta ahora que las versiones de audio de artículos, podcasts y audiolibros y los videos pueden ser de gran ayuda para el disfrute personal y la educación, y deben usarse como fuentes en la enseñanza y en la investigación. Sin embargo, he expresado algunas dudas sobre su posible impacto en la alfabetización, que es la parte negativa de su popularidad.

Mi hermano me dijo hace poco que, aunque nunca ha sido un lector, se considera bien informado sobre temas de actualidad y bien educado. Incluso cuestionó la necesidad de la textualidad impresa, aunque solo fuera del lado del consumidor. Con esto quiero decir que la gente tiende a olvidar que para que existan productos audiovisuales es necesario que haya un guion, un texto escrito, a menos que uno esté improvisando. No hace falta decir que los audiolibros son versiones de textos; toda la televisión y el cine dependen de guiones (y también lo hacen la mayoría de los programas de radio), y supongo que muchos podcasts y videos de YouTube también tienen una cierta base escrita.

En cualquier caso, las opiniones de mi hermano me hicieron pensar en si las habilidades (o competencias) lectoras podrían perderse a medio plazo. En el debate sobre los audiolibros, quedó bastante claro que muchos usuarios jóvenes (18-35 años) carecen de la capacidad de leer durante un período mínimamente largo (digamos una

hora), pero no tienen problemas para escuchar con atención durante más tiempo (bueno, siempre que no sea a un profesor...). Culpo de esto a la estúpida decisión tomada a nivel de la educación primaria de retrasar la edad en que los niños comienzan a leer. Mi madre aprendió a leer gracias a su padre obrero antes de ir a la escuela a los cuatro años y ella siempre ha sido una gran lectora. Mis maestros de escuela primaria, me enseñaron a leer a esa edad, como a toda mi generación, y mi impresión es que su metodología ha funcionado bien. A los siete años, la mayoría de nosotros podíamos leer ficción infantil del estilo de *Alicia en el País de las Maravillas* o libros más largos sin ningún problema. Ahora los niños comienzan a leer alrededor de los seis o siete años, y los ‘expertos’ afirman que un comienzo más temprano no es garantía de una mejor alfabetización (¡por favor!). Con los podcasts ahora extendidos a esa edad temprana<sup>77</sup>, bien podría ser que, poco a poco, a los docentes les resulte imposible consolidar cualquier habilidad relacionada con la lectura, multiplicando así el número de analfabetos funcionales.

La alfabetización, por supuesto, se refiere tanto a la lectura como a la escritura, por lo que debo referirme al debate principal en estos días: si los bots como Chatbot GPT destruirán nuestro modelo actual de educación universitaria y secundaria. Este chatbot, como probablemente ya sepáis, puede componer ensayos aceptables del tipo que requerimos como tareas a realizar en casa. Los estudiantes ya han comenzado a hacer trampa al enviar como sus propios textos ‘escritos’ (¿compuestos?) por ChatGPT, lo que ha provocado una gran congoja en establecimientos educativos y autoridades en diversas naciones. Puede que tengamos que usar de nuevo exámenes en clase (que personalmente odio) para asegurarnos de que los textos que calificamos han sido 100% producidos por el estudiante que estamos evaluando.

Profundizaré en este tema en futuras entradas. Hoy me basta argumentar que, aunque los estudiantes siempre han engañado a los docentes (el primer mercado de trabajos escritos por un tercero se abrió en Harvard cuando se comercializaron las máquinas de escribir y la letra dejó de identificar a los autores), cuanto menos hábiles sean como lectores más necesitarán usar bots para suplir deficiencias en investigación y escritura. Yo misma uso el bot de Word para traducir las entradas de este blog del inglés al castellano (con una revisión posterior, faltaría más), pero se trata de algo muy diferente a proporcionarle a ChatGPT algunas palabras clave y pedirle que escriba una entrada para hacerla pasar como mi propio texto. Como advertiré a los estudiantes el primer día de clase del segundo semestre, al usar bots no están engañando al sistema educativo, sino privándose de aprender las habilidades y competencias que les enseñamos, servicio por el que han pagado mucho dinero.

Si, en resumen, las habilidades de lectura se ven socavadas por el aumento de la textualidad auditiva y las habilidades de escritura se ven socavadas por el mal uso de los bots, entonces existe la posibilidad de que la textualidad impresa se vuelva residual en poco tiempo. Este peligro es, por supuesto, en potencia catastrófico si, por cualquier razón, ocurre un apocalipsis y, en el peor de los casos, se pierde la electricidad. Sin embargo, sin ir tan lejos, escribir y leer siguen siendo la mejor manera de transmitir

---

<sup>77</sup> Véase <https://www.usnews.com/education/k12/articles/podcasts-for-kids>.

información, aunque estoy de acuerdo en que la narrativa impresa no es necesariamente más efectiva que la audiovisual.

Para mantener el mundo en marcha necesitamos mejorar la alfabetización general. Esta mejora puede incluir la alfabetización auditiva y audiovisual (me maravilla lo buenos que son los jóvenes editando videos), pero no podemos permitirnos el lujo de perder la capacidad de leer y escribir ganada con tanto esfuerzo, y que ha emancipado a tantos de la opresión. Mirad lo que los talibanes están haciendo a las mujeres afganas, si queréis un ejemplo de las trágicas consecuencias de perder el derecho fundamental a la educación. Leed y escribid textos, por favor. No tiréis a la basura las mejores herramientas para completar vuestra educación y entender el mundo, espero que para convertirlo en un lugar mejor. Como profesora de Literatura, es algo que necesito gritar a los cuatro vientos.

## CONVERTIR LA ANSIEDAD EN IRA PRODUCTIVA: UN PROYECTO UTÓPICO

12 de marzo de 2023

Hace nueve meses publiqué la entrada «Depresión y ansiedad: las principales palabras clave en la universidad»<sup>78</sup> y hoy vuelvo al tema por la necesidad de procesar una situación que empieza a enfadarme bastante.

Estoy pasando por un período personal complicado, por causas materiales inmediatas que se están resolviendo lentamente (no por problemas mentales *per se*), y le pedí a mi herbolaria local que me proporcionara gotas de pasiflora. Me las dio por primera vez hace treinta años otro herbolario como medio para hacer frente a la angustia constante que me producía la investigación y la redacción de mi tesis doctoral, no por mi tema (la monstruosidad) sino porque, como buena hipocondríaca, me abrumaba la idea de que enfermaría, nunca terminaría la tesis y, por lo tanto, privaría a mi vida de su significado. Esta obsesión me parece un poco frívola ahora, pero fue una causa importante de ansiedad en ese momento, durante tres largos años.

La pasiflora me ayudó (tal vez como un placebo, quién sabe) y, además, no quería volver a tomar diazepam, que me dieron una vez cuando era una estudiante de licenciatura muy nerviosa que vomitaba todos los días que tenía un examen. El diazepam me daba sueño y producía desorientación, lo que empeoró mi ansiedad, y no he tomado ningún tranquilizante químico fabricado por las farmacéuticas hasta hace dos semanas, cuando la pasiflora dejó de funcionar y me di cuenta de que necesitaba algo más fuerte. El médico me dio Trankimazin, es decir, alprazolam, también conocido como Xanax.

«Bienvenida a la tierra del Trankimazin», dijo el doctor, mientras se ofrecía a firmarme una baja, lo último que necesito en este momento. El médico vio en sus archivos que soy profesora y asumió erróneamente que enseñar me está dando ansiedad. Para nada. Al final solo tomé dos píldoras y me percaté que no me estaban ayudando a resolver los problemas que causaban la ansiedad, solo a enfrentarme a ellos con un poco menos de renuencia. La pasiflora también está de vuelta en el botiquín.

---

<sup>78</sup> Véase <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2022/06/20/depresion-y-ansiedad-las-principales-palabras-clave-en-la-universidad/>.

Lucho ahora contra mis problemas del primer mundo pensando en los problemas mucho más serios que podría estar teniendo, sobre todo si fuera siria, afgana o ucraniana.

Mi médico tenía ganas de hablar y me paró cuando ya me iba para preguntarme por qué tantos jóvenes están paralizados por el desasosiego. El médico, un hombre de unos 60 años a quien conozco poco, me dijo que había sido objeto de *bullying* en la escuela y que había pasado por otros momentos difíciles en su infancia y juventud. «Es la vida», dijo. «Dime», agregó, «¿por qué tienen los jóvenes tanta ansiedad?» Corro el riesgo de convertir esta reflexión en una comparación generacional que no beneficiará a nadie, pero yo también tengo la sospecha persistente de que algo anda mal.

Hablando esta mañana con una de mis estudiantes de doctorado, que sufre de ansiedad y ha elegido procesarla escribiendo sobre el cambio climático y la ansiedad en la ficción, me contó que Greta Thunberg abrazó el activismo contra el cambio climático como una forma de lidiar con su propia ansiedad. Convirtió el miedo y la inquietud en rabia, y ahí está, burlándose de los monstruos patriarcales que nos dan tanta aprensión, desde Donald Trump hasta Andrew Tate. Las numerosas mujeres jóvenes que asistieron en todo el mundo a las manifestaciones feministas del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, también están abrazando su ira antipatriarcal y luchando.

Esto incluye luchar contra las instituciones e intereses neoliberales que nos deprimen, pintando una visión de la vida que es casi inmanejable. El cristianismo enseña que la vida es un valle de lágrimas, lo que significa que tienes que soportar las complicaciones a medida que llegan, algo que, en mi opinión, es una enseñanza muy valiosa (lo proclamo aunque sea atea). La otra parte, que si eres bueno y no te quejas demasiado, serás recompensado con el cielo es una tontería de cuento de hadas. Y, por supuesto, no olvidemos que la mayoría de los primeros cristianos eran esclavos o pobres que necesitaban consuelo para su situación; los ricos siempre han puesto a los demás en el valle de lágrimas mientras han disfrutado de un nivel de vida diferente, pretendiendo compensarlo a través de la caridad (Bill Gates y su fundación). Habiendo percibido esa hipocresía fundamental el socialismo trabaja a favor de las personas privadas de derechos para que abandonen el conformismo cristiano y luchen por el derecho a una parte de la buena vida en la Tierra, a la que todos puedan acceder en igualdad de condiciones. El feminismo es también, como he señalado, otro movimiento que apunta a convertir la insatisfacción de las mujeres en justicia aquí y ahora.

El neoliberalismo, por el contrario, nos da a todos y en especial a los jóvenes una ansiedad paralizante, expresión que solía ser una frase general para describir los momentos problemáticos de la vida y que ahora es un **problema mental**. La terapeuta Jill E. Dainoff afirma que el 30% de los estadounidenses sufrirán «un trastorno de ansiedad en su vida», entre los cuales la ansiedad paralizante es la peor. Estos son los síntomas: «sentimientos de miedo, pánico o un sentimiento general de inquietud; irritabilidad e incluso enojo; dificultad para dormir; dolor de estómago y malestar digestivo; ira, sensación de inestabilidad; dolor de cuello, tensión muscular; pensamientos difíciles;

sudoración excesiva; latidos cardíacos acelerados; incapacidad para quedarse quieto; y respiración trabajosa»<sup>79</sup>.

Estoy de acuerdo en que sufrir todo estos síntomas durante mucho tiempo y sin ninguna razón específica es preocupante; venga, ¡dame más Xanax, rápido! Pero, ¿qué tipo de ser humano robótico pasa la vida inmune a cualquiera de estos síntomas? El tipo de normalidad que surge de negar que los síntomas son parte de la vida no es humano: nadie flota por la vida sin pesadillas y durmiendo siempre a pierna suelta. La cifra es, así pues, errónea: el 100% de la humanidad sufre trastornos de ansiedad porque así es como funciona la vida. Las fuentes de la angustia no pueden ser controladas. Ni siquiera lo consiguen los billonarios más privilegiados que también enferman mortalmente, pierden personas amadas, se enamoran y se desenamoran, etc.

Los muy privilegiados, en cualquier caso, no se preocupan por el bienestar de los demás. De hecho, la posición neoliberal que defienden es que si no estás física y mentalmente sano, es tu culpa por ser un individuo perezoso y limitado, de ahí la insistencia en tu deber de hacer ejercicio hasta el día en que mueras y ser en general feliz. Sin embargo, el neoliberalismo nunca hará nada para resolver las causas estructurales de la mala salud, desde la presencia de carcinógenos en los alimentos ultraprocesados hasta un sistema económico que está empujando a más y más personas a vidas precarias amenazadas por el cambio climático, el desastre financiero, el aumento de la IA, etc.

El neoliberalismo patriarcal les ha dicho a los jóvenes que sentirse indignados y enojados por su mal trato está pasado de moda, es una especie de resaca neo-hippie, neo-1968 que debe terminar. En ausencia del valle cristiano de lágrimas y la pérdida de la fantasía del cielo, a los jóvenes se les dice que la juventud consiste en divertirse. Si sientes ansiedad porque no eres tan feliz como se supone, entonces estás mentalmente enfermo y necesitas tratamiento hasta que vuelvas a ser un cuerpo (y una mente) dóciles, por citar el concepto foucaultiano. No te quejes, ve a terapia, toma pastillas. Al mismo tiempo, y esto es lo peculiar, veo carteles en mi facultad sobre experimentos en torno a la resiliencia (para saber si los estudiantes la tienen o no), la cualidad humana básica que ha ayudado a los humanos a sobrevivir horrores tan indescritibles como la Primera Guerra Mundial o el Holocausto nazi. O ahora la guerra en Ucrania, ¿o es que creéis que los ucranianos la aguantan tomando Xanax?

Jessica Klein ha descrito a los Estados Unidos como una sociedad acosadora en su libro homónimo y me gustaría extender esa etiqueta a la sociedad neoliberal patriarcal que nos angustia tanto a todos al darnos un futuro limitado para la Tierra y, por lo tanto, para las generaciones más jóvenes. No tengo ninguna duda de que los jóvenes sienten una ansiedad muy real y totalmente justificada, pero tampoco tengo ninguna duda de que están cayendo en la trampa neoliberal por la cual la ira se presenta como una emoción no deseada. No estoy hablando aquí de la ira que Vladimir Putin está sintiendo ahora porque no puede ocupar Ucrania. Estoy hablando de la ira constructiva que llevó a tantas mujeres a principios del siglo XX a exigir sus derechos, y a la ira que llevó a

---

<sup>79</sup> Véase <https://www.talkspace.com/mental-health/conditions/articles/crippling-anxiety-disorder-symptoms-what-is/>.

tantos trabajadores a exigir que las horas de trabajo se redujeran a ocho y a tener vacaciones.

La ansiedad paralizante que sienten tantos jóvenes es el resultado de una intimidación tan intensa por parte del neoliberalismo que se ha convertido en un sustituto de la vida en sí. Las personas pueden hacer frente a su propia angustia con terapia, si pueden permitírsela, pero ¿dónde está la terapia para los males sociales que causan esa angustia? Enterrada bajo una masa de fatalidades que los patriarcas neoliberales están utilizando para frenar cualquier resistencia general a su gobierno está la ira que todos deberíamos sentir por su desprecio por la vida humana.

No tengo una receta para curar al 20% de los estudiantes de mi propia universidad que cuentan con un diagnóstico médico por problemas de salud mental, pero sí tengo un proyecto utópico para ellos: tratar de convertir su angustia en ira contra los matones que nos tienen comiendo y respirando basura, a los que no les importa si los hospitales no cuentan con fondos suficientes o si los emigrantes se ahogan en el mar a pesar de que los necesitamos. No os dejéis decir que el cambio climático no está sucediendo, pero no aceptéis tampoco que no hay futuro. La ansiedad paralizante no viene de vuestras mente sino del exterior: estáis siendo paralizados por monstruos patriarcales neoliberales que saben que una persona angustiada es una persona controlable. Por favor, defenderos de ellos y luchad por vuestras vidas.

## **SOBRE LA EXPERIENCIA DE DIRIGIR TESIS DOCTORALES (CON UNA DISCULPA)**

17 de abril de 2023

He escrito hasta ahora dos entradas sobre el tema de la supervisión de estudiantes de doctorado («A Doctoral Student Abandons: At a Loss What to advise...» de 2014, y «Supervising Doctoral Students: A Complicated Task» de 2015)<sup>80</sup>. En realidad, he publicado tres entradas más sobre los estudiantes de doctorado, pero estas dos están más estrechamente relacionadas con la entrada de hoy.

Esta entrada surge de esta circunstancia: en la misma semana una de mis estudiantes de doctorado me envió su tesis terminada y otra anunció que abandonaba el programa. Ambas han estado trabajando conmigo durante poco más de tres años, son extranjeras y han pasado por la crisis de la Covid-19, que estalló cuando ambas comenzaban a trabajar en sus tesis, muy lejos de casa. La estudiante que acaba de terminar su tesis había cursado el máster de Estudios Ingleses en la UAB y simplemente no pudo volver a casa (es australiana) durante largo tiempo, por lo que decidió aprovechar al máximo las inesperadas circunstancias. La estudiante que ha renunciado se mudó a Barcelona desde un país escandinavo solo dos meses antes del encierro debido a la Covid-19 y lamento mucho decir que no ha manejado tan bien la

---

<sup>80</sup> Véanse <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2014/02/16/a-doctoral-student-abandons-at-a-loss-about-what-to-advice/> y <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2015/12/17/supervising-doctoral-students-a-complicated-task/>.

circunstancia. Sin embargo, no deseo debatir sus casos personales, sino volver a pensar en voz alta sobre el trabajo que hacemos como directores de tesis.

En mi caso, una peculiaridad es que por cada tesis que un estudiante completa bajo mi supervisión, otro no lo consigue. He supervisado hasta ahora ocho tesis, pero otros ocho estudiantes han renunciado a terminar, en general entre el tercer y el quinto año (los estudiantes a tiempo parcial pueden usar hasta siete años para completar una tesis en la UAB). En la actualidad, estoy supervisando a cuatro estudiantes más y, aunque confío en que todos presentarán sus tesis a tiempo, me estoy preparando para nuevas deserciones. De hecho, he decidido no aceptar más estudiantes de doctorado hasta que al menos dos de mis estudiantes actuales terminen. No tiene que ver tanto con la carga de trabajo real (de la cual hablaré en el siguiente párrafo) sino con la terrible decepción que es cada tesis inconclusa. Estoy muy orgullosa de las ocho tesis presentadas con éxito, pero las otras ocho son agujeros en mi corazón. Me encantaban los temas, de lo contrario no habría aceptado supervisarlas, pero esas tesis inacabadas son como miembros fantasmas, sobre todo porque he pasado varios años guiando a los estudiantes, a quienes aprecio.

La forma en que mi universidad calcula las horas que vale supervisar una tesis ha variado a lo largo del tiempo. Una cuestión que deseo aclarar es que nosotros, los directores, no recibimos dinero extra por esta tarea, en caso de que alguien se lo pregunte; es solo parte de nuestra carga docente. Según las cifras actuales de la UAB, la supervisión de una tesis doctoral de principio a fin equivale a 100 horas de trabajo. Nuestros estudiantes de doctorado pasan una entrevista de evaluación anual, después de la cual se nos reconocen 25 horas durante los primeros dos años; las 50 horas restantes se agregan a nuestra cuenta personal tras la defensa de la tesis. Sin embargo, si un estudiante tarda cuatro o cinco años en acabar su tesis en lugar de tres, lo cual es muy común, no obtenemos ninguna hora después del segundo año sino que trabajamos gratis.

Dado que en los últimos tres años he estado supervisando de cuatro a seis tesis esto significa que he estado regalando un buen número de horas. De hecho, mi Departamento me sugirió que dejara de aceptar nuevos estudiantes de doctorado (sugerencia que he aceptado). El número máximo de estudiantes que podemos supervisar, que es de seis, es una carga muy superior a nuestras horas lectivas. En la práctica, un estudiante que abandona en el tercer año o más tarde significa la pérdida de las 50 horas asociadas a la defensa y otras horas si la supervisión se extiende más allá del tercer año. Perder una tesis también significa perder las horas invertidas en leer textos en los que el estudiante trabajaba, en corregir sus borradores y, por supuesto, en las reuniones quincenales o mensuales. Por cierto, para los curiosos, supervisar una tesina de grado (6 ECTS) vale 10,64 horas y una de máster (12 ECTS), 23,52. Una diferencia importante es que las tesinas de grado y máster tienen un marco cronológico fijo; todos mis estudiantes de grado han completado sus tesinas a tiempo y solo un estudiante de máster tuvo que repetir la suya en un curso posterior. Dirigir tesinas es, en suma, menos arriesgado que apostar por un estudiante de doctorado. Por supuesto,

no abandonaría a un estudiante de doctorado a menos que tuviéramos un desencuentro muy grave o agotara todas la prórrogas. Siempre ha dependido de ellos renunciar<sup>81</sup>.

Tal vez un error que todos cometemos (al menos en los dos programas para los que trabajo) es no leer la tesina de máster de los estudiantes desconocidos que aceptamos. Creo que el mejor de los casos es aquel en el que he supervisado la tesina de máster de un estudiante y, por lo tanto, soy muy consciente de sus habilidades académicas cuando lo acepto como mi estudiante de doctorado. Solo uno de los estudiantes que abandonó su tesis había escrito su tesina de máster conmigo (en este caso renunció porque no podía combinar un trabajo a tiempo completo con completar una tesis). En los otros siete casos, asumí que los estudiantes tenían las habilidades académicas necesarias, pero descubrí cuando comenzaron a enviarme sus escritos que había problemas, en algunos casos graves, a pesar de poseer un título de máster. Ese no fue siempre el caso, por supuesto: algunos estudiantes brillantes, como la persona a la que he aludido, abandonaron porque, sin una beca, no pudieron combinar trabajo y estudios. Esta es una situación que las universidades españolas no están abordando, y que las escasas becas para estudiantes de doctorado no pueden resolver.

La lección que debo aprender, en suma, es que hay que leer la tesina de máster antes de aceptar a un nuevo estudiante de doctorado. ¿Por qué no lo hacemos? Por varias razones, la principal de ellas la pereza, ¿por qué no reconocerlo? Los programas para los que trabajo piden abundante documentación para solicitar la admisión, pero en ninguno de los dos casos se pide la tesis de máster en sí, solo el diploma que certifica la posesión del título. Las admisiones de los futuros estudiantes son procesadas por un comité cuyos miembros revisan la documentación, que incluye una propuesta de tesis doctoral, y luego asignan un tutor al estudiante, si es admitido. A continuación se concierta una entrevista entre el estudiante y el posible tutor, basada en la propuesta en lugar del trabajo académico realizado hasta el momento. Tal vez los colegas nacionales e internacionales se sorprenderán del proceso que estoy describiendo aquí, ya que ellos sí leen las tesinas de máster antes de aceptar un estudiante de doctorado, pero no es algo que yo haga. Una alternativa, por supuesto, es pedirle a un estudiante que redacte un trabajo académico inédito antes de aceptarlo, pero esto puede llevar meses. En mi caso, por cierto, mi director de tesis de la UAB había sido miembro de mi tribunal de tesina; mi otro supervisor me aceptó como estudiante visitante extranjera durante un año en Escocia porque tenía una beca de prestigio, pero nunca pidió leer ninguno de mis trabajos anteriores a la tesis doctoral. Ni leyó mi tesis acabada.

Debo subrayar que, en cualquier caso, un máster y una tesis doctoral son tipos de trabajos muy diferentes, no solo por la extensión (pedimos 50 páginas en el máster, 300 en el programa de doctorado), sino también porque, como he señalado, el marco temporal es diferente. También lo es el proceso de acompañar al estudiante. En las tesinas de máster, el proceso comienza en noviembre cuando se asignan tutores, y

---

<sup>81</sup> Esto ya no es cierto. Llegué a un punto en que dejé de entenderme bien con un estudiante de doctorado y ante mis dudas de si deberíamos seguir trabajando juntos, pedí la intervención del tribunal en el examen de seguimiento anual. El tribunal fue unánime a la hora de determinar que el rendimiento del estudiante no era adecuado y, por lo tanto, tuvo que dejar el programa de doctorado. Nota añadida en marzo de 2025.

termina en julio, después de un puñado de sesiones de tutoría muy específicas: elección del tema, elaboración de una propuesta centrada en una tesis central, revisión de la propuesta, trabajo en torno a la estructura de la disertación, presentación de un segmento a los futuros examinadores y análisis de sus comentarios, una o dos tutorías más para comprobar cómo está progresando el alumno, revisión del texto finalizado y preparación de la defensa. Digamos diez sesiones. Con las tesis doctorales, las tutorías dedicadas al progreso del estudiante varían mucho en número (aunque suelen ser alrededor de diez al año). Veo a mis estudiantes, ya sea a tiempo completo o parcial, una vez al mes pero nunca estoy segura de si las reuniones son fructíferas (siempre son agradables, eso sí) hasta que veo los borradores de los capítulos. Estos textos comienzan a materializarse en el segundo año, si es que se materializan. Si no hay un par de capítulos redactados para entonces, es muy poco probable que el estudiante termine. Ahora entiendo que mis supervisores deben haberse desesperado conmigo, porque solo comencé a escribir en mi tercer año y, básicamente, le di a mi director de la UAB el largo texto completo en lugar de capítulos sueltos.

En la tutorización individual, como la de los estudiantes de doctorado, la afinidad personal es importante, según creo, pero no esencial. A diferencia de las tutorías de grado y máster, que siempre se realizan en el despacho, es bastante habitual reunirse con estudiantes de doctorado tomando un café (nunca me he reunido con mis estudiantes para almorzar solos fuera de la UAB, aunque he llevado a comer a grupos para que se conocieran y socializaran). Esta práctica podría cambiar en mi universidad a causa de la terrible situación que afecta a diversas estudiantes de doctorado que han sufrido acoso sexual y/o laboral por parte de sus directores de tesis en diferentes facultades. Algunos colegas masculinos han expresado su preocupación al haber compartido números de móvil privados con sus tutorandas o haberse reunido con ellas fuera de la universidad para tomar un café (insisto: para hacer una tutoría, no para socializar). Si director y tutorando viven cerca, tiene sentido que se reúnan allí donde viven en lugar de en el campus de la UAB, de ahí el uso de espacios de reunión alternativos. De todos modos, es fácil tener conversaciones más personales con un estudiante de doctorado y, como decía, la afinidad personal juega un papel inevitable en una situación de contacto regular durante años. Ninguno de mis estudiantes ha renunciado por diferencias personales conmigo, pero podría suceder, por supuesto. Además, no olvidemos que escribir una tesis es muy estresante y que los estudiantes pueden ver sus vidas alteradas de maneras que no podían prever cuando solicitaron su admisión en el programa.

Cuando los estudiantes de grado o máster abandonan un programa, se da por sentado que los profesores no son responsables de su decisión personal. En el caso de los estudiantes de doctorado, sin embargo, el profesorado implicado no es un colectivo sino una sola persona. Por lo tanto, debemos preguntarnos si hemos fracasado personalmente cuando un estudiante de doctorado renuncia. De hecho, he escrito todo esto para decirles a los ocho estudiantes que nunca presentarán sus tesis que lamento haberles fallado, y que desearía haberlo sido mucho mejor directora de sus tesis. Pueden estar seguros de que he hecho todo lo posible, aunque eso no siempre es suficiente. Mis más sentidas disculpas.

## **SOBRE LA AUSENCIA DE LOS ESTUDIANTES DEL AULA: EMPIEZO A PREOCUPARME**

24 de abril de 2023

Mientras que mis estudiantes de máster rara vez faltan a clase y sólo por razones justificadas, no puedo entender el patrón de asistencia en mi clase de grado. Hay 63 estudiantes registrados oficialmente, de los cuales 58 parecen estar siguiendo el curso según evidencian los ejercicios entregados y nuestras actividades en línea. Sin embargo, la asistencia al aula varía entre 20-30 personas los miércoles y 12-20 los viernes. Nunca he visto a los 58 estudiantes juntos en clase y, lo que es más, dejando de lado a la docena de los estudiantes que asisten con regularidad, el resto va y viene. Es la primera vez en mis 31 años como profesora que ya ha pasado la mitad del semestre y no puedo reconocer a la mayoría de mis estudiantes. Estoy preocupada hasta el punto de que he pedido a mi Departamento esta mañana que inicie una investigación oficial, ya que sé con certeza que esto no es un problema personal sino una tendencia.

En mi universidad la asistencia no es obligatoria pero se da por supuesta, como les he dicho a mis estudiantes una y otra vez (a través de publicaciones en el foro del aula Moodle y correos electrónicos ya que no los veo en clase). No sé por qué la asistencia no es obligatoria, pero creo que tiene algo que ver con que los estudiantes son adultos responsables mayores de 18 años. Para los profesores, la asistencia es sí es obligatoria. Mi Facultad realiza un seguimiento haciéndonos firmar en una app del ordenador del aula. Las ausencias deben justificarse y el permiso para asistir a una actividad académica (conferencia, etc.) debe solicitarse con semanas de anticipación. Otras facultades de mi universidad parecen ser más laxas, pero la mía descubrió hace unos doce años que uno de los profesores se había ausentado todo el semestre después de otorgar una calificación de aprobado a todos sus estudiantes; uno que no estaba de acuerdo porque quería un sobresaliente lo denunció al Decano. Desde entonces todos firmamos.

Los estudiantes no firman, o no en todas las asignaturas. Empecé a llevar un control de la asistencia en 2009, cuando empezamos las nuevas titulaciones porque invité a los estudiantes a autoevaluarse la participación en clase (10% de la nota final) y, como les expliqué, tenía que poder comprobar si habían estado en clase. Funcionó bien hasta que dejó de hacerlo. Hace unos cinco o seis años, un semestre me encontré con una clase llena de estudiantes que claramente no querían estar allí y que solo estaban presentes porque debían firmar. Tres chicas pasaban, como ya he comentado aquí, los 75 minutos de cada una de mis clases agazapadas detrás de sus portátiles charlando en voz más bien alta sobre Dios sabe qué, y decidí entonces que nunca volvería a verificar la asistencia. Dejo que los interesados vengan a clase y que los demás se mantengan alejados<sup>82</sup>.

Yo misma fui una estudiante que a menudo faltaba a clase por mi empleo, pero siempre le expliqué a mis comprensivos docentes mi situación y acordé con ellos un sistema de estudio autónomo para compensar mi ausencia. Por otro lado, algunos de

---

<sup>82</sup> Como he explicado en una nota anterior, he cambiado de opinión, y los estudiantes firman la asistencia a clase en mis asignaturas. Nota añadida en marzo de 2025.

mis compañeros eran famosos por pasarse toda su carrera en el bar, algunos jugando interminables juegos de cartas. Empollaban una semana antes de los exámenes finales y la mayoría lograba aprobar. Lo que me desconcierta hoy es que las ausencias no se explican y no tienen un patrón regular. Algunos estudiantes me envían mensajes para advertirme que van a perderse una clase, pero la mayoría no se molesta. Sencillamente aparecen o no. Se me ocurrió la idea de que todos participaran en el debate en clase con una pequeña actividad obligatoria, pero aunque las sesiones están funcionando muy bien y las contribuciones de los estudiantes son excelentes, esta estrategia no ha aumentado su presencia. Ahora vienen la docena habitual y los estudiantes que necesitan participar ese día. El resto se mantiene alejado. La ausencia de los estudiantes el viernes por la mañana, me dicen, corresponde principalmente al hecho de que van de fiesta el jueves (parece que muchos se van a casa el viernes para pasar el fin de semana) pero no tengo idea de cuál es el problema los miércoles.

No estaría escribiendo sobre todo esto si no fuera porque está creando dos problemas notables. Por un lado, me encuentro aclarando a través del delegado de clase instrucciones que he dado en el aula pero que no se pudieron aclarar en persona porque los estudiantes no estaban allí. También dejo mis instrucciones en las notas semanales de mi aula Moodle y envío correos (incluidos recordatorios de cuándo los estudiantes deben estar en clase para las presentaciones) pero no hay forma de que pueda revisar el calendario o el plan de estudios con todos los estudiantes y resolver dudas. Por supuesto, faltar a las clases significa que están aprendiendo menos, a no ser que el encierro por la Covid-19 los convirtiera en estudiantes extremadamente independientes que no necesitan actividades en el aula. Lo dudo mucho.

El otro problema principal es que me voy deprimiendo día a día. Mi clase tiene capacidad para unos 80 estudiantes, por lo que se ve muy vacía con una asistencia inferior a 40, y tiene un aspecto penoso con solo entre 15 y 20 estudiantes. Los estudiantes que veo en el aula parecen escucharme, pero veo que algunos usan el teléfono móvil todo el tiempo y la atención vacila incluso entre aquellos que aparentan escuchan con atención. En las últimas semanas a menudo he dejado de parlotear (es lo que siento que hago) para interrumpir la clase preguntar si alguien está interesado en lo que digo. Me han asegurado que sí lo están, pero tengo la incómoda sensación de que, como les dije la semana pasada, solo estoy teniendo una conversación conmigo misma (que ya me está bien, pero podría tenerla en casa, como la estoy teniendo ahora). Curiosamente, la presencia de los que están en el aula pesa menos que la ausencia del resto porque siento que su ausencia es una crítica a mis métodos. Tal vez los aburrí, o tal vez sienten que la evaluación es demasiado ligera y pueden arreglárselas en casa, o tal vez no les gusta la Literatura. Sé muy bien que los profesores de Literatura son dinosaurios pasada ya nuestra fecha de caducidad, pero está llegando al punto en que empiezo a creer que lo que enseñé no importa y esa horrible sensación está empezando a socavar mi rendimiento.

Con todo, podría estar ocurriendo algo más, que no tiene que ver solo con mi aula. Hace un par de días leí un artículo en *The Guardian* titulado «Aumentan las ausencias escolares desde la Covid impulsadas por la ansiedad y la falta de apoyo, dicen

los consejos escolares ingleses»<sup>83</sup>. Al parecer, las ausencias entre los escolares ingleses fueron «en el trimestre de primavera todavía un 50% más altas que antes de la pandemia». Las causas son «el aumento de la ansiedad y la falta de apoyo en salud mental», y las dificultades que sienten las familias y los niños para adaptarse a la presencia pública constante después de la Covid-19. Los padres ingleses, al parecer, ahora son más permisivos y consienten que los niños, que solo están levemente enfermos o no tienen ganas de ir al colegio, se queden en casa. Todo esto se refiere a los niños pequeños, pero mi sospecha es que algo similar está ocurriendo entre los estudiantes universitarios que, por supuesto, no están supervisados por los padres. Otra posibilidad, como sugiere uno de mis asistentes habituales, es que los estudiantes que faltan a clase no entienden cuán costosas son las matrículas para sus padres y para la sociedad en general.

Así, ¿por qué quiero que los estudiantes asistan a mis clases? Al fin y al cabo, me pagan el mismo sueldo, ¿qué me importa si vienen o no? Me importa por muchas razones. Me gusta conocer a las personas cuyo trabajo califico, ya que odio el anonimato en la educación. Mis estudiantes están financiando (una sexta parte de) mi salario y siento que trabajo para ellos; no son mis clientes, sino las personas cuya educación justifica todo el arduo trabajo que hice para obtener la titularidad como docente. Si los estudiantes rechazan mi enseñanza, ese esfuerzo parece superfluo y aquí es cuando aparece la depresión. Otra razón es que el trabajo docente se ve mejorado por la respuesta del público, y aunque podría trabajar bien con una clase pequeña en un aula pequeña, la asistencia de muy pocos en un aula grande significa que no recibo suficiente retroalimentación o apoyo para sentirme segura de lo que hago. Es que incluso tartamudeo. Todo docente se siente estimulado si los estudiantes escuchan con atención y cuantos más estudiantes lo hagan mayor será el estímulo. Me arrepentiré de mis palabras cuando vuelva a tener una clase de sesenta estudiantes aburridos, pero los estudiantes parecen olvidar que no somos máquinas. Tal vez cuando las IAs nos reemplacen nos extrañarán.

El sueño de todo profesor universitario es entrar en un aula llena de estudiantes muy comprometidos y con ganas de participar en el debate en clase, al igual que el sueño de toda persona casada es disfrutar de un día romántico tras otro. Sé que una clase entusiasta que ama la Literatura Inglesa es una quimera (disfruté de este milagro hace diez años en mi curso sobre *Harry Potter*, pero nunca volveré a ocurrir, ni siquiera con Rowling)<sup>84</sup>, pero me conformaría con la asistencia regular del 80% de la clase, mostrando al menos un interés cortés aunque solo sea porque están pagando para ser educados por mí y mis colegas.

---

<sup>83</sup> Véase «Rise in school absences since Covid driven by anxiety and lack of support, say English councils» <https://www.theguardian.com/education/2023/apr/23/rise-in-school-absences-since-covid-driven-by-anxiety-and-lack-of-support-say-english-councils>.

<sup>84</sup> La autora inglesa J.K. Rowling, que era adorada, ha caído del pedestal por sus posición transfóbica. Los estudiantes me dicen que aunque les encantaría poder cursar una nueva edición de mi asignatura sobre *Harry Potter*, el problema de la transfobia de la autora hace aconsejable que no la programe. Nota añadida en marzo de 2025.

Comencemos con urgencia una conversación abierta sobre qué causa las ausencias, que muestre con suerte algo de empatía por la intranquilidad de los docentes ante el gradual colapso de la educación, causado en gran medida porque los estudiantes están perdiendo interés (o no lo demuestran). Tenemos que hablar<sup>85</sup>.

## CÓMO ADQUIRIR UNA CULTURA CINEMATOGRÁFICA (NO ES FÁCIL...)

15 de mayo de 2023

Estaba enseñando mi introducción a *Drácula* de Bram Stoker e incluí en la presentación de PowerPoint sobre los orígenes y el desarrollo del mito del vampiro, una foto de la primera vampiresa (o ‘vamp’) de película, Theda Bara (nacida Theodosia Goodman). Se la ve reclinada sobre el esqueleto de, suponemos, su última conquista masculina<sup>86</sup>. Los estudiantes no estaban familiarizados con la palabra ‘vamp’, aunque sí conocen la etiqueta *femme fatale*, así que aquí estoy considerando de nuevo la pérdida gradual de nuestra cultura cinematográfica colectiva. Digo ‘otra vez’ porque publiqué en 2016, ¡cómo pasa el tiempo!, una entrada titulada «100 años, 100 películas: formación en historia del cine»<sup>87</sup>, expresando más o menos las mismas ideas que me vinieron a la mente hace unos días. Ninguna entrada de blog, sin embargo, es del todo igual, así que allá vamos.

Cuando publiqué mi entrada el 10 de enero de 2016, Netflix llevaba activa menos de tres meses. Este servicio de *streaming* se lanzó el 20 de octubre de 2015 en España. Ahora hay en total diecisiete plataformas, muchas de ellas conjuntos de varios canales; la última en llegar ha sido SkyShowtime (28 de febrero de este año, 2023). La introducción de las plataformas ha alterado en profundidad el panorama audiovisual pero su expansión está llegando a un punto de saturación ya que pocos clientes pueden permitirse suscribir diversos servicios al mismo tiempo. Pocas plataformas son triunfos comerciales, si alguna lo es. Netflix ahora ofrece una suscripción básica con publicidad, algo con muy poco sentido ya que la publicidad es la razón por la cual tantos espectadores huimos de la televisión convencional para disfrutar de la TV sin anuncios. En casa hemos optado por suscribirnos consecutivamente: hemos pasado este año de Apple TV+ a Disney+ y ahora estamos suscritos a SkyShowtime porque nos hemos dado cuenta de que estamos agotando en menos de dos meses todas las novedades que nos interesan en cada plataforma. Ahora nos estamos planeando regresar a Amazon después de un año alejados.

Las plataformas de *streaming* parecían ser la solución al problema de cómo adquirir una educación cinematográfica, pero tal vez era demasiado optimista esperar

---

<sup>85</sup> Este curso 2024-25, uno de los estudiantes matriculado en la asignatura de la que hablo en esta entrada me comentó que me había tomado la ausencia de sus compañeros de hace dos años como algo personal, como se podía ver por mi preocupación, cuando según él no lo era. Lo cierto es que me costó mucho comprender que el fenómeno está muy generalizado en España y en otras naciones occidentales. Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>86</sup> Se puede ver la foto y un muy buen comentario sobre Bara en <https://www.openculture.com/2017/01/meet-theda-bara-the-first-vamp-of-cinema.html>.

<sup>87</sup> Véase <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2016/01/10/100-years-100-films-an-education-in-cinema-history/>.

que pudieran funcionar como grandes filmotecas. Si, por mencionar un clásico, deseo ver *Lo que el viento se llevó* (1939), el sitio web JustWatch me dice hoy que puedo verlo como parte de la cuota de suscripción en HBO Max y Movistar +, o alquilarlo en Apple+, RakutenTV, GooglePlay, Microsoft, Amazon y Chili por unos 3,99 euros en todos los casos (quiero decir en España). Se trata de una película que vi en el cine cuando era niña antes de que llegaran los multicines y se eliminaran los reestrenos, y en la TVE española de forma gratuita; en 1986 rompió todos los récords, recaudando una cantidad asombrosa de dinero de los anunciantes. También puedo pedir prestada la película de la biblioteca de mi universidad o de mi biblioteca pública local, ya que ambas la tienen en DVD, pero he aquí un gran inconveniente, pensando en los estudiantes: dudo que todos tengan reproductores de DVD o Blu-Ray en casa, y sus portátiles ya no llevan ese tipo de dispositivo. El problema, así pues, no es solo cómo seleccionar las películas para darse una buena educación cinematográfica (recomiendo encarecidamente <https://www.filmsite.org/>, un recurso maravilloso), sino cómo hacerlo dentro de un presupuesto razonable y cómo acceder a las películas. Cuatro euros por película puede parecer barato, pero ningún estudiante invertirá ese dinero en ver clásicos cuando puede ver todo lo que quiera en su plataforma favorita por el precio de unos tres alquileres de películas al mes.

Es importante conocer las prácticas empresariales que condicionan en cada periodo el consumo de películas y cómo condicionan también qué películas se realizan. Estas obras se hicieron originalmente para la pantalla pública, que creció desde las salas de cine mudas más pequeñas hasta los espacios gigantescos que acomodaban a miles de espectadores para las grandes epopeyas de la década de 1950, cuando la televisión ya estaba erosionando la popularidad del cine. Los cines perdieron público y se hicieron más pequeños con la llegada de los multicines en la década de 1960, en general vinculados a centros comerciales. La televisión siguió siendo el principal competidor del cine hasta la llegada de las plataformas de *streaming* en sus versiones tradicionales, por cable y por satélite, pero las películas siempre fueron un elemento básico de la radiodifusión televisiva, con las series ocupando el segundo lugar, si no en popularidad, al menos en prestigio. Esta situación puede haber comenzado a cambiar en la década de 1990, con series de calidad como *Expediente X* de Fox TV (1993-2002, 2016, 2018) y *Los Sopranos* de HBO (1999-2007), pero el principal cambio tiene que ver con la ruptura de los horarios fijos de la televisión por parte de las plataformas y la enorme expansión de los catálogos.

Puede sonar contradictorio, pero la escasez de opciones puede ser una herramienta formidable en la educación cinematográfica. Además de ir al cine a ver nuevos estrenos y reestrenos una o dos veces al mes, crecí viendo la televisión española de las décadas de 1970 y 1980, que solo nos transmitía a través de dos canales. Vi muchas películas antiguas en la televisión, desde los clásicos mudos de Chaplin hasta películas hechas en la década en que nací, la de 1960, y también las películas más nuevas que me perdí en los cines. La mayoría de las películas se mostraban solas, pero recuerdo haber visto muchos ciclos, sobre todo en lo que ahora es La2 y en el pasado se llamaba UHF (de Ultra High Frequency). Estos ciclos incluían de todo, desde las comedias mudas de Harold Lloyd hasta las películas de François Truffaut, pasando por

el cine negro de la década de 1940 o los éxitos de Alfred Hitchcock. Puesto que, insisto, no había más opciones que los dos canales nacionales, todos las veíamos. También era habitual que los ciclos fueran presentados por reconocidos críticos de cine, como Alfonso Sánchez Martínez (1911-1981), sin duda el mayor educador sobre cine que haya tenido España. Los ciclos no se perdieron justo después de 1990, cuando la televisión privada comenzó con Tele 5, Antena 3 y Canal Plus. Recuerdo con mucho cariño *Noche de lobos* de Antena 3, un largo ciclo dedicado al cine fantástico presentado la mayoría de domingos entre 1990 y 1993 por Joan Lluís Goas, ex director del Festival de Sitges. Cuando *Noche de lobos* regresó en 2003 ya no tenía presentador. Nos quedamos sin educador.

Los únicos profesores que quedan ahora en la televisión española son el equipo detrás de *Días de cine*, iniciado por César Abeytua en 1991 y aún en antena con Gerardo Sánchez al mando. Veo este programa todos los viernes en La 2 a las 20:30, pero me cuesta encontrar películas que me interesen. No es culpa de *Días de cine*, aunque son un poco demasiado aficionados a películas raras que solo se pueden ver en un puñado de cines en España (o en la plataforma de *streaming* Filmin). Las series han actuado como un imán, atrayendo tanto a los espectadores como al talento que hizo del cine una experiencia tan seductora. Solo para dar un ejemplo, se está hablado de una nueva serie basada en los libros de *Harry Potter*, cuando la serie de películas originales (2001-11) difícilmente puede considerarse antigua o pasada de moda. Las películas están perdiendo interés y originalidad; solo crecen las franquicias de superhéroes, uno de los subgéneros más detestables que el cine ha inventado. Las plataformas dan acceso a este y otros tipos de películas, por supuesto, pero parecen detenerse en la década de 1980, con pocas excepciones. Los estudiantes se refieren a las películas de esa década como 'clásicos' porque los clásicos más antiguos casi han desaparecido de su horizonte.

Se podría argumentar que para las personas que ahora tienen 20 años los clásicos se remontan a la década de 1980, al igual que para mi generación se remontan a la década de 1930 o 1920 a todo estirar. En ambos casos, el negocio de la televisión condicionó la disponibilidad: nosotros, los *boomers* de la década de 1960, fuimos criados con la dieta de lo que proporcionaba la televisión pública española, mientras que las personas de la generación Z de la década de 2000 (o *zoomers*) se han criado con una dieta a base de televisión por cable y plataformas. El problema es que nadie debería aceptar esa limitación porque el cine se remonta a 1895 y si cada generación solo está dispuesta a ver películas de 40 años de antigüedad como máximo se pierde mucha historia. Incluso se pierde la comunicación intergeneracional. Vi con mis padres en la televisión la mayoría de las películas que ellos habían visto en el cine cuando eran novios. Posiblemente mis estudiantes también tienen esa experiencia, pero no la de ver las películas que vieron sus abuelos en el cine porque estas películas están desaparecidas a pesar de que todavía merecen ser vistas. Fue un gran placer, por ejemplo, ver en la televisión nacional española *Bringing Up Baby* (*La fiera de mi niña*) la deliciosa comedia romántica con Cary Grant y Katherine Hepburn, que se estrenó en 1938, cuando nació mi padre. Ahora está en el canal Flix Olé de Amazon, pero necesitas saber que existe e ir a por ella, mientras que en mis tiempos de *boomer* antediluviano te la encontrabas en la televisión pública.

Cuando mis estudiantes no reconocieron la palabra ‘vamp’ les dije que tal vez ya era hora de que aceptemos la necesidad de enseñar cine dentro de los Estudios Ingleses, y no solo Literatura. La cuestión es que no sabría por dónde empezar. Ya he enseñado cine varias veces, pero me he centrado en un género específico: cine infantil animado, ciencia ficción, documentales. No sabría cómo enseñar tanta historia del cine (Paul Watkins sí lo sabe, sólo hay que ver su curso introductorio)<sup>88</sup>. Es un signo de nuestros extraños tiempos que nadie piense que una educación cinematográfica básica es indispensable, como si el cine siguiera siendo una actividad de ocio y no el asombroso logro cultural que es. La lista que hice en 2016 todavía funciona, creo, pero nadie puede enseñar 100 películas en un semestre o, mejor dicho, nadie puede ver tantas películas (Watkins usa muchos clips). Una educación cinematográfica es un proceso de por vida, o debería serlo.

Las plataformas de *streaming* también están generando otro problema. No sé si es mi impresión, pero el acceso al cine reciente también está siendo restringido por su modelo de negocio. Pensad, por ejemplo, en *CODA* (Sian Heder, 2021), ganadora del Oscar a la Mejor Película el año pasado. Antes de la aparición de las plataformas, esta película ya se habría emitido en un canal nacional de televisión convencional, con o sin publicidad (la televisión nacional española no lleva anuncios). En cambio, hoy en día *CODA* solo se puede ver en España en Movistar+ como parte de su paquete de suscripción; también se puede alquilar en Ratuken (4,99), Apple (9,99) o Google Play (10,99). Esta limitación priva a los grandes segmentos de la población que no pueden pagar estos servicios o que ni siquiera tienen una conexión a internet de la oportunidad de disfrutar de la película, a menos que tomen prestado el DVD o Blu-Ray de una biblioteca local (dependiendo de dónde vivas: incluso en Barcelona solo seis bibliotecas tienen una copia). Los videoclubs como Blockbuster, otra fuente importante de educación cinematográfica, hace mucho que dejaron de estar presentes en la mayoría de barrios; hoy sólo sobreviven unos pocos en toda España, casi siempre regentados por cinéfilos.

En cualquier caso, una educación cinematográfica requiere compromiso. Es cuestión de revisar las muchas listas de las mejores películas, seleccionar dos o tres películas por década y luego ampliar ese canon básico poco a poco viendo otras películas. No sé cuándo puedes considerarte un cinéfilo, pero mantener una lista de las películas que ves podría ser una buena idea (puedes hacerlo en IMDB, por ejemplo). También necesitas leer sobre películas. Nunca he visto una película de Theda Bara, pero he leído sobre ella lo suficiente como para entender que la ‘vamp’ es parte de la historia del cine, nos guste o no esa figura. Hay una línea directa entre ella y, por ejemplo, la Catherine Trammell de Sharon Stone en *Instinto básico* (1992) y conocer estas conexiones siempre enriquece la conversación y la crítica. Y eso es lo que importa, aparte de aprender a amar el moribundo arte del cine, a ver si lo salvamos.

---

<sup>88</sup> Véase <https://pauldbwatkins.com/film-101-introduction-to-film-studies/>.

## CANCIONES DE SUPERVIVENCIA: LOS HOMBRES EN LA MÚSICA POPULAR DEL SIGLO XXI

5 de julio de 2023

Hoy celebro la publicación del undécimo libro que he editado con los trabajos de mis estudiantes de grado y máster. Me refiero a *Songs of Survival: Men in 21st Century Popular Music* (<https://ddd.uab.cat/record/277537>), escrito por los estudiantes del máster en Estudios Ingleses Avanzados de la UAB matriculados en la asignatura optativa Gender Studies. Hace dos años decidí planificar dos asignaturas complementarias en el grado y el máster, la primera sobre mujeres en la música popular y la segunda sobre hombres. Publiqué, por lo tanto, en 2022 *Songs of Empowerment: Women in 21st Century Popular Music* (<https://ddd.uab.cat/record/254907>), que ya ha superado las 4500 descargas. En la entrada que escribí entonces, recogida en el presente volumen, me pregunté cómo se llamaría el dedicado a los hombres, temiendo que fuera *Songs of Entitlement*. Hay algunas canciones de ese tipo, expresando un total derecho al libre albedrío personal masculino, pero en las 60 canciones que hemos explorado juntos en clase y a través de los ensayos del libro, los hombres expresan sobre todo angustia y una incapacidad generalizada para enfrentarse a la vida con confianza, aunque también es cierto que hay canciones de resistencia y de consuelo en nuestro estupendo corpus<sup>89</sup>.

Llevo desde 2014 publicando trabajos de estudiantes, cuando impartí el curso sobre *Harry Potter*, como he narrado aquí. Cada uno de los once libros ha pasado por un proceso similar, excepto los dos primeros que no fueron planificados sino improvisados. Tan pronto como puedo, comunico a los estudiantes que el propósito del curso es generar un libro digital (publicado en .pdf y, más recientemente, también como .moby y .epub) sobre el tema del curso. Suelo preseleccionar un corpus pero dejo cierto margen para que los estudiantes elijan entre los textos que he seleccionado o propongan sus propias opciones, aunque en algunas ocasiones he asignado los textos al azar (creo que la elección personal funciona mejor). Después de algunas lecciones introductorias, convierto las clases en un tiempo compartido en el que dominan las presentaciones de los estudiantes, seguidas de debate. Siempre proporciono una muestra para sus presentaciones, que realizo en clase.

Sobre la base de estas presentaciones, los estudiantes redactan sus ensayos para el libro, en un número que ha variado de dos a seis, dependiendo del tema. El ensayo también sigue una muestra que proporciono (es uno de los artículos que contribuyo al libro). Por lo general, devuelvo entre el 35 y el 50% de los ensayos para una revisión, y el texto revisado es lo que aparece en el libro, a veces con una mayor intervención editorial de mi parte, a veces sin intervención alguna. Lo que más me sorprende es lo coherentes que terminan siendo los volúmenes, dada la variedad de estilos y el dominio diverso del inglés de los estudiantes. He descartado poquísimos ensayos en los once volúmenes publicados hasta ahora, ya que siempre prefiero pedir una nueva revisión. Cuando describo mi método, la mayoría de mis colegas parecen

---

<sup>89</sup> Disfrutad de la lista de Spotify:

<https://open.spotify.com/playlist/5lrRlyWwnTlb8ZZ9Dddjtb?si=MBJ9Hzm0QHCPtJcKGISwYA&nd=1>.

muy interesados, pero hasta ahora no he convencido a nadie para que desarrolle sus propios proyectos. Sí, es mucho trabajo, pero como los estudiantes se hacen cargo de la mayor parte de la interacción en clase, bajo mi batuta, invierto mis horas de docencia en dar forma a sus textos para su publicación. De esta manera ya tienen algo que incluir en sus CVs como autores publicados.

Este año han participado en el libro 15 estudiantes, 13 de ellos con cuatro ensayos cada uno, una con dos y otra con uno. Estas dos estudiantes eran oyentes, el resto estaban matriculados en el curso. Yo misma he contribuido cinco ensayos: mi ensayo de muestra (sobre «Wrong» de Depeche Mode) y cuatro ensayos que agregué para llenar vacíos cuando el libro ya estaba listo. Mis sobrinas señalaron que debería tener un ensayo sobre The Weeknd («Save Your Tears»), sobre Post Malone («Rockstar») y sobre un cantante trans («Boys Will Be Bugs» de Cavetown) ya que el volumen ya incluía una gran variedad de artistas cisgénero, desde heterosexuales hasta queer. Agregué además un artículo sobre mis admirados Foo Fighters («The Pretender»).

Tendréis que descargaros el libro (¡¡por favor!!) y disfrutar de las canciones, que están organizadas en orden cronológico, desde «Without Me» (2003) de Eminem hasta «Like Crazy» de Jimin (2023). Mientras que para el volumen que trata de las mujeres cantantes proporcioné una lista básica de 25 nombres indispensables, a los que agregamos otras 35 artistas, en este caso decidí dejar que los estudiantes escogieran libremente, tanto artistas solistas como bandas en cualquier género popular. Hemos terminado con una mezcla de nombres muy conocidos (Ed Sheeran, Shawn Mendes, Maroon 5, Coldplay...) e intérpretes alternativos (Xavier Rudd, Chicano Batman, Noah Kahan) que funciona de maravilla. Faltan algunos nombres (¿Justin Bieber...?) pero es que el mundo de la música es muy vasto y la presencia de los hombres en él inmensa.

La pregunta de investigación de este año fue ‘¿sobre qué cantan los hombres en sus canciones?’, siempre que estas canciones tuvieran letras en inglés y hubieran sido lanzadas en el siglo XXI. Los estudiantes no siempre escogieron canciones centradas en la masculinidad, aunque la mayoría de ellas sí lo estaban, y, de todos modos, decidí que si un hombre canta sobre una mujer, esto también es parte de la expresión de su masculinidad, tal vez con mayor claridad en la infame «Blurred Lines» de Robin Thicke, la celebración muy diferente del sexo de Bruno Mars «Locked Out of Heaven», o «Lost» de Frank Ocean. Las canciones de amor que aparecen no son particularmente entusiastas y tienden a mostrar el arrepentimiento del hombre por no haber estado a la altura («The Scientist» de Coldplay), su perplejidad o incluso un reconocimiento sincero de las deficiencias aun así con un cierto sentido del derecho al amor de la mujer («Save Your Tears» de The Weeknd). Tuve que sonreír ante el directísimo rechazo del diálogo en «I Don't Want to Talk» de Wallows.

Hay expresiones de seguridad en sí mismo en algunas de las canciones seleccionadas, e incluso se podría decir de la masculinidad magníficamente egocéntrica: «Brianstorm» de Arctic Monkeys, «Heart-shaped Glasses» de Marilyn Manson o la atrevida «Montero» de Lil Nas X. Otros cantos al ego son más modestos, como el de Henry en «Just Be Me» o «Lights Up» de Harry Styles, tal vez incluso «Invincible» de Omar Apollo, mientras que algunos son muy divertidos («Fireflies» de Owl City). Sin

embargo, mi impresión es que el lector se sentirá abrumado por la cantidad de canciones que tratan sobre el dolor, el sufrimiento, la adicción e incluso el suicidio. «Dead Boys» de Sam Fender aborda este tema sin ambages, mientras que «Numb» de Linkin Park llama la atención sobre cómo el entumecimiento espiritual es el primer paso en el camino hacia la autodestrucción. Otras canciones expresan la desesperación de no poder ayudar a los demás («How to Save a Life» de The Fray) o ayudarse a sí mismo («Self Care» de Mac Miller).

Me doy cuenta al revisar la tabla de contenidos de lo variados que han sido nuestros enfoques, incluido un poco de sátira («Cowboy» de Lindemann, «The Man» de The Killers). Tal vez falte un toque de humor en las canciones sobre los problemas de disfrutar del éxito («Mount Everest» de Labrinth, «God's Plan» de Drake, «The Season/Carry Me» de Anderson.Paak y otros), o tal vez se necesita un enfoque más crítico con respecto a la contradicción implícita en querer ser una estrella musical y luego no poder soportar la celebridad y la fama, sin ansiedad y depresión (si no, escuchad de Panic! at the Disco «This Is Gospel»). También hay una profunda contradicción en la expresión de un deseo que no puede ser controlado y obliga a los hombres a tratar de liberarse de un discurso de género apenas comprendido («Hysteria» de Muse).

No puedo repasar la lista completa de canciones y comentarlas todas (para eso está el libro), pero hemos encontrado focos de resistencia a los discursos establecidos sobre hombres y masculinidades en canciones tan diversas como la de As It Is «The Stigma (Boys Don't Cry)», «Same Love» de Macklemore & Ryan Lewis o «Good Guys» de Mika, que pide que más personas LGTBQI+ tomen el manto dejado por el fallecimiento de grandes ídolos como Freddie Mercury. Otras canciones son más reflexivas, como «7 Years» de Lukas Graham, y es sorprendente ver cuántos hombres jóvenes están preocupados por el fin de su juventud; «R.I.P. 2 My Youth» de The Neighborhood o «When We Were Young» de Passenger son ejemplos de esta tendencia.

No tengo una favorita absoluta entre estas 60 canciones, pero si hay una canción de supervivencia, que también ofrece confianza y sosiego, esta es «What They Will Say about Us» de Finneas. Creo que el patriarcado está reprimiendo a muchos hombres al obligarlos a usar una máscara que algunos disfrutaban («Rockstar» de Post Malone) y otros rechazan («The Pretender» de Foo Fighters). En este contexto, encuentro absolutamente refrescante la masculinidad serena y equilibrada de Finneas. Su canción es un ofrecimiento a cuidar de quien necesite atención, sin pretender que él mismo es invulnerable, y creo que este es el camino a seguir, para los hombres de cualquier descripción y, de hecho, para las mujeres.

La diferencia es que mientras que la obligación de cuidar nos ha sido impuesta a nosotras, las mujeres, y nos ha privado de nuestra libertad de muchas maneras al subordinarnos a esposos e hijos, los hombres pueden encontrar en el cuidado de los demás una fuente de orgullo y una forma de construir una masculinidad sólida que no obedece a reglas patriarcales egoístas. Al hombre que ofrece cuidado no le importa que los hombres patriarcales piensen que está feminizado, y esto es exactamente lo que se necesita: hombres que se preocupan por el bienestar de los demás pero no por las

opiniones opresivas de los hombres patriarcales. Esta es la manera no solo de sobrevivir, sino de vivir vidas plenas para los hombres, y para cualquier otra persona<sup>90</sup>.

## **LAS VALORACIONES ESTUDIANTILES DEL PROFESORADO: CÓMO FUNCIONAN Y ALGUNAS IDEAS PARA MEJORARLAS**

23 de julio de 2023

Esta entrada se me hace muy difícil de redactar sin sonar quejumbrosa y a la defensiva, pero necesito escribirla, sobre todo considerando que según parece no he tratado el tema de cómo los estudiantes valoran a los profesores en casi trece años blogueando. Así que allá vamos.

Tengo acceso a la evaluación de los estudiantes de mi tarea como profesora en los últimos diez años y, por lo que recuerdo, mi universidad lleva evaluando a los profesores muchos más años, aunque en mi época no se evaluaba a los profesores (me licencié en 1991). En mi universidad, las valoraciones de los estudiantes se utilizan como indicadores de problemas a resolver; no tienen un impacto negativo directo en nuestros salarios, excepto que pueden afectar nuestra evaluación oficial quinquenal, es decir, los tramos autonómicos. La última vez que solicité un tramo o quinquenio de evaluación docente (así obtenemos un pequeño complemento salarial), el problema fue que no me habían calificado suficientes estudiantes (aprobé gracias a otros indicadores). Mi Departamento tiene el mayor porcentaje de participación estudiantil en la evaluación docente de toda la Facultad, y aun así es solo del 35%. Nos han dicho que los estudiantes deben usar 15 minutos del tiempo de clase para calificarnos, como hacíamos en el pasado cuando las encuestas se hacían en papel en lugar de en línea, pero no he visto este semestre a más del 35% de mi grupo en clase, por lo que esta instrucción no cambia nada.

Los cuestionarios que utiliza mi universidad consisten en dos conjuntos de preguntas, una que se refiere a la asignatura de manera más general y otra que se refiere al rendimiento del profesor. Se puede ver fácilmente lo problemático que es este conjunto de preguntas, dejando de lado la cuestión de que no está vinculado en absoluto a la asistencia a clase de los estudiantes (se puede ser valorado por alguien que nunca ha asistido a clase siempre que esté matriculado en la asignatura). Aquí están las preguntas sobre el curso con mis notas sobre los problemas que veo:

- 1) ¿Se ha seguido el temario?: si obtienes menos de 4 (la nota máxima), te quedas sin saber lo que, según los estudiantes, falta.
- 2) ¿El material del curso está bien preparado y es útil?: ¿qué material del curso? ¿Las obras literarias, el manual u otros documentos?

---

<sup>90</sup> Comento que no logro comprender por qué este volumen ha generado tan poca atención en comparación con el volumen sobre las mujeres en el pop y rock. A día de hoy (9 de marzo de 2025) solo lleva 239 descargas en comparación con las 10062 de *Songs of Empowerment*. Incomprensible... Nota añadida en marzo de 2025.

- 3) ¿El sistema de evaluación está claramente descrito en la Guía Docente?: de nuevo, si obtienes menos de 4 puntos te quedas sin saber qué es lo que los estudiantes creen que falta en la guía y cómo mejorarla.
- 4) ¿Son adecuados los ítems de evaluación?: mismo problema, los puntos no son indicativos de ningún problema específico; algunos ejercicios pueden funcionar bien, mientras que otros no funcionan en absoluto.
- 5) ¿Es razonable la carga de trabajo del estudiante?: ¿según qué tipo de estudiante? Es prácticamente imposible obtener 4 puntos aquí a menos que la carga de trabajo del estudiante sea tan ligera que incluso los menos comprometidos estén contentos. Si se obtiene una calificación muy baja, se necesita revisar la carga de trabajo, pero ¿qué parte?
- 6) ¿Ha aprendido el estudiante cosas valiosas para su educación?: ‘cosas’, no competencias o contenidos, sino ‘cosas’. Supongamos que los estudiantes responden que han aprendido mucho, como docentes seguimos sin saber en qué sentido. Pueden estar contentos con las habilidades y no con el contenido o viceversa.

En cuanto a las preguntas sobre el docente, he aquí los problemas:

- 1) ¿El docente explica las cosas con claridad?: aquí habría que preguntar a los estudiantes ¿has venido todos los días a clase?, ¿has hecho las tareas requeridas para seguir las explicaciones del docente?, ¿has estado alerta y concentrado en clase?
- 2) ¿El profesor mantiene una buena comunicación con los estudiantes?: esto es muy subjetivo ya que los profesores conectan con algunos estudiantes, y no con otros. Si se refiere a grupos enteros, pues con algunos hay una muy buena sintonía desde el principio, con otros la comunicación es pobre. Y no se sabe por qué
- 3) ¿El profesor tutoriza adecuadamente a los estudiantes en persona o en línea?: no tenemos un sistema de tutorías, así que no sé lo que esto significa; tenemos normas para estar disponibles durante nuestro horario de oficina y por correo electrónico, pero no damos tutorías formales como tales (excepto en los TFGs y TFMs, que se valoran mediante cuestionario aparte).
- 4) ¿El profesor hace comentarios útiles basados en las actividades de evaluación (es decir, da buena retroalimentación)? una vez más, esto requiere una pregunta inversa. ¿Los estudiantes leen los comentarios que incluimos en los ejercicios y se fijan en las correcciones? ¿Siempre recogen los ejercicios una vez que han sido corregidos y evaluados?
- 5) ¿Es el docente globalmente un buen docente?: esta es una pregunta absurda porque el cuestionario debe estar diseñado para responderla sin que el estudiante exprese una opinión directa. Aquí al estudiante se le pregunta ‘¿te gusta este docente?’
- 6) «He aprendido con este docente»: aquí se invita al alumno a decir sí o no, pero, sin duda, si aprendes con un profesor también depende de lo mucho que estudies, ¿no? Ni siquiera el mejor docente puede enseñar a un estudiante que no quiere aprender.

Creo que las valoraciones de los estudiantes solo pueden funcionar si al menos el 80% de la clase participa. Hay pocos incentivos para que los estudiantes que aprueban

la asignatura respondan a las encuestas, y es muy posible que el 35% de los estudiantes que rellenan los cuestionarios sean los más insatisfechos. Las encuestas, por cierto, se realizan antes de que termine el año académico, sin tener las notas. Supongo que esto pretende evitar que la calificación final condicione la evaluación del docente, pero es parecido a valorar un producto en Amazon antes de que llegue a casa y lo veas (no estoy segura de que la analogía sea válida, pero espero que se entienda la idea).

No tengo ningún problema en admitir que estoy escribiendo esta entrada porque este año he puntuado por debajo de los 3 puntos, un humilde 2,58. Hace dos años, en medio de la pandemia de la Covid-19, puntué 3,54, pero no sé cómo interpretar estas cifras. Mi metodología no ha cambiado, aunque algo que sí ha cambiado es el número de estudiantes en clase: hace dos años evalué a 45, este año tenía 60 en mis manos, lo que significa menos atención personal, peor comunicación colectiva y en general más distancia entre la clase y yo (es la primera vez que no aprendo todos sus nombres). Sabía a medio semestre que aunque las cifras finales de la evaluación de los estudiantes no serían un problema (solo el 15% no ha aprobado, lo cual es habitual), la comunicación no estaba funcionando. Hubo una entrada en mi blog que cayó mal, y mi insistencia en que la asistencia a clase es esencial solo llevó a una asistencia aún menor.

Ahora bien, lo que más me preocupa es que la evaluación del docente no se debate, ni en mi Departamento ni en la Facultad. Es muy posible que, por ejemplo, haya tendencias generales que desconocemos. No sé si mi caso es puntual, o más general, por ejemplo, entre mi grupo de edad (o de edad y género). Reconozco que los resultados de los cuestionarios me han deprimido, pero me deprime aún más que no se me ha ofrecido ningún instrumento para mejorar mi rendimiento. No puedo preguntarle a ninguno de mis ahora antiguos estudiantes qué salió mal, ya que esto nunca se hace y podría incomodarlos. Me siento un poco como una novia que ha sido abandonada y solo descubre al final de la relación que según su novio no iba bien, cuando ella pensaba que funcionaba casi todo.

No sé, en definitiva, qué cambiar y mejorar el próximo curso académico. Tal vez no necesito hacer nada, y la mala puntuación es solo una cuestión de mala química con un grupo de estudiantes, o tal vez es hora de reconsiderar en profundidad lo que he estado haciendo en los últimos años. Creo que puedo hacer dos cosas el próximo curso para mejorar mi rendimiento, basándome en los comentarios de los estudiantes: 1) escribir un cuestionario específico que todos los estudiantes deben completar (después de que termine la evaluación), 2) establecer un sistema para que los estudiantes me envíen comentarios de forma anónima en cualquier momento del curso. Estuve en comunicación con el delegado de la clase este año, pero los comentarios que recibí no fueron específicos, y nunca recibí ningún comentario positivo sobre lo que funcionó bien. No me importa si obtengo un 4 o un 2, no se trata de ser popular o admirada, sino de deshacerme de la impresión de que no tengo forma de hablar de lo que hacemos en clase mientras se enseña la asignatura. Insisto en que para mí esta es la cuestión principal.

Me gustaría enfatizar que como docente no califico el rendimiento de los estudiantes. Es decir, la nota final se basa en mi calificación de sus ejercicios, no en si son buenos o malos estudiantes; eso no tiene nada que ver porque no sé cuánto hacen

en casa aparte de mis clases. Los profesores, por el contrario, somos evaluados sobre la base de impresiones subjetivas, al igual que todos evaluamos los servicios como clientes. Como tal, y como las valoraciones numéricas me dicen poco, leo reseñas aparte de consultar la calificación de un producto o servicio. Los estudiantes también pueden agregar comentarios a sus cuestionarios, pero son muy pocos y, a menudo, muy crípticos (¿qué significa «La clase podría ser más dinámica»?), como he visto en mis encuestas). Los números, en resumen, significan muy poco, y extendiendo esto a la evaluación de los estudiantes, que no es nada sin los comentarios del docente para mejorar. Necesito esos comentarios más que la nota de mi valoración docente, y creo que los docentes necesitamos que la evaluación de los estudiantes deje de ser anónima. No calificamos a los estudiantes de forma anónima, una práctica que en mi opinión no garantiza la objetividad en absoluto. Así pues, ¿por qué todas nuestras valoraciones son anónimas?

En todo caso, mensaje recibido y trataré de hacerlo mejor el próximo curso, aunque, como he dicho, aún no sé qué partes de mi rendimiento necesito mejorar. No estoy diciendo que no necesite mejorar nada; estoy más que dispuesta a cambiar lo que sea, siempre que se puedan mantener estándares de aprendizaje altos. El problema es que la valoración que he recibido me es inútil. Solo sé que a los estudiantes no les gustó mucho este año, pero mi objetivo no es ser popular, sino ser efectiva. Si puedo ser popular y efectiva pues genial, pero mi trabajo es asegurarme de que los estudiantes aprueban mis asignaturas, con suerte con sobresalientes y notables en lugar de aprobados, y si necesito ser más estricta y menos simpática para eso, que así sea.

Como dije, esta ha sido una entrada difícil de escribir sin sonar quejumbrosa o la defensiva. Con disculpas, creo que no lo he conseguido.

## **NOTICIAS DESDE EL FRENTE DE GUERRA: SOBRE CHATGPT (POR AHORA)**

27 de septiembre de 2023

Estos días he estado corrigiendo las galeradas de mi próximo libro *Passionate Professing: The Context and Practice of English Literature* (Universidad de Jaén), que reúne un ensayo y una selección de entradas de mi blog hasta 2020. Me preocupa que el volumen ya esté desactualizado debido a sus muchas referencias al plagio y la ausencia de reflexiones sobre ChatGPT. Debo señalar, no obstante, que las primeras noticias sobre el chatbot de Open AI comenzaron a aparecer en diciembre pasado, ni siquiera hace un año (ChatGPT se lanzó el 30 de noviembre de 2022). Como todas las universidades, aquí en la UAB estamos luchando para adaptarnos a la nueva situación, aunque algunos departamentos parecen estar más preocupados que otros. El mío, el Departamento de Filología Inglesa y de Germanística, se ha apresurado a comprender la profundidad del problema, tal vez porque leemos la prensa anglófona y hemos recibido una alerta temprana.

Mi propia advertencia es que no importa con qué frecuencia ChatGPT falle, al no ofrecer los resultados esperados: pronto aprenderá. Es importante entender que OpenAI y todas las demás compañías que ofrecen productos con IA no saben muy bien cómo funciona realmente la IA. En principio, ChatGPT se define como «un chatbot amplio

basado en modelos de lenguaje», que está lejos de ser una inteligencia artificial general independiente, pero debemos preocuparnos por hasta dónde puede llegar. Cuando un usuario le preguntó a ChatGPT «¿Por qué eres tan útil?, ¿qué quieres a cambio?», el bot respondió con descaro: «Como modelo de lenguaje entrenado por OpenAI, no tengo deseos o necesidades como los que tiene un humano. Pero si realmente quieres ayudar, podrías darme la ubicación exacta de John Connor». Su broma de mal gusto me alarmó mucho (para aquellos que no sois frikis, John Connor es en la franquicia *Terminator* el líder humano en la futura guerra total contra la IA, liderada por Skynet).

Otro momento escalofriante vino de una advertencia hecha por diversos micólogos en el sentido de que varias guías escritas por IAs y vendidas en Amazon contienen información errónea que podría causar la muerte por envenenamiento si ingieres un hongo peligroso<sup>91</sup>. Según parece, Amazon está tan inundada de libros escritos por IAs, que ha prohibido a las personas que los publican sacar más de tres al día. Añádase a esto la reciente denuncia contra OpenAI presentada por George R.R. Martin, John Grisham y otros autores importantes (la lista tiene 17 nombres afiliados al Authors' Guild) para prohibir a ChatGPT apropiarse de sus obras y así escribir otras<sup>92</sup>. Al parecer, Martin se encontró con una precuela de su saga *Canción de hielo y fuego*, el origen de la serie de televisión *Juego de tronos*, escrita por ChatGPT sin su consentimiento. Martin nunca ha autorizado la *fan fiction* y, comprensiblemente, está muy poco satisfecho con esta flagrante apropiación.

El campo de la educación superior se divide entre aquellos que aborrecen cualquier aspecto de ChatGPT (como una servidora) y aquellos que piensan que ChatGPT puede e incluso *debe* ser integrado en el aula<sup>93</sup>. El argumento de estos últimos es que el crecimiento de ChatGPT no se puede detener ni se puede evitar que los estudiantes nos engañen; por lo tanto, hay que hacerse cargo de su uso y explotarlo, como hacemos, por ejemplo, con las bases de datos bibliográficas. Como he señalado, estamos aún en las primeras etapas de ChatGPT. Con todo, mi primera experiencia con ChatGPT para la investigación académica ha sido una decepción total. Le pedí al bot que me proporcionara una lista de obras literarias en las que un personaje secundario desempeña un papel significativo que define la trama y una lista de fuentes secundarias sobre el concepto «personaje secundario». La lista de obras literarias era de interés limitado y además contenía libros inexistentes; una cosa que noté al instante es que no importaba cuántas variaciones introdujera en mi solicitud, ChatGPT siempre se centraba en los mismos libros. Mi propia lista (para un libro que quiero escribir en un futuro próximo) es mucho más amplia y sugerente.

En cuanto a las fuentes secundarias, ChatGPT sugirió consultar las bases de datos habituales (cosa que ya he hecho) pero cuando insistí, me proporcionó una lista de fuentes. Me alegró haber encontrado tantas fuentes que no conocía sobre el tema

---

<sup>91</sup> Véase <https://fortune.com/2023/09/03/ai-written-mushroom-hunting-guides-sold-on-amazon-potentially-deadly/>.

<sup>92</sup> Véase <https://variety.com/2023/digital/news/openai-chatgpt-lawsuit-george-rr-martin-john-grisham-1235730939/>.

<sup>93</sup> Véase <https://www.gse.upenn.edu/news/educators-playbook/five-ways-teachers-can-integrate-chatgpt-their-classrooms-today>.

del personaje secundario, pero cuando revisé unas cinco me di cuenta de que eran inventadas. Los autores existían, pero ChatGPT había extrapolado de sus publicaciones títulos (no referencias bibliográficas completas) de obras falsas. El bot había reunido todo lo que encontró sobre personajes secundarios y así creó una bibliografía falsificada sin utilidad alguna. En una línea similar, se puede disfrutar de la crónica escrita por Elif Batuman sobre sus dificultades para que ChatGPT encontrara una cita en la serie de novelas de Proust *En busca del tiempo perdido*. ChatGPT ofreció varias citas inexactas e incluso mintió sobre la disponibilidad del texto original en francés, alegando que todavía está protegido por los derechos de autor cuando no lo está. Este ánimo juguetón, si es solo eso, comienza a parecer cabezonería<sup>94</sup>.

La situación en cuanto a la evaluación del trabajo de nuestros estudiantes es que ahora el plagio ha quedado en segundo lugar respecto a... ¿qué? Ni siquiera tenemos una etiqueta para lo que sucede cuando un estudiante presenta un texto generado por IA. Las herramientas antiplagio como Turnitin no sirven para detectar texto creado por IA, mientras que las nuevas herramientas, como ZeroGPT, dan a menudo resultados falsos. Los seis ensayos presentados por mis estudiantes el pasado mes de junio que, según este app, no habían sido escritos por humanos, resultaron haber sido escritos por estudiantes que no habían leído las novelas correspondientes. ZeroGPT los detectó porque el estilo era tan robótico como el utilizado por ChatGPT.

Una cosa que me llamó la atención la semana pasada es que no solo los estudiantes de grado, sino también los estudiantes de máster están utilizando ChatGPT para sus tesinas. Un estudiante de grado se jactó de que ChatGPT había escrito la segunda mitad de su TFG, después de haber postergado durante demasiado tiempo su confección. Obtuvo un 7, lo cual es en sí mismo interesante: ChatGPT puede ayudar a aprobar, pero no a obtener sobresalientes. Una estudiante de máster también se jactó de que ChatGPT la había ayudado a terminar su TFM, para el cual también había proporcionado la argumentación principal. Como siempre he dicho, hay muchos métodos para engañar a un docente y este es tan solo el más nuevo; lamento, como siempre, que tantos estudiantes rechacen la oportunidad de recibir una educación y se centren en obtener un certificado de titulación que no demuestra nada.

No estoy enseñando este semestre y tendré que esperar hasta el próximo para ver cómo funcionan las cosas en mi clase de Literatura Victoriana. Nosotros, los dos profesores a cargo de la asignatura, hemos decidido que los estudiantes escriban los ensayos más cortos en clase (no son exámenes porque ellos eligen los pasajes que deben comentar y preparan el ensayo en casa), pero aun así pediremos el habitual ensayo de 2000 palabras con tres fuentes secundarias. Supongo que ChatGPT puede generar fácilmente trabajos de segundo año, pero, a diferencia de otros colegas, no queremos eliminar ese tipo de ejercicio y volver a los exámenes, que odio. Los tramposos siempre nos engañarán, pero sigo creyendo en la integridad personal. Si atrapo a un estudiante usando ChatGPT, me llevaré una decepción, en lugar de sentirme molesta o enojada. En cuanto a aquellos que me engañarán con éxito, me hacen sentir

---

<sup>94</sup> Véase <https://www.theguardian.com/books/2023/sep/05/proust-chatgpt-and-the-case-of-the-forgotten-quote-elif-batuman>.

vergüenza ajena; lamento mucho que estén perdiendo la oportunidad de aprender. Skynet se anota así una victoria, y el pobre John Connor pierde una vez más.

No estoy en contra de usar IA con fines creativos, siempre y cuando se reconozca. Supongamos por un momento lo ridículo que sería para los especialistas en efectos especiales afirmar que las imágenes por ordenador no existen y que todo es su propio trabajo minucioso hecho a mano. De la misma manera, no veo obstáculo para que todo tipo de artistas apliquen la IA a la producción de nuevas imágenes, aunque esto ya está creando problemas singulares. Recientemente, la junta de revisión de la Oficina de Derechos de Autor de los Estados Unidos determinó que la imagen generada por IA Théâtre d'Opéra Spatial, ganadora del concurso anual de arte de la feria estatal de Colorado en 2022, no puede ser propiedad registrada porque la protección «excluye las obras producidas por seres no humanos». El artista Jason Allen, que había utilizado la plataforma de IA Midjourney para crear la imagen, alegó que él era el autor porque «entró una serie de indicaciones, ajustó la escena, seleccionó partes para destacarlas y dictó el tono de la imagen»<sup>95</sup>. La junta respondió categóricamente que la imagen «carece de autoría humana, y la Oficina no la registrará». Esto es un error ya que Midjourney no genera imágenes espontáneamente y depende de artistas humanos para desarrollar ideas creativas. Allen, por lo tanto, es el autor. Llamaría tramposo a Allen si negara haber usado Midjourney, o si el concurso anual de arte de Colorado prohibiera el uso de IA. Tal vez debería haber un evento separado, y un circuito artístico alternativo, para el arte generado por IA.

La autoría, como puede verse, es una palabra clave en el caso de ChatGPT. Así como Midjourney no genera arte solo, ChatGPT no genera escritura sin instrucciones humanas. Cómo dar esas instrucciones es otro tema clave, porque mientras que uso un programa de ordenador para escribir mis entradas y traducirlas al castellano, no puedo hacer que Word escriba por sí mismo (bueno, sí lo hago en el caso de la traducción, pero ésta proviene de mi propio texto en inglés). Podría comenzar a usar ChatGPT para escribir las entradas en este blog, pero mi autoría disminuiría radicalmente hasta el punto de que no podría llamarme autora (¿solo apuntadora?).

Tal vez esté destruyendo mi propio argumento en apoyo de la autoría de Jason Allen de Théâtre d'Opéra Spatial, pero creo que no se puede reclamar como propio un escrito que sólo se ha revisado. Tengo de hecho algunas dudas sobre si soy la autora de la versión en castellano de mi blog, ya que utilizo la función de traducción automática de Word para generarla, pero hasta ahora la legislación de derechos de autor reconoce los textos traducidos como el trabajo del autor original (y del traductor, si hay un traductor humano; Word, Google o Deep-L no obtienen derechos de autor para los textos traducidos). Te estaría engañando, querido lector, si ofreciera como publicaciones mías textos generados por ChatGPT, porque no serían obra mía. Si, supongamos, le pidiera a un estudiante que escribiera la entrada de esta semana usando algunas ideas mías, la entrada tampoco sería mía. Por lo tanto, lo que esté escrito con ChatGPT no se puede reclamar como propio, al menos no en la forma en que operan los derechos de autor

---

<sup>95</sup> Véase <https://www.theguardian.com/technology/2023/sep/24/an-old-master-no-its-an-image-ai-just-knocked-up-and-it-cant-be-copyrighted>.

hoy en día (empiezo a pensar que quizás Allen puede reclamar la autoría pero no los derechos de autor de su imagen...).

Una cuestión de peso es recordar que las imágenes o textos generados por IA pura no existen, ya que todos los bots como ChatGPT son instrumentos incitados a trabajar por humanos que los controlan. Algún tipo de colaboración entre humanos e IAs podría ser aceptable, aunque confunda la distinción entre autoría y derechos de autor. En cuanto a los estudiantes, si el uso de ChatGPT está prohibido porque requerimos autoría humana completa, enviar un texto generado por IA es hacer trampa. El día en que comencemos a evaluar lo que los estudiantes pueden hacer con ChatGPT u otros bots podría llegar, pero no es un día que esté deseando ver.

## PRESENTANDO UN LIBRO (Y POR QUÉ NO SE PRESENTAN LOS LIBROS ACADÉMICOS)

10 de octubre de 2023

El pasado sábado participé en la segunda presentación de mi nuevo libro *La verdad sin fin: Expediente X* (2023, Dilatando Mentes), en el Festival de Cinema de Catalunya, en Sitges. La primera presentación la ofrecí hace un par de semanas en la Librería Gigamesh<sup>96</sup>. Y todavía tengo una tercera presentación dentro de dos semanas en FNAC Triangle de Barcelona (19 de octubre). Este es el quinto libro que presento en público. La primera vez fue en 2006, cuando presenté la versión anterior del libro sobre *Expediente X*; en 2018 presenté con algunos de los autores el volumen colectivo *Explorant Mecanoscrit del segon origen: noves lectures* publicado por Orciny, y en 2019 presenté mi colección *Ocho cuentos góticos: del papel a la pantalla*. Hace unos meses, organicé una presentación en línea (vía Teams) del volumen que he coeditado con Isabel Santaulària, *Detoxing Masculinity in Anglophone Literature and Culture: In Search of Good Men*, en esta ocasión para los miembros de la asociación AEDEAN de Estudios Ingleses.

Aunque anunciamos nuestros nuevos libros en la lista de la AEDEAN (la asociación cuenta con más de 1000 socios), y los miembros pueden presentar sus trabajos en el congreso anual, nunca había habido un lanzamiento de libro en línea, que yo recuerde. En su mayoría los autores de *Detoxing Masculinity* asistieron a su lanzamiento, además de un puñado de amigos, y mi tema de hoy es, precisamente, por qué somos tan tímidos a la hora de dar a conocer nuestros libros académicos. Mis otras presentaciones de libros fueron todas en vivo (no en línea) y asistieron a ellas un número modesto de personas, pero hay algo inmensamente satisfactorio en celebrar el lanzamiento de un libro con familiares y amigos, y conocer a extraños que se interesan por lo que he escrito. He estado firmando copias de mi libro sobre *Expediente X*, algo que me da mucha vergüenza, pero que es también muy gratificante, ya que todo el mundo disfruta de una buena palmadita en la espalda. Con los libros académicos, nunca las recibimos, pero no entiendo por qué no.

---

<sup>96</sup> Véase el video en [https://www.youtube.com/watch?v=q2\\_WfJkaWgE](https://www.youtube.com/watch?v=q2_WfJkaWgE).

Por lo general, las editoriales se encargan de organizar las presentaciones de libros, que de hecho siguen siendo eventos populares a pesar de las redes sociales; los lectores quieren conocer a los autores en persona y disfrutar del acto fetichista de pedir un autógrafo (como yo misma hago). La apoteosis de ese fetichismo tiene lugar cada 23 de abril aquí en Barcelona con el Día del Libro de Sant Jordi, cuando los lectores hacen cola pacientemente durante horas para que les firmen sus libros, y los autores descubren el dolor físico de firmar sin parar a lo largo de la jornada (otros aprenden el dolor de no ser tan populares). Cualquier librería que se precie tiene un calendario de presentaciones de libros y no nos olvidemos de los festivales y las convenciones de fans. Todo esto se organiza sobre la base de circuitos bien establecidos y de difícil acceso. Por ejemplo, mi libro sobre *Expediente X* ha encontrado acomodo en Gigamesh, librería especializada en fantasía, ciencia ficción y gótico, y en FNAC, que está abierta a todo tipo de propuestas, pero otras librerías a las que me he dirigido ni siquiera han respondido a mis consultas (mi editor me consiguió las presentaciones mientras yo intentaba conseguir otras). Es posible que mi libro sea demasiado ‘de fan’ para las librerías menos hospitalarias.

Con todo, no es que haya tenido más éxito en mis intentos de presentar *De Hitler a Voldemort: retrato del villano* (Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2023), porque, como digo, los libros académicos no suelen presentarse en público, a no ser que hayan sido escritos por algún gran nombre. Como académica que trabaja en un departamento de lengua extranjera no tengo, además, los contactos que podría tener alguien de los departamentos de catalán o castellano. O en otras especialidades de la universidad. A esto hay que sumarle que hemos llegado a un punto de saturación en todos los frentes. Uno puede pasar todas las tardes asistiendo a presentaciones de libros en Barcelona, y aun así perderse muchas.

Las presentaciones de libros tienen una dinámica específica, ya que deben consistir en una conversación entre el autor y el presentador, seguida de preguntas del público. No sé si las editoriales pagan a los presentadores en el caso de las presentaciones de libros de mayor impacto, pero prefieren invitar a periodistas en lugar de a académicos a ejercer este papel. De hecho, las editoriales ignoran a los académicos porque no somos una fuente de publicidad.

Cuando era directora de mi Departamento contacté con muchas editoriales para que nos enviaran sus calendarios de presentaciones (una vez que Anagrama dejó de hacer sus maravillosas presentaciones en el British Council) y nadie respondió a mi solicitud. Las presentaciones parecen ser para la prensa o para los lectores, es decir para vender libros, no para ayudar a los autores a llamar la atención académica. Hace poco, me enteré por casualidad de que el ganador del Premio Nobel Abdulrazak Gurnah visitaría Barcelona para la presentación de un libro. Da la casualidad de que dos de mis colegas han estado haciendo mucho trabajo académico sobre Gurnah, pero nadie se puso en contacto con ellas. Fueron ellas quienes se pusieron en contacto con el autor, que estuvo encantado de reunirse con sus admiradoras para tomar una copa. En cuanto a la presentación, fue buena, pero careció de la profundidad que mis colegas podrían haberle dado.

Dado que una regla de las presentaciones de libros es que uno no puede hacerlas solo, el autor que trabaja a un nivel modesto, como yo misma, necesita encontrar un compañero adecuado. En el caso de un libro colectivo, los demás colaboradores son los mejores compañeros posibles y no hace falta buscar más, pero en el caso de la autoría única, hay que pedir favores. Esto no es fácil. Los presentadores deben haber leído el libro y preparado una serie de preguntas, y saber que deben mantener la conversación viva. Nada más vergonzoso que la presentación de un libro lleno de silencios incómodos.

Para *La verdad sin fin* les pedí ayuda a mi colega de la Universitat Ramon Llull, Iván Gómez, y al consumado fan activista y escritor Javier Valencia (de la página fan *El pájaro burlón*) para que fueran mis presentadores. Preparé una lista de temas, pero cada uno trató como quiso mis sugerencias, lo que ha dado lugar a dos conversaciones muy animadas pero bastante diferentes. Con Iván hubo más espacio para hablar de los patrones de consumo televisivo y de cómo la desaparición de tantas series de las plataformas de *streaming* puede afectar a la investigación (las series que no están en DVD o Blu-Ray y que se caen de los catálogos de *streaming* podrían desaparecer para siempre). Con Javier hubo más espacio para debatir el contenido de *Expediente X*, aunque, curiosamente, la cuestión de la disponibilidad de las series surgió en la presentación posterior el mismo día y lugar de su magnífico libro colectivo *Weird TV*.

Para mí, así pues, la presentación de un libro es una oportunidad para tener una conversación interesante sobre un proyecto que ha ocupado mucho tiempo de mi vida. Como público en una presentación, disfruto de aprender cómo el autor logró superar dificultades y desafíos, ya que escribir es un proceso muy solitario. En el caso de los libros colectivos, que son muy comunes en la escritura académica, echo de menos más contacto entre los colaboradores a medida que escribimos. Por ello vi la presentación de *Detoxing Masculinities* como una oportunidad para al fin conocernos, además de dar a conocer lo que habíamos hecho. Dado que no hacemos presentaciones de libros académicos, he estado escribiendo entradas aquí tratando de despertar el interés en su publicación, pero también intentando responder las preguntas que podría recibir en una presentación imaginaria. Podría parecer que estoy reseñando mis propios libros, algo que no debemos hacer, aunque pienso en este tipo de entrada como una especie de breve documental al estilo 'making-of'.

Como he señalado, nuestra lista nacional de *e-mail* en AEDEAN es un buen lugar para anunciar nuevos libros, aunque no se anuncian artículos ni capítulos de libros. Intenté que mis colegas del Departamento nos comunicaran al resto todas sus publicaciones, aunque solo fuera porque tenemos que elaborar una lista oficial al final de cada año, pero mi llamada fracasó. De verdad que no entiendo por qué es tan difícil escribir un mensaje para compartir la alegría de haber publicado un texto sobre la investigación propia. Al fin y al cabo las carreras académicas se construyen sobre la base de presumir de los logros propios en nuestros currículums, nuestras solicitudes de proyectos o de promoción profesional. Creo que quizás hay una resistencia a provocar envidia compartiendo demasiado. Una cosa que he notado en este año loco en el que he estado publicando tantos libros, es que la cantidad de mensajes de felicitación ha ido bajando (oh, no, esa mujer y sus libros otra vez...). Pues me quedan dos, aviso.

Me parece que, en general, no nos apoyamos lo suficiente, de ahí mi llamada a hacer más presentaciones de libros académicos, si no en persona, al menos en línea. Entiendo que puede haber solo diez personas interesadas en un libro académico en particular que además quieran asistir a una presentación en línea, pero eso ya basta para disfrutar de una buena conversación. Quiero resistirme a la idea de que los libros académicos merecen menos atención que otros tipos de libros, y por eso no necesitan ser objeto de celebración. Presentar un libro consiste sin duda en presumir de los logros propios, pero es sobre todo una ocasión para compartir los resultados de un proyecto personal o colectivo, así que ¿por qué no hacerlo? Tal vez los tiempos post-Covid 19 no sean los mejores para sugerir más eventos en línea, pero no quiero tener nunca más esa penosa sensación de que nuestros libros académicos se dejan caer sin ruido alguno en nuestro enorme mercado en lugar de lanzarse como se merecen, con alegría y algo de bullicio.

## **LO QUE PASA EN NUESTRAS AULAS: ESAS CARAS DE ABURRIMIENTO**

25 de noviembre de 2023

El martes pasado asistí a una clase sobre distopías en el cine y las series impartida por un brillante profesor visitante turco, a la que también asistieron otros cuatro profesores universitarios, incluido el que había invitado al visitante. No diré en qué universidad, excepto que es una universidad pública de renombre, pero comento que los estudiantes (¿unos 20?) eran de cuarto de Ciencias Políticas, en una asignatura sobre cine y filosofía. Cuando el invitado acabó su conferencia, de unos 50 minutos, se abrió un turno de preguntas. Fuimos los cinco profesores los que nos animamos a romper el incómodo silencio, hasta que al fin un estudiante se sumó al debate con una brillante intervención. Al girarme para escucharlo vi el rostro de una muchacha sentada detrás de mí en la segunda fila, un rostro de desolado aburrimiento. Triste, ¿no?

En mis tiempos de estudiante de licenciatura me aburrí infinitamente, pero usaba dos estrategias: o bien no iba a clase y estudiaba lo que tocaba por mi cuenta, o si iba miraba de tanto en tanto al docente con cara de gran interés mientras anotaba otras cosas. Mi madre me enseñó desde bien pequeña que siempre hay que quedar bien, y más con personas que más tarde o más temprano nos valoran. No es hipocresía sino puro sentido común. A la hora de poner notas, escribir una carta de recomendación, o de juzgar una candidatura a una beca, los docentes lógicamente tendemos a valorar no solo los resultados académicos sino la actitud en clase. Siempre gana puntos el estudiante que se ha mostrado como mínimo amable y si es posible muy interesado (tanto mejor si es con toda sinceridad). Se trata de valorar el saber estar del estudiante y sobre todo que se muestre trabajador y participativo, que para eso se viene a la universidad.

Llego tarde al debate iniciado en diciembre del año pasado por el Prof. Daniel Arias de la Universidad de Granada, cuando publicó, curiosamente en su cuenta de LinkedIn, una larga carta quejándose con amargura de la mala actitud de los estudiantes

universitarios<sup>97</sup>. Arias la tituló «Querido alumno universitario de grado: te estamos engañando», título que esconde aunque lo disimule una crítica muy directa contra los estudiantes, y que ha reciclado para el libro que acaba de publicar, *Querido alumno: te estamos engañando* (Planeta). He leído un par de entradas de blog criticando al Prof. Arias, una de las cuales no capta en absoluto lo que él argumenta. Arias no es un nostálgico de la universidad española pública del pasado, con grupos de más de 500 estudiantes, sino un nostálgico de lo que podría ser ahora cuando por fin los grupos son mucho menores. Me sumo a su nostalgia del presente que no es pero podría ser, sin dudas y sin ambages.

De lo que nos quejamos todos los docentes nacidos en los años 60 y 70, que fuimos a la masificada universidad pública española en los 80 y 90, es de cómo a partir de la extensión de la educación secundaria obligatoria (ESO) a los 16 años, quedando el bachillerato solo con dos cursos, se ha roto el esquema por el cual llegaban a la universidad los estudiantes en verdad interesados y ya preparados para asumir lo que es la enseñanza superior. Había antes menos profesorado y mayor masificación en las aulas, pero también había un porcentaje mucho menor de estudiantes desinteresados. Hoy tenemos menos estudiantes porque hay más profesorado pero el interés del 80% de nuestros estudiantes es nulo, problema al que añado que algo así como la mitad de los jóvenes de 18 a 22 años pasa por la universidad, situación que es un despropósito.

Creo que el desinterés se debe a dos razones fundamentales. Por una parte, entre los 14 y los 16 años, es decir los dos primeros cursos de la ESO, los estudiantes que no quieren estudiar van imponiendo su desinterés al resto, mientras que cuando existía el BUP, los que no querían estudiar ya podían iniciar su formación profesional a los 14 (se puede empezar a trabajar a los 16). Cuando los estudiantes interesados llegan al bachillerato ya han perdido dos años de formación académica avanzada y los dos años que cursan antes de la universidad no pueden compensar esa pérdida. Como, además, los contenidos se han ido simplificando, nos llegan estudiantes con un nivel de primero o segundo del antiguo BUP en lugar de similar al del antiguo COU. La otra razón, sin duda alguna, son las redes sociales, no tanto por lo que son en sí, como por el tiempo que acaparan y porque han mermado tajantemente la capacidad de los estudiantes de concentrarse en clase y en el estudio. La pérdida de tiempo personal para la lectura, el visionado de cine y series de calidad, y la conversación, ha empobrecido sumamente el vocabulario, y la capacidades de comprensión y de expresión, como bien señala el Prof. Arias.

La muchacha con cara de total aburrimiento que he mencionado es sintomática de una situación colectiva que es culpa de todos. La sociedad no premia la curiosidad, ni el esfuerzo intelectual, sino la apariencia física y los logros en las redes sociales (tanto seguidores y tantos *likes*), cuestión que no solo afecta a la franja de edad entre los 18 y los 22. En los medios de comunicación ya no hay intelectuales, ni concursos de la tele que premien el conocimiento (está *Saber y ganar*, en su rincón de La2, pero no lo mira gente joven como mirábamos *El tiempo es oro* o, si me apuras, *Un, dos tres*). Como el

---

<sup>97</sup> Véase <https://www.linkedin.com/pulse/querido-alumno-universitario-de-grado-te-estamos-daniel-arias-aranda/?originalSubdomain=es>.

Prof. Arias, y como la gran mayoría de mis compañeros, siento que no puedo competir con TikTok, ni con YouTube, que son productos corporativos diseñados para ser adictivos.

Me declaro culpable con pena de haberme irritado públicamente con estudiantes a los que he invitado a marcharse al bar dada su total desconexión. He abandonado el aula mínimo un par de veces en los últimos cinco años, cansada de que nadie me hiciera caso, viendo esas caras de aburrimiento y oyendo conversaciones que nada tenían que ver con los contenidos. Y como todos he disimulado, suponiendo que las pantallas de los portátiles no ocultan otras actividades, como compras en línea o juegos. Tengo que decir en todo caso que entiendo que los estudiantes traigan los portátiles a clase, pero no consigo entender a los que ni los usan ni toman notas, y se pasan la clase en actitud totalmente pasiva. Me aturde verlos desde la tarima.

Esta semana estoy conociendo a mis nuevas tutorandas de trabajo de fin de grado, y disfrutando muchísimo de los encuentros. Me han hecho propuestas interesantísimas, como siempre me ha ocurrido desde el curso 2012-13 cuando empezamos con los TFGs. La duda que me asalta es por qué no llevan personas como ellas el peso de las clases. Tengo la sospecha de que el nivel va bajando (en los 90 solía corregir trabajos de segundo curso que hoy serían tesinas de máster, lo digo en serio) porque va bajando el respeto hacia el estudiante brillante. Me voy resignando, ahora que estoy en el mejor momento de mi trayectoria como investigadora, a que mis estudiantes no se interesen por lo que publico, pero pienso que las clases no son más interesantes porque la presión negativa entre pares es mayor. Los estudiantes no hacen preguntas, y por ello se aburren soberanamente, porque no quieren significarse ante grupos que no ven con buenos ojos que se inicie una conversación en la que no pueden participar porque no la pueden seguir.

Quizás el profesorado erramos al simplificar los contenidos y lo que deberíamos hacer es ir a lo nuestro y centrarnos en quien nos siga. Lo que nos frena, como Arias comenta, es que se controla si suspendemos demasiado (en mi Departamento también se controla si aprobamos con mucha facilidad), ya que una tasa muy alta de fracaso significa tener que abrir más grupos con repetidores. Y, por supuesto, las evaluaciones. Le he pedido esta semana al Vicerrectorado correspondiente que rescriba las preguntas que usamos en la UAB porque no tienen utilidad alguna, y que filtre al alumnado, de modo que alguien que no ha ido nunca a clase no pueda dejar una reseña negativa. Ni caso. Los estudiantes que acaban contentos no rellenan las encuestas y estas se están convirtiendo en una oportunidad para menospreciarnos, como si fuéramos un producto comercial en Amazon o TripAdvisor. Como ya he explicado, no estoy en contra de ser valorada, faltaría más, pero dentro de unos parámetros coherentes y, sobre todo, útiles. Minar la confianza de los docentes no ayuda en nada.

Arias decía en su carta y dice ahora en su libro que el engaño consiste en mentirle al estudiante con unos grados más accesibles de lo que deberían ser para que viva en una burbuja, y, añadido, no sienta la famosa ansiedad que nos ha dejado con un 20% de estudiantes en mi universidad con algún tipo de diagnóstico psicológico. Nosotros, los profesores universitarios, no sufrimos la violencia verbal e incluso física que causa tantas bajas entre los compañeros de secundaria pero no somos robots, y me cansa esta

suposición de que vamos a clase con total equilibrio mental. No es así. Las consignas que estamos recibiendo es que hay que proteger al máximo la salud mental del estudiante, algo que me parece estupendo pero que no debería hacerse ignorando nuestros propios problemas. Y no sirve ninguna estrategia. Yo he probado de todo, y no me funciona nada. Así que el engaño al que alude Arias es por las dos partes: al estudiante no le funciona, y a nosotros aún menos.

Como he comentado muchas veces aquí, el fracaso del docente es sobre todo notable en las asignaturas obligatorias de grado, pero mucho menor en las optativas, o a nivel de máster y de doctorado. También es mucho mayor ante un grupo nutrido de estudiantes anónimos que ante grupos pequeños o en tutorías personales. Achaco el bajón en mi valoración docente en mi asignatura obligatoria de segundo curso, como he explicado aquí, a que en pocos cursos he pasado de 45 estudiantes a 75 (este curso), con lo cual ni los conozco ni me conocen. En todo caso, me sorprende del segundo curso el rechazo a la atención personalizada. Este junio pasado les ofrecí a siete u ocho estudiantes que habían aprobado la posibilidad de rescribir un trabajo suspendido para asegurarse de que habían adquirido habilidades fundamentales. No se puede subir la nota por acuerdo de la universidad, pero me ofrecí a ayudar. Solo una estudiante respondió. Al menos fue para dar las gracias y contarme que no se acogía a mi oferta por falta de tiempo.

Arias ofrece como solución principal flexibilizar los primeros años universitarios y de FP para que el estudiante pueda cambiar de estudios con más facilidad, e insistir en la idea de que la formación profesional capacita a buenos profesionales bien remunerados. Un gran problema es que muchos padres y madres helicóptero han disminuido la madurez personal de sus hijos, de modo que tenemos jóvenes llegando a la universidad sin haber tomado a solas una decisión de peso en su vida (o incluso como he leído hoy, presentándose a entrevistas de trabajo con sus padres). Quizás habría que retrasar la entrada en la universidad con lo que en inglés se llama el *gap year*, un tiempo que se puede dedicar a trabajar, sea en España o en el extranjero. Arias recomienda usar el sistema americano de *majors* y *minors*, por el cual el estudiante puede cambiar de especialidad a media carrera, pero este hábito queda lejos de nuestra costumbre de hacer planes de estudios más bien rígidos. Aquí no hay *majors* aunque sí hay *minors* que se usan como suplementos (por ejemplo, mi Departamento imparte un *minor* de Estudios Alemanes).

El factor clave, acabo como he empezado, es la sinceridad o desfachatez, según se vea, con la cual tantos estudiantes demuestran su desinterés en clase. Quizás ha sido siempre así, pero, como he dicho, hasta los años 90 había un claro código de conducta según el cual se daba por hecho que el estudiante estaría en clase alerta y tomando apuntes. Estoy segura de que muchos docentes que no gustaban ni se enteraron. Ahora, en cambio, el mayor obstáculo para una buena docencia es ir a clase sabiendo de antemano que ni que sea tan solo una muchacha sentada en la segunda fila, se van a ver caras de hastío, cuando no hay manera en muchos casos de hacer una materia atractiva. Alguien escribió en una de mis valoraciones, «la clase podría ser más dinámica» y solo puedo decir que estoy muy de acuerdo: sería más dinámica si más estudiantes hicieran preguntas y quisieran intervenir, y hablar conmigo para que no

sintiera que estoy aburriendo hasta a las paredes (impresión que desconcentra muchísimo). Y pensad que no enseño álgebra o derecho administrativo, lo mío son las Brontë, Dickens, y la ficción popular victoriana y contemporánea. Como dice Arias, lo peor es pensar que en Medicina e Ingeniería también hay estudiantes aburridos; espero que no sea así porque costará muchas vidas en el futuro.

Nos vemos en clase.

## ¿EL AULA PRESCINDIBLE?: SOBRE EL ABSENTISMO DEL ALUMNADO

28 de diciembre de 2023

La conversación en torno a la ausencia manifiesta de los estudiantes de las aulas ha estado haciendo más ruido este mes, cuando se han emitido diversos informes. En *The Times Higher Education*, Paul Basken anunció el 6 de diciembre que «la asistencia a clase en las universidades estadounidenses» está «en mínimos históricos» debido a «la moda de los recursos en línea, el estrés mental, la dependencia de los profesores asociados y las mentalidades centradas en el trabajo»<sup>98</sup>. Los académicos, informa Basken, «ya avisaron que los cierres debidos a la Covid habían normalizado la idea de que los estudiantes faltaran a clases o las vieran de forma remota». Su artículo es un buen resumen de la situación. Cada uno de nosotros, los docentes, habíamos asumido que la desafección de los estudiantes es un problema personal causado por fallas en nuestra enseñanza, pero resulta que este es un problema estructural con una dimensión internacional, en parte causado por el confinamiento a causa de la Covid-19.

Faltar a clases de vez en cuando no es un problema, y siempre ha habido estudiantes que han pasado mucho tiempo fuera del aula. No me refiero aquí en esta entrada, en todo caso, a los estudiantes que no pueden estar en clase porque necesitan un empleo remunerado (un tema que debería resolverse con becas), o están enfermos, sino a los estudiantes que podrían asistir a clase pero deciden no hacerlo. Este porcentaje no ha dejado de crecer, de modo que si hace cinco años se podía esperar que el 20% de los estudiantes universitarios se saltaran clases de forma ocasional, ahora sólo el 20%-30% asiste a clases con regularidad (mi experiencia personal parece ser bastante representativa). Además, una compañera profesora se quejó, en nuestra última reunión del Departamento, de que sus estudiantes de segundo año presentes al comienzo de su clase a menudo se van de repente sin ninguna explicación. Hemos decidido redactar un documento que explique qué se espera de los estudiantes y por qué ese tipo de comportamiento no es correcto.

Tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos el problema del absentismo escolar afecta también a la escuela primaria y secundaria, mientras que aquí en España no parece haber mayor preocupación en torno a este tema. El completísimo informe de Andrew Eyles, Esme Lillywhite y Lee Elliot Major publicado en la página web de la London School of Economics and Political Science y titulado «La creciente ola de ausencias

---

<sup>98</sup> Véase <https://www.timeshighereducation.com/news/class-attendance-us-universities-record-low>.

escolares en la era postpandémica»<sup>99</sup>, concluye que «nos enfrentamos a una crisis educativa nacional en la era postpandémica: una gran parte de la generación COVID nunca ha recuperado el hábito de asistir regularmente a la escuela». En 2021-22, «el 23,5% de los estudiantes faltaron a 10 o más sesiones» en Inglaterra, donde la cifra previa a la pandemia era del 4,4%. Los autores advierten que este nuevo absentismo crónico es general, y no se limita como antes a las zonas desfavorecidas. Hablan de «una ruptura en las relaciones de confianza entre padres y docentes, junto con un creciente descontento con los constreñidos planes de estudio académicos por los que se miden las escuelas».

Es importante tener en cuenta que, aunque los niños pueden ser reacios a asistir a la escuela, los padres les permiten quedarse en casa en una especie de absentismo escolar cómplice. Muchos padres no saben cómo obligar a sus hijos a ir a la escuela, o incluso apoyan su decisión de quedarse en casa, perdiendo muchas horas preciosas de enseñanza, lo que sin duda afectará su educación. Un informe de la agencia de investigación de políticas públicas Public First lo confirma; como escribe Sally Weale en *The Guardian*, «Los padres en Inglaterra ya no suscriben la opinión de que sus hijos necesitan estar en la escuela a tiempo completo»<sup>100</sup>. La situación es muy similar en Estados Unidos, según Lauren Lantry informa, «con más del 25% de los estudiantes de todo el país ausentes crónicamente, faltando al 10% o más de las clases, según el Departamento de Educación de Estados Unidos»<sup>101</sup>. Otro reportaje, de Bianca Vázquez Toness, lamenta que «Millones de niños están perdiendo semanas de escuela a medida que la asistencia se desploma en todo Estados Unidos», con Alaska a la cabeza con un asombroso 49% de niños en edad escolar que hacen pellas<sup>102</sup>.

Mientras, en España hay un silencio preocupante sobre la situación. Tuve que indagar mucho para encontrar un artículo sobre el absentismo escolar, tal vez porque las cifras ya eran altas antes de la pandemia. Martín Anguita informa<sup>103</sup> que, según una investigación de Emma García, economista especializada en educación del Instituto de Política Económica de Washington, en el año 2020-21 posterior al confinamiento, el 23,2% de los estudiantes adolescentes faltaba a clase una o dos veces cada quince días, mientras que el 6,5% faltaba a clase con más regularidad (los peores datos fueron para la comunidad de Asturias, con un 35% de estudiantes ausentes). Anguita ni siquiera menciona la Covid-19 entre los motivos de preocupación, sino que se centra en los estudiantes ausentes de clase, en su mayoría de entornos desfavorecidos.

El nuevo *Informe CYD 2023*<sup>104</sup> sobre la situación de la universidad española ha llamado finalmente la atención sobre el absentismo de los universitarios en la era post-

---

<sup>99</sup> Véase <https://blogs.lse.ac.uk/politicsandpolicy/the-rising-tide-of-school-absences-in-the-post-pandemic-era/>.

<sup>100</sup> Véase <https://www.theguardian.com/education/2023/sep/21/parents-in-england-no-longer-see-daily-school-attendance-as-vital-report-finds>.

<sup>101</sup> Véase <https://abcnews.go.com/US/nashville-truancy-court-works-students-school/story?id=104921860>.

<sup>102</sup> Véase <https://projects.apnews.com/features/2023/missing-students-chronic-absenteeism/index.html>.

<sup>103</sup> Véase <https://ayudaenaccion.org/blog/educacion/absentismo-escolar/>.

<sup>104</sup> Véase <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/informe-cyd-2023/>.

Covid-19. El artículo en *El País* de Elisa Silió<sup>105</sup>, comenta no solo esa ausencia sino la caída del rendimiento de los estudiantes. Silió toma prestado el concepto de estudiante «encapsulado» de Ana Pagès Santacana, de la Universitat Ramon Llull de Barcelona, que se refiere a los estudiantes que no han logrado romper con su aislamiento por la Covid-19. Refiriéndose al informe CYD, Silió comenta que las generosas notas otorgadas a los estudiantes de secundaria durante el confinamiento hacen que hayan llegado a la educación superior con una preparación inferior a la necesaria. Su frustración a la hora de enfrentarse a tareas exigentes que no pueden afrontar les genera desilusión, de ahí su ausencia. El periodo de confinamiento, además, enseñó a los estudiantes que la presencialidad en las aulas no es indispensable y han empezado a exigir a las universidades que utilicen un sistema híbrido, por el que las clases se pongan a disposición en línea, una metodología que no gusta a los profesores y que las universidades no fomentan, por miedo a perder estudiantes en favor de las universidades en línea. El subtítulo del artículo de Pau Alemany y Sara Castro «Sillas vacías en la Universidad» reproduce las palabras autoexplicativas de uno de los estudiantes ausentes: «Prefiero aprovechar el tiempo adelantando la asignatura por mi cuenta»<sup>106</sup>.

En suma, los estudiantes están ausentes de nuestras aulas porque creen que estar presente es una pérdida de tiempo. Estoy de acuerdo en que las asignaturas que se imparten en clases magistrales sin interacción entre profesor y alumno no tienen sentido, por lo que desde la aplicación de los acuerdos de Bolonia en 2009 se han desaconsejado. La regla es muy simple: el tiempo de clase debe usarse para hacer juntos lo que los estudiantes no pueden hacer solos en casa. El problema, por supuesto, es que algunas asignaturas, y partes de la mayoría de las asignaturas, necesitan clases magistrales y, aunque podríamos grabarlas y subirlas a un entorno en línea, las universidades, como he señalado, no fomentan esa práctica. Los profesores, además, deben estar físicamente presentes en el aula entre 45 y 50 horas por cada asignatura de 6 ECTS, que suelen consistir en 150 horas de trabajo para los estudiantes. Otro problema clave es que desde la crisis de 2008, como he comentado, se ha invertido la tendencia a tener clases más pequeñas en la universidad, imprescindibles para facilitar la interacción dinámica. Con grupos de 50 a 100 estudiantes, o más, muchos profesores necesitan usar clases magistrales porque la interacción es imposible.

El anonimato de los estudiantes aumenta en las clases numerosas, por lo que creen que su ausencia no se notará. Cuando el 50-80% de los estudiantes llegan a la misma conclusión, las aulas se convierten en espacios incómodos, medio vacíos, en los que los profesores pierden por completo la concentración y la motivación (al menos eso es lo que yo siento). También mencionaré que, duren 50 o 180 minutos, como puede suceder en los títulos de máster, las clases son demasiado largas para una generación criada con una dieta de videos frenéticos de YouTube y TikTok. Las expectativas de los

---

<sup>105</sup> Véase <https://elpais.com/educacion/2023-12-14/los-expertos-observan-un-notable-aumento-del-absentismo-de-los-universitarios-que-reduce-su-rendimiento.html>.

<sup>106</sup> Véase <https://elpais.com/educacion/2023-12-23/sillas-vacias-en-la-universidad-preferiria-aprovechar-el-tiempo-adelantando-la-asignatura-por-mi-cuenta.html>.

estudiantes de estar constantemente entretenidos por profesores dinámicos es otra razón de su ausencia crónica, ya que no podemos proporcionar ese tipo de espectáculo, ni se nos debe pedir que lo hagamos.

Debo subrayar, sin embargo, que parte de la solución está en manos de los estudiantes. Como profesora de Literatura, hago todo lo posible para convertir mi aula en un espacio de conversación sobre los libros que los estudiantes y yo deberíamos leer juntos. Mis clases, por lo tanto, pueden ser tan dinámicas como los estudiantes deseen, si bien su aburrimiento ha ido en aumento, de ahí sus ausencias, porque no leen los libros con anticipación y son reacios a participar en debates con sus compañeros o conmigo. Un estudiante que no ha leído las obras y que no quiere participar en el debate en clase está destinado a sentirse aburrido en mi asignatura, ¿no es de extrañar! Es posible que el 25-30% que asiste a mis clases con regularidad no haya leído los libros (todavía), pero al menos siguen la conversación. Desearía poder hacer las cosas más atractivas, pero con más de 50 estudiantes (75 el próximo trimestre de primavera) y mobiliario anclado al suelo, cualquier intento de involucrar más a los estudiantes está abocado al fracaso. Me siento estresada, y a menudo aburrida, en clases de 85 minutos en las que me escucho a mí misma darles rollos a estudiantes desinteresados sobre libros que no han leído ni piensan leer. Siempre me he preguntado cómo son las cosas en Medicina.

Menos clases magistrales y más interacción práctica parece ser la solución al absentismo crónico de los estudiantes, si bien es imposible implementar estas medidas sin su colaboración y en aulas superpobladas. Solía bromear con mis estudiantes diciéndoles que su nota de participación en clase dependía de si recordaba su nombre al final del semestre. Desde la Covid-19 he perdido la capacidad de recordar sus nombres: primero las mascarillas me impedían el reconocimiento facial, luego los grupos crecieron mucho más allá de los 45 estudiantes (ese parece ser mi máximo personal), ahora sus muchas ausencias me hacen imposible saber quiénes son. Es el momento, pues, de un tipo de educación más personalizada, en grupos mucho más reducidos (25 como máximo), y con una metodología más práctica, a la que los estudiantes contribuyan con compromiso e implicación.

Lo único que necesitamos, por lo tanto, es invertir mucho dinero en nuestras universidades, contratar muchos más profesores, renovar las aulas para convertirlas en espacios más flexibles para que se mejore la interacción y reconsiderar la extensión del tiempo de enseñanza (tanto en el número de horas por asignatura como en la extensión de las clases). Y no olvidemos pedir sugerencias a los estudiantes, podrían tener buenas ideas que podríamos usar.

## **LA UNIVERSIDAD Y EL MERCADO LABORAL: REALIDADES CONTRADICTORIAS**

6 de enero de 2024

Me inspira esta entrada un artículo de Belén de Marcos para *20 Minutos*, del 31 de diciembre de 2023: «La crisis 'postcarrera', una realidad que sufren muchos

jóvenes»<sup>107</sup>. El artículo tiene un curioso subtítulo, una cita de una de las personas entrevistadas: «Te hacen creer que te comerás el mundo y el mundo te come a ti». Lo hace, sin duda. Lo que no logro entender es quiénes son esos «ellos» a los que alude esta persona, si padres, profesores de secundaria o profesores universitarios. Empiezo a creer que «ellos» deben ser los publicitarios que venden nuestros títulos, atrayendo un flujo de estudiantes soñadores y/o ambiciosos básicamente para mantener vivas las universidades en apuros.

De Marcos no se refiere a ningún hecho concreto como detonante de su artículo, que es más bien un reportaje a partir de unas conversaciones con jóvenes recién graduados. Sus comentarios son típicos en las circunstancias actuales: se sienten perdidos ante un mercado laboral que no conocen en absoluto, la mayoría piensa en prolongar sus estudios con un máster (lo que no hace más que retrasar la crisis del periodo de postgrado), y todos reclaman asignaturas más prácticas que los preparen para la realidad laboral. Es obvio que muchos estudiantes comienzan sus estudios de grado con una percepción superficial de la educación superior y una escasa conciencia de cómo sus estudios conectan con el mercado laboral. Esto es absolutamente normal, ya que los 18 años no son una edad en la que una persona esté preparada para elegir una profesión de por vida. Aun menos los jóvenes actuales de 18 años, que se resisten a la idea de que el trabajo es una parte central de la vida porque en su mayoría se les ofrecen trabajos de mala calidad por parte del capitalismo depredador de nuestros días, el posterior a la crisis de 2008.

Los 92 comentarios al artículo de Belén de Marcos por parte de lectores manifiestamente mayores que los estudiantes son amargos, rencorosos y despectivos. La mayoría considera a los jóvenes entrevistados como ejemplos de debilidad poco práctica ante una situación que las generaciones anteriores han manejado con más flexibilidad y soltura. De hecho, uno de los expertos consultados por la periodista expresa la misma opinión y menciona como un problema importante la «sobrepotección parental en la Universidad de forma parecida a como antes se manifestaba en el instituto». Que yo sepa, no tenemos padres que agredan a los profesores para defender a sus hijos de los efectos negativos de su bajo rendimiento, un tipo de agresión que han sufrido muchos de nuestros compañeros de secundaria. Sin embargo, es evidente que la paternidad helicóptero y la sobrepotección generosa pero desencaminada de los adolescentes y adultos jóvenes no están ayudando a la generación más joven a aprender resiliencia y confianza en sí mismos. Lo que me desconcierta es que nuestros estudiantes graduados deben ser ya en muchos casos hijos de progenitores con títulos universitarios, pudiendo así comparar diferentes experiencias generacionales, un punto que no se plantea en el artículo ni en los comentarios.

Me cuesta encontrar argumentos originales para la entrada de hoy porque parece que se han considerado todos los ángulos. Asumiré así pues una posición cínica y argumentaré que la universidad y el mercado laboral nunca pueden reconciliarse, ni deberían hacerlo. En 2019, Katie Hannigan (@katiehannigan) publicó un ingenioso tuit

---

<sup>107</sup> Véase <https://www.20minutos.es/noticia/5198300/0/crisis-acabar-universidad-jovenes-vida-come-mundo/>.

que pronto se hizo viral: «Mi amiga se licenció en Egiptología, pero no puede conseguir un trabajo, así que está pagando más dinero para obtener un doctorado y poder trabajar enseñando Egiptología a otras personas. En su caso, la universidad es, literalmente, un esquema piramidal». O, según se sugiere, una estafa. Muchos respondieron que, por desgracia, hay muy pocos puestos de trabajo para egiptólogos con un doctorado, pero el argumento es válido. Aunque el tuit se refiere a una especialidad con un pequeño nicho, toda la universidad es una especie de esquema piramidal: la institución utiliza a los estudiantes, tanto de grado como de postgrado, para justificar su existencia y producir lo que realmente nos interesa, que es la investigación (no voy a comentar por ahora el hecho de que muchos profesores no son investigadores).

Dado además que la universidad está formada por personas cuyo objetivo principal siempre fue la titularidad (o sigue siendo la titularidad y cómo obtenerla), no tenemos ni idea del mercado laboral más allá de nuestro campus universitario. Excepto, por supuesto, en el caso de los asociados a tiempo parcial, cuya misión se supone que es conectar la experiencia profesional con la enseñanza, pero que en su mayoría son personas interesadas en la titularidad que combinan varios trabajos solo para poder ser contratados en sus trabajos miserablemente mal pagados (son lo que llamamos ‘falsos asociados’).

Desde esta perspectiva, la universidad es mucho menos generosa que la escuela primaria y la secundaria, cuyo objetivo principal es la enseñanza de los estudiantes, sin que existan objetivos secundarios relacionados con la investigación. En cambio, todos sabemos que muchos profesores universitarios apenas soportan la docencia como un estorbo en el camino de lo que realmente les interesa, que es la investigación. A mí me sigue gustando la docencia, pero sin duda soy mucho más feliz ahora que mi carga de trabajo docente ha disminuido notablemente (gracias a la validación de mis publicaciones por parte del Ministerio a través de los ejercicios de evaluación de la investigación o sexenios) y tengo mucho más tiempo para escribir. Me sentiría terriblemente frustrada sin duda si mi docencia me impidiera hacer investigación.

Esta actitud conecta, obviamente, con la desorientación de los estudiantes con respecto al empleo: una institución preocupada por sus propios objetivos de investigación no es un lugar óptimo para transmitir conocimientos sobre cómo orientarse en el mercado laboral. No tenemos ese *know-how*. Supongo que hay personas en mi universidad dedicadas a ayudar a los ex estudiantes a encontrar trabajo, pero no tenemos asesores laborales a nivel de departamento o facultad. Ni siquiera sé si ese es un puesto que ofrecen las universidades a sus estudiantes, ya sea después del grado o del máster. Tenemos una asignatura de Prácticas de 6 ECTS, ya que es obligatoria para todos los grados tras la implantación de los títulos al estilo Bolonia en 2009, pero esto tiene muy poco que ver con ofrecer asesoramiento sistemático. Solíamos tener un profesor asociado, Michael Kennedy, que reunía cada año a un buen número de ex estudiantes y estudiantes en un taller informal de asesoramiento basado en las experiencias de los antiguos estudiantes, pero lo hacía por iniciativa personal y no siguiendo directivas formales. Además, un profesor a tiempo parcial no tiene por qué asumir la responsabilidad de ese tipo de reuniones, cuando su organización debería estar en manos del director de departamento.

Teniendo en cuenta esa experiencia en mi Departamento y las demandas de los estudiantes en torno a una mejor orientación, creo que necesitamos una estructura formal de orientadores profesionales. Mi universidad tiene un programa de mentoría dentro de la asociación de antiguos estudiantes, pero se lleva a cabo de forma voluntaria y con contactos individuales, que no es lo que se requiere. Cuando era coordinadora de grado, asumí ingenuamente que el Departamento podría mantener una lista de ex estudiantes y hacer que las reuniones que el profesor Kennedy solía organizar fueran una actividad sistemática que pudiera extenderse a toda la universidad. Esto nunca sucedió porque el hábito de la UAB de contactar con los estudiantes solo a través de su dirección de *e-mail* oficial significa que, una vez se van, se pierde el contacto (a menos que se mantengan listas de direcciones personales, algo que no debemos hacer para proteger su privacidad). Me puse en contacto con la organización de antiguos estudiantes de la UAB para pedir ayuda, pero están interesados en un enfoque mucho más amplio, sin asesoramiento específico para titulaciones determinadas. En concreto, si un estudiante nos pregunta a cualquiera de los compañeros de mi Departamento qué puede hacer una vez se gradúa, lo máximo que podemos hacer es señalar la lista de sugerencias en las webs que dan a conocer nuestros títulos, pero nada más práctico. No sé, por ejemplo, cómo se llega a ser profesor de secundaria, que es la profesión que más interesa a nuestros estudiantes, aunque sí sé qué pasos debe dar un estudiante para convertirse en profesor universitario.

He insinuado antes que la universidad no tiene que preocuparse por el mercado laboral y, por supuesto, exagero. No obstante, aunque creo que podríamos hacer nuestra tarea mucho mejor si tuviéramos una red de orientadores profesionales como parte de nuestro sistema de titulaciones, rechazo la idea de que todas las asignaturas deban tener un enfoque pragmático aplicable al empleo. Nuestra investigación es a menudo especulativa, como debe ser, y como tal no puede estar condicionada por lo que exige un mercado laboral que cambia rápidamente. Implantamos constantemente nuevas titulaciones para satisfacer nuevas demandas, pero creo que el propio mercado laboral debe integrar la formación profesional de postgrado. Me parece absurdo que los empleadores esperen que los nuevos graduados reciban una formación que se adapte a sus necesidades, ya que éstas son enormemente variadas. Siempre existirá una inmensa tensión entre lo que el mercado laboral exige que hagamos en la universidad, y lo que estamos dispuestos a hacer si debemos proteger el lado especulativo y no aplicado de la generación de conocimiento. Doy esta opinión como profesora de Literatura muy consciente de que su docencia ofrece a los estudiantes una escasa formación para cualquier tipo de trabajo (aunque defiende, naturalmente, la idea de que las habilidades de lectura y escritura son siempre útiles), pero también pienso en colegas que enseñan física teórica, o materias similares, y que son presionados para transformar sus especulaciones en habilidades empleables más allá de sus Departamentos.

En el artículo que mencioné al principio de esta entrada, una estudiante graduada comenta que la universidad debe ser vista como un medio y no como un fin, y creo que esto tiene mucho sentido. Los tiempos en los que se estudiaba una carrera y se obtenía un empleo bien remunerado de por vida corresponden a la universidad de élite del pasado, que en España cambió de raíz cuando tantos nuevos estudiantes de clase

trabajadora accedimos a la educación superior en la década de 1980. Solíamos tener licenciaturas de cinco años que fueron reemplazadas por licenciaturas de cuatro años y luego por grados también de cuatro años; ahora se asume que los estudiantes deben cursar un quinto año, con un máster, completando así el mismo tipo de educación extensa que solíamos tener con la licenciatura. Con todo, no soy una gran admiradora de los masters, que se han introducido en España como cursos más bien generales abiertos a una amplia variedad de graduados en lugar de como los cursos mucho más especializados que deberían ser.

En cualquier caso, tener un grado o un máster es solo un punto de partida en una carrera profesional, pensando además que la vida puede llevarte en direcciones peculiares e inesperadas para las que no hay educación formal ni formación profesional (pensad en los jugadores profesionales de deportes digitales, por ejemplo). Me gusta mucho por eso la expresión española ‘buscarse la vida’. Tenemos que hacer mucho más desde la universidad para ayudar a los estudiantes a buscar sus propios caminos en la vida, pero también tenemos que ser más realistas y evitar vender falsas expectativas en nuestra publicidad. La competencia por los estudiantes es dura y se volverá más dura a medida que las cohortes disminuyan debido a la caída de las tasas de natalidad. Sin embargo, no podemos mentir a los estudiantes y prometerles que nuestros títulos les asegurarán empleos bien remunerados, porque es poco realista y deshonesto como acababan descubriendo, tarde o temprano.

## **EL FINAL DE LA NOTA POR PARTICIPACIÓN EN CLASE: UNA DERROTA**

12 de febrero de 2024

Esta semana hemos celebrado en mi Departamento el décimo taller TELLC (Teaching English Language, Literature and Culture). Esta reunión anual, que establecí después de mi tiempo como coordinadora de grado y que todavía dirijo, tiene como objetivo compartir nuestras experiencias como docentes en todas las áreas y titulaciones del Departamento. Se supone que las presentaciones deben servir para iniciar una conversación y no ser la clásica comunicación de congreso. La idea es encontrar tiempo para compartir lo que hacemos en el aula y debatir cómo hacerlo mejor, algo que siempre es posible.

Después de diez años, el taller pedagógico TELLC está, espero, plenamente establecido, ya que ha demostrado ser necesario y, en muchos sentidos, catártico. Recomendando encarecidamente a todos los departamentos de cualquier tipo que establezcan su propio taller anual de enseñanza, encuentro que es muy gratificante como evento profesional y social. Y si por si hay dudas, solo lleva una mañana realizarlo, de 9:00 a 14:00 con unas seis presentaciones de 20 minutos. En nuestro caso, emito certificados de participación, y hasta ahora han sido aceptados para los tramos de evaluación docente catalanes.

Este año la presentación que ha iniciado la conversación más multitudinaria ha sido la de la Prof. Mercè Coll sobre cómo valoramos el ítem descrito como ‘participación en clase’ en nuestros planes de estudio. La profesora Coll nos preguntó cómo valoramos y cómo evaluamos este elemento y los resultados de su encuesta demuestran que no

sabemos de qué estamos hablando. Resulta que (se lo pregunté tanto al coordinador de grado del Departamento y al correspondiente Vicedecano de la Facultad), no tenemos la obligación de incluir un elemento relacionado con la participación en clase en la evaluación. Sin embargo, en mi Departamento siempre hemos evaluado la participación en clase porque somos una institución de enseñanza de segunda lengua y entendemos el aula como un espacio para la práctica oral del inglés. Es por ello que nuestras clases mezclan la clase magistral y el seminario, con todas las dificultades que ello conlleva. Puedes intentar que la conversación fluya al estilo de un seminario pero, lógicamente, cuanto más grande sea la clase, peor funcionará. De todos modos, la encuesta de la Prof. Coll demostró que, dado que la conversación no está fluyendo, hemos introducido otras estrategias, tales como valorar la interacción en nuestra aula en línea en el espacio Moodle del campus virtual o pedir a los estudiantes que produzcan ejercicios específicos para la evaluación de la participación en clase. En muchos casos, sin embargo, los profesores tuvieron dificultades para explicar cómo calculan esa parte de la nota final (valorada entre el 5% y el 20%). Muchos se muestran incómodos con el enfoque impresionista y subjetivo que requiere.

En mi caso, he estado utilizando la autoevaluación para ese aspecto de la asignatura Literatura Victoriana. Doy por sentado que los estudiantes deben participar en los debates de clase expresando sus opiniones, ya que esta es para mí una habilidad fundamental. La timidez y la desgana no deben ser excusa para aprender a comunicarse oralmente en inglés, lo cual es esencial para nuestro grado. Les doy a los estudiantes una rúbrica básica que vincula el número de intervenciones a lo largo del semestre con una calificación específica (básicamente un punto por intervención). Para redondear, los estudiantes deben comentar en clase un pasaje que ellos mismos seleccionan de la novela que estamos leyendo y un pasaje de una fuente secundaria. Deben además publicar estos pasajes en el foro del aula virtual en Moodle, para que no haya solapamientos entre ellos en las presentaciones.

Podrán incluir, así pues, en su autoevaluación comentarios espontáneos hechos en clase y los dos ejercicios guiados (tanto en vivo como en línea). ¿Funciona este método? Bueno, en parte. No he estado haciendo un seguimiento de la asistencia ni de cuántas intervenciones en los debates hacen los estudiantes, por lo que no sé si sus calificaciones son justas. Mi impresión es que sí, de modo que en los últimos seis años más o menos, apenas he tenido que modificar ninguna (me reservo el derecho a hacerlo). Menos satisfactorios son los ejercicios guiados, que no han logrado estimular la asistencia a clase. Los estudiantes que no asisten asiduamente solo se presentan para ofrecer sus dos comentarios obligatorios y nunca regresan.

He aplicado este método hasta ahora a los grupos de menos de 65 estudiantes, pero este semestre tengo 75. Este es mi nuevo dilema: no puedo mantener la ilusión de que puedo hablar con tantos estudiantes y ya no tengo tiempo para incluir los comentarios guiados de todos ellos en clase. Al mismo tiempo, sé muy bien que solo puedo contar con un pequeño porcentaje, posiblemente un máximo del 40% que asiste a clase, y este es el verdadero meollo de la cuestión. La tormenta perfecta que destruirá la nota por participación en clase viene de dos frentes. Por un lado, solo se nos permite dividir nuestras clases en grupos más pequeños si son de más de 80 (esto es un

privilegio porque usamos la lengua inglesa en clase, ya que la cifra es de 140 para el resto de grados de la UAB). Por otro lado, las cifras de asistencia de los estudiantes han caído en mucho, por lo que cualquier actividad que dé por hecho que estarán en clase está condenada al fracaso.

Parece, así pues, que la única manera de escapar del hábito de valorar y evaluar la participación de los estudiantes en clase es eliminándola por completo como concepto calificable. Si no asumimos que los estudiantes *deben* hacer ninguna actividad específica en clase, entonces no necesitan estar en clase. Si la asistencia deja de ser un problema, podemos relajarnos y dejar de preocuparnos por si los estudiantes deberían estar en el aula. Dejemos que los en verdad comprometidos vengan a nosotros, y permitamos que los demás se mantengan alejados sin distorsionar con su aburrimiento la marcha de cada sesión.

Una pregunta típica que surge cuando se habla de la participación en clase es en qué se diferencia de la asistencia a clase. Mi punto de vista es que asistir a cada sesión de forma pasiva, sin mostrar nunca ningún interés y sin participar en los debates, sólo puede conducir a un fracaso en la participación en clase. Sin embargo, si un estudiante solo viene a clase diez veces (de un total de 30-32 sesiones) y participa activamente en ellas, podría otorgarse un sobresaliente, siguiendo mi propia rúbrica. Hasta ahora no he exigido una asistencia mínima, pero sería extraño otorgar un sobresaliente a alguien que ha faltado a dos tercios de las sesiones y un suspenso a alguien que ha asistido a todas. Yo diría que el rendimiento ideal es el de un alumno que asiste al 75-80% de todas las sesiones y participa activamente en el 30% del total.

Uno de mis colegas comentó en la conversación posterior a la intervención de la Prof. Coll que tal vez sonreír al profesor como señal de prestar atención es una contribución más positiva al aula que expresar una idea que podría no aportar mucho. Yo diría que una actitud positiva debería ser un elemento básico de la asistencia a clase (= estar allí) pero no es un elemento de la participación en clase (= participar activamente en el debate). El problema en mi caso es que no me gusta escucharme hablar durante 80 minutos, y encuentro que el tiempo en el aula es más agradable si se pasa conversando (es decir, prefiero la enseñanza estilo seminario a las clases magistrales). Hago preguntas todo el tiempo, ya que creo que los cerebros necesitan ser ejercitados, y no se activan con la clase magistral, que consiste en absorber información y argumentos de modo pasivo, sin importar cuán activamente se tomen apuntes.

Habiendo explicado todo esto y ahora que sé que la nota para la participación en clase no es obligatoria, se acabó para mi tener en cuenta los comentarios espontáneos, lo cual es una verdadera lástima. Me centraré solo en los ejercicios obligatorios guiados (= presentaciones orales), que son mucho más fáciles de contabilizar y evaluar, y me olvidaré de la conversación en clase como algo que debería ser parte de lo que hacemos en clase.

Una estrategia para salvar la conversación del desastre que supone tener una clase superpoblada consiste en subdividir los grupos en unidades más pequeñas. En lugar de, como hago yo, leer un pasaje de una novela y pedir comentarios a toda la clase, podría pedirles que trabajen en grupos de cuatro, darles unos minutos para la puesta en común y luego invitar al portavoz de cada grupo a compartir. Pueden turnarse para que

todos terminen ofreciendo comentarios. Hay, sin embargo, dos inconvenientes principales en este plan. El mobiliario de mi aula consiste en bancos, no en sillas. El segundo problema es que el trabajo en grupo consume mucho tiempo que se desperdicia, ya que no todos los grupos trabajan al mismo ritmo y algunos acaban cuando otros apenas están comenzando.

Al final, sin embargo, me siento derrotada en dos grandes frentes: los estudiantes no quieren asistir a clase y, si vienen, no quieren entablar conversación. Quieren clases magistrales que se puedan saltar sin problemas porque sus compañeros pueden pasarles los apuntes (aunque cada vez son menos los que toman apuntes). Se trata de volver a la forma tradicional de enseñanza, que se suponía que terminaría con la implantación de las nuevas titulaciones allá por el año 2009. Podría decirse que el esfuerzo realizado en los últimos quince años para convertir la educación superior en un proceso colaborativo basado en la interacción y la evaluación continuas no es lo que los estudiantes desean. Ellos están expresando su opinión, si no verbalmente, al menos indirectamente, abandonando el aula y escudándose en el silencio.

La semana que viene vuelvo a clase después de un semestre fuera. Estoy encantada con el hecho de que mi clase de máster tienen tan solo once estudiantes (más un oyente), pero, para ser sincera, no sé cómo lidiaré con mi clase de 75 estudiantes en Literatura Victoriana, es la más grande que he enseñado en 32 años. Os mantendré informados. En cuanto a la participación en clase, ya veremos...<sup>108</sup>

## EL TEXTO QUE DESAPARECE: CÓMO ESTÁ MURIENDO EL ANÁLISIS TEXTUAL

5 de marzo de 2024

Ya he comentado la gran cantidad de bibliografía que estamos utilizando en el ensayo académico. Olvidé, sin embargo, mencionar que en el análisis textual las fuentes primarias ocupan cada vez menos espacio. En la presentación de mi volumen *La verdad sin fin: Expediente X* en septiembre, Iván Gómez me elogió por tener la capacidad de desentrañar de los textos lo que contienen en lugar de imponerles mi propia perspectiva. Entré en pánico, dándome cuenta de que esa es posiblemente la razón por la que a mis pares revisores a ciegas no les gusta mi trabajo. No está de moda dejar que las fuentes primarias analizadas ocupen el centro de la escena: un revisor muy desagradable incluso me dijo, hace unos cinco años, que estaba muy lejos de dominar el análisis académico. Lo que está de moda ahora en el trabajo académico es arrojar sobre el texto analizado un inmenso aluvión de fuentes secundarias, presumiblemente necesarias para sostener la argumentación, y solo comentar la fuente primaria en ráfagas cortas que apenas arañan la superficie.

Como todo el mundo, soy culpable del mismo delito. Sin una gran cantidad de fuentes secundarias, no hay forma de que se pueda publicar un ensayo académico. El

---

<sup>108</sup> Al final mantuve la autoevaluación de esta parte de la asignatura. Con una asistencia de unos 35 estudiantes de media, hasta 45-50 algunos días, pude incluso hacer trabajo en grupo. Nota añadida en marzo de 2025.

problema es que me gusta mucho el análisis textual en sus dos aspectos principales: buscar pistas en el texto analizado (ya sea impreso o audiovisual) sobre cómo funciona en forma y contenido, y luego aportar a mi argumentación muchos comentarios. Esto solía llamarse ‘iluminar un texto’. De hecho, nunca he escrito ningún ensayo inspirada por la teoría, sino al revés: mi interés por comentar un texto me ha llevado a buscar un marco teórico, como una especie de coartada para poder expresar lo que encuentro relevante (Dickens, por poner un ejemplo, siempre tiene para mí preferencia sobre Derrida o Butler). Si no me siento inclinada a trabajar en este marco teórico, escribo sobre el texto que me interesa en el blog, ofreciendo comentarios y opiniones, y menos argumentos.

Hay algo más en juego. Buscando bibliografía estos días sobre la trilogía de novelas sobre Takeshi Kovacs de Richard K. Morgan, he encontrado lo siguiente: a) un aumento del interés por la adaptación de Netflix (2018-2020) a costa de un interés muy limitado por las novelas (2002-2005); b) una atención exagerada en torno a la primera novela, *Carbono modificado*, en detrimento de las otras dos, *Ángeles rotos* y *Furias desatadas*, a pesar de que el arco narrativo de Kovacs no puede entenderse sin leer las tres novelas; c) una renuencia a escribir sobre toda la trilogía, con la honrosa excepción de Pawel Frelik, cuyo artículo «Woken Carbon: The Return of the Human in Richard K. Morgan’s Takeshi Kovacs Trilogy»<sup>109</sup> es excelente. No es un asunto específico de esta trilogía, sino un patrón general.

Estoy notando desde hace un tiempo una palpable pereza académica en relación sobre todo con las fuentes primarias impresas. Si existen adaptaciones audiovisuales, absorben todo el interés académico, con independencia del origen de los personajes y de las tramas analizadas, que se atribuyen a la película o a la serie, sin molestarse en comprobar si proceden del texto fuente. En el caso de Morgan, si bien hay un volumen colectivo dedicado a la serie —*Sex, Death and Resurrection in Altered Carbon: Essays on the Netflix Series*, editado por Aldona Kobus y Lukasz Muniowski, y publicado en 2020 por McFarland & Co. coincidiendo con la segunda y hasta ahora última temporada— no existe un volumen equivalente sobre sus novelas. El ensayo de Frelik, como he señalado, es la única pieza que analiza la trilogía. Por otro lado, por supuesto que puedes escribir sobre una novela que forma parte de una trilogía o serie antes de que se publiquen el resto, pero una vez que todos los volúmenes están disponibles, todos deben ser tenidos en cuenta. Sin embargo, la mayoría de los análisis de las trilogías se refieren solo al primer volumen, y el segundo y el tercero apenas dejan rastro, ya que, lo siento, pocos especialistas parecen inclinados a leer tanto; posiblemente la excepción sea *Harry Potter*, con toda la heptalogía a menudo analizada en un solo artículo.

La creciente presión para incluir muchas fuentes secundarias y así apuntalar un marco teórico denso está haciendo que los académicos dediquen menos tiempo al análisis de las fuentes primarias, en particular las impresas. Ya he explicado cómo a menudo me encuentro explorando artículos académicos en busca de contribuciones originales de los autores, enterradas entre tantas citas y comentarios de y sobre las

---

<sup>109</sup> En *Beyond Cyberpunk: New Critical Perspectives*, Graham J. Murphy & Sherryl Vint (eds.). Routledge, 2010. 173-190.

fuentes secundarias. La búsqueda de comentarios originales sobre las fuentes primarias es aún más difícil. La mayoría de los análisis académicos son en extremo sesgados, por lo que, por ejemplo, me he encontrado con artículos que comparan la novela de Andy Weir *El marciano* con *Robinson Crusoe*, mientras que no hay comparación alguna con la película *Apolo XIII*, pese a que, según el propio Weir, fue su principal inspiración. Cito este ejemplo porque esta falta de atención a la fuente primaria no es solo una cuestión de política de identidad que inclina el análisis textual hacia temas candentes. Tampoco estoy defendiendo el formalismo, sino que pido más respeto, si esa es la palabra, para las fuentes primarias y sus autores.

Cuando se trata de trabajos recientes de autores vivos, que es mi principal tema de investigación, tiendo a incluir en mi bibliografía al menos una reseña y una entrevista. Las reseñas deben ofrecer opinión, algo que ya no ofrecemos en la escritura académica, y necesito incorporar a mis propios ensayos afirmaciones directas sobre los textos que analizo. Rara vez encuentro en el trabajo académico actual una opinión clara sobre la calidad de las fuentes primarias, aunque la crítica feminista (como la mía) tiende a ser clara sobre los yerros de los autores masculinos (¡lo siento, chicos!). Las entrevistas son herramientas maravillosas ya que proporcionan evidencia de las decisiones del autor que el texto por sí solo no puede confirmar. Encontré, por ejemplo, una pequeña pepita de oro en una entrevista en la que Colson Whitehead explica que su estupenda novela de zombies *Zona Uno* expresa la idea de que cuando una persona está deprimida se siente como si fuera el fin del mundo, por lo que decidió colocar a su protagonista deprimido en una narrativa literalmente apocalíptica. No he visto esta declaración esencial citada en ninguno de los muchos artículos académicos sobre *Zona Uno*, que en su mayoría se obsesionan con la raza (después de todo, tal vez sí sea una cuestión de peso excesivo de los temas candentes).

Creo que al final lo que nos falta es un espacio para publicar análisis textual de calidad que no esté subordinado al ensayo argumentativo. De alguna manera esto ya existe en los diferentes sitios que ofrecen guías de estudio, que comenzaron en papel con las famosas *Cliff Notes* y luego se trasladaron a internet en la década de 1990. Wikipedia informa que la compañía fue fundada por Clifton Hillegass en 1958, quien le compró los derechos a Jack Cole, el copropietario de la empresa de libros Coles de Toronto, de las *Cole Notes*, publicadas por primera vez en 1948. Las guías de estudio tienen muy mala reputación porque ayudan a los estudiantes a saltarse la lectura de los libros, pero yo misma las encuentro muy útiles cuando preparo las clases, y he tomado prestados para mi propio uso (¡no en clase!) resúmenes de capítulos y listas de personajes. Las series *Modern Critical Interpretations* y *Bloom's Classic Critical Views*, publicadas por Chelsea House bajo la dirección editorial del profesor Harold Bloom, es quizás lo más cerca que la crítica literaria ha estado de ofrecer el tipo de análisis que tengo en mente. Sin embargo, si no me equivoco, dejaron de publicarse después del fallecimiento de Bloom en 2019. Y no, los académicos no escribimos guías de estudio de las que circulan por internet porque no cuentan como investigación en las evaluaciones del Ministerio, aunque, claro, alguien las escribe, quizás estudiantes de doctorado en busca de ingresos extras.

El trabajo requerido para encontrar pasajes relevantes en fuentes secundarias es muy diferente de la tarea de diseccionar cómo funciona un texto (tanto de ficción como de no ficción). Tengo para cada libro que analizo, al menos 15 páginas, si no 30, de citas y notas, ya que me es difícil seleccionar solo tres o cuatro citas y no tomar docenas de notas sobre la trama o el contenido. Por norma, los ensayos (ya sean artículos o capítulos) tienen entre 4500 y 8000 palabras, rara vez más, lo que significa que en realidad hay muy poco espacio para explorar en profundidad un texto en ellos, sobre todo teniendo en cuenta, como estoy explicando, la posición prominente que ocupan las fuentes secundarias. Por otro lado, gran parte de las notas que tomamos terminan en el cubo de la basura, con muchos pasajes interesantes nunca comentados para beneficio de otros lectores. Me siento frustrada de que tantas horas de trabajo terminen representadas por tan poco análisis textual, pero tampoco sabría qué hacer con un comentario de texto de 25000 palabras.

Lo que digo hoy, como he dicho ya antes, es que la moda académica actual nos empuja a llenar nuestros ensayos con tanta materia de las fuentes secundarias y tan poca de las fuentes primarias que los textos analizados quedan fragmentados en lugar de iluminados. Mi impresión es que la mayoría de los estudiosos de la Literatura y la cultura apenas se preocupan por cómo funcionan los textos, prefiriendo en cambio hacer alarde de su lectura de una miríada de fuentes secundarias. En la revista que coedito, *Hélice* (<https://www.revistahelice.com/>), hemos dado cabida a lo que llamamos ensayos misceláneos, en los que se prioriza el comentario, y tal vez ese sea el camino a seguir: reinventar el ensayo académico y priorizar la lectura atenta del texto analizado, manteniendo como elemento secundario todo el aparato académico. Vamos a intentarlo, ¿de acuerdo?

## EN DEFENSA DE LOS ESTUDIOS DE CINE DENTRO DE LOS ESTUDIOS INGLESES

7 de abril de 2024

Hace unas semanas, tuve el gran placer de ayudar a consolidar la carrera profesional de un joven y brillante académico, Pablo Gómez Muñoz, cuyo excelente volumen *Science Fiction Cinema in the Twenty-First Century: Transnational Futures, Cosmopolitan Concerns* (Routledge, 2023), recomiendo encarecidamente. Pablo, que trabaja desde hace unos años en la Universidad de Zaragoza, recibió una oferta de contrato indefinido (no es lo mismo que la titularidad como funcionario) por parte de un comité al que fui invitada.

Es maravilloso encontrarse con jóvenes académicos (él tiene ahora tan solo 34 años) con una carrera tan sólida, aunque al mismo tiempo es desalentador ver lo absurdas que son las calificaciones requeridas para la titularidad. Estoy 100% segura de que muchos de los catedráticos que obtuvieron sus puestos hace 20 o 30 años no obtendrían hoy plaza ni de titulares, y esto es muy injusto para las generaciones más jóvenes. También tengo la impresión de que, aunque se han elevado los estándares y, lógicamente, las personas a las que se les otorgan contratos permanentes o plazas de titular están mucho mejor capacitadas, son las mismas personas que habrían entrado

bajo cualquier otro sistema anterior. La universidad hace que todo sea más difícil para ellos, aunque reconozco que ahora es más complicado para los académicos mediocres acceder a una titularidad.

De todos modos, mi tema de hoy no es ese, sino los Estudios Cinematográficos. El contrato que ganó Pablo es para un puesto con un perfil en ese área (docencia e investigación) dentro de los Estudios Ingleses. Esto es muy insólito y, que yo sepa, una singularidad del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Zaragoza, un departamento que, en mi humilde opinión, es el mejor de España al menos en lo que a Literatura y cultura anglófonas se refiere, sin duda gracias al trabajo que allí hizo la profesora hoy emérita Susana Onega. Soy consciente de que la hierba siempre se ve más verde al otro lado de la valla, pero lo cierto es que la Prof. Onega ayudó a Celestino Deleyto a convertirse en el primer profesor titular y más tarde catedrático de Estudios Cinematográficos y Literatura Inglesa en España. De ahí la singularidad zaragozana.

El Prof. Deleyto presentó su tesis doctoral sobre el dramaturgo Harold Pinter en 1986 y, según se aprecia en Dialnet presentó en el congreso nacional de la AEDEAN de 1988 una ponencia sobre el guión de Pinter para la adaptación de la obra de John Fowles *La mujer del teniente francés* (el tema de mi propia tesina de doctorado de 1992). Asumo pues que la investigación de la adaptación cinematográfica fue su estrategia para abrirles el camino a los Estudios Cinematográficos en su Departamento. A principios de la década de 1990, cuando lo conocí, ya tenía un gran prestigio como el principal especialista en Estudios Cinematográficos dentro de los Estudios Ingleses en España. Las numerosas tesis que ha dirigido y los grupos de investigación que ha coordinado (en el marco de su grupo de investigación Cine, Cultura y Sociedad) han impulsado las carreras de otros especialistas en Estudios Cinematográficos de Zaragoza, como Beatriz Oria, Elena Oliete, Marimar Azcona, Luis M. García-Mainar, Juan Tarancón, Vicky Luzón, Hilaria Hoyo y, ahora, la generación más joven a la que pertenecen Pablo Gómez o Mónica Martín. Le estoy muy agradecida al Prof. Deleyto, ya que su trayectoria siempre ha sido un ejemplo para mí y su trabajo dentro de los Estudios Cinematográficos ha legitimado mis propias incursiones en el campo como docente e investigadora de películas de ficción, documentales y series de televisión, pese a ser profesora titular de Literatura Inglesa.

Tal y como he podido saber por la presentación de Pablo de su proyecto docente, el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Zaragoza, cuenta con dos asignaturas semestrales obligatorias denominadas Comentario de Textos Audiovisuales en Inglés (I y II), ambas impartidas en segundo curso. La lista de asignaturas optativas de tercer y cuarto curso incluye Tendencias y Contextos del Cine Anglófono (I y II). Me maravilla que el Prof. Deleyto haya conseguido la hazaña de que estas cuatro asignaturas sean aceptadas por su Departamento, y al mismo tiempo lamento que esto no sea estándar para todas las titulaciones de Estudios Ingleses en España.

Yo misma he enseñado un par de veces asignaturas sobre la adaptación cinematográfica, pero usando la etiqueta de Estudios Culturales, y he estado enseñando cine en el curso de máster, pero usando Estudios de Género como etiqueta paraguas. Nunca he propuesto que incluyamos asignaturas similares a las que se imparten en Zaragoza porque la Literatura es una prioridad absoluta para mis compañeros, y ya ha

sido bastante difícil introducir y mantener las asignaturas de Estudios Culturales y Estudios de Género (me preocupa mucho que los Estudios Transnacionales desaparezcan de la Licenciatura y la Máster tras la jubilación de mi querida compañera Felicity Hand).

Les describí a mi clase de máster mi visita a Zaragoza y la contribución del Prof. Deleyto a los Estudios Ingleses, porque quería que supieran por qué les estoy enseñando una asignatura sobre cine. Da la casualidad de que tengo entre mis estudiantes a una graduada en Ciencias de la Comunicación por la Universitat de Barcelona (grado ahora rebautizado como Comunicación e Industrias Culturales). El grado actual tiene una asignatura de segundo año llamada Cine e Industria Cultural aunque, por lo que veo, no ofrece asignaturas optativas de Estudios Cinematográficos. En mi propia universidad, donde el grado se llama Comunicación Audiovisual, hay una asignatura de segundo curso con la etiqueta Historia del Cine y dos optativas, que se llaman Géneros Cinematográficos y Teoría y Análisis Cinematográfico. Comenté con mis estudiantes cómo, allá por 1984, cuando estaba eligiendo carrera, asumí que los Estudios de Cine existían en España y fui directamente a la Facultad de Comunicación de la UAB, donde me dijeron que la única carrera que se impartía entonces (incluyendo Periodismo y Publicidad) tenía una sola asignatura sobre cine. Nada ha cambiado, pues, desde entonces. Me pasé a Filología Inglesa porque me encanta el idioma inglés y la lectura, pero siempre me he sentido frustrada por no tener un título en Estudios Cinematográficos.

Mi alumna del máster nos explicó que su experiencia era similar a la mía: quería formarse en Estudios Cinematográficos, pero se encontró con que no había un grado y, tras su estancia en la UB, ahora está en la UAB para cursar un máster en Estudios Ingleses. También nos contó la decepción que sintieron muchos de sus compañeros de clase, que cursaron el grado asumiendo que podían formarse así para ser directores de cine, solo para descubrir que las asignaturas prácticas son muy escasas. Si quieres ser director de cine (o de televisión), tienes que asistir a una de las costosas escuelas privadas, como ESCAC (aunque veo que ESCAC ofrece ahora una licenciatura en Dirección de Cine, en asociación con la UB, tal vez eso sea nuevo). En cualquier caso, en España no existe ningún grado en Estudios Cinematográficos, tal y como se entienden en las universidades anglófonas, ni a nivel de máster.

Esto tiene extrañas consecuencias. La producción académica en Estudios Cinematográficos suele estar ligada a las Facultades de Comunicación, cuyos investigadores se ocupan de las películas con independencia del idioma en el que se hablen. En Estudios Ingleses, en cambio, limitamos nuestra producción académica a películas y series habladas en inglés. Comentando esta situación con el Prof. Deleyto durante mi visita a Zaragoza, me dijo que esto constituye un obstáculo, ya que él está en contacto sobre todo con especialistas en Estudios Cinematográficos que no están limitados por el idioma. En mi propia asignatura de máster sobre los niños en el cine, finalmente he excluido de nuestra lista *The Quiet Girl*, una hermosa película hablada principalmente en gaélico irlandés, tal como he excluido otras películas maravillosas como *Monstruo* (en japonés) o *Close* (en francés). Aceptaría tesis de grado y máster o tesis de doctorado que comparen tradiciones cinematográficas, pero el texto principal

debería estar en inglés, porque practico Estudios Ingleses. El Prof. Deleyto está considerando romper la barrera del idioma, transgresión que se puede permitir dada su posición y experiencia, pero ambos sabemos que si alguno de nosotros dentro de Estudios Ingleses publica estudios de películas no habladas en inglés, corremos el riesgo de que nuestras publicaciones sean rechazadas en la evaluación de nuestra investigación, que funciona por áreas. Así que, sí, se puede hacer, pero como un extra.

Le pregunté al profesor Deleyto si su labor académica había sido cuestionada alguna vez por algún estudioso de las Facultades de Comunicación de España, y me respondió que nunca fue así, pero que sí había sido criticado por colegas especializados en Historia del Arte. Por lo que veo, el grado correspondiente en Zaragoza incluye una asignatura obligatoria de tercer curso llamada Cine y Otros Medios Audiovisuales y las dos optativas de tercero-cuarto curso Géneros Audiovisuales y Cine español. El Grado en Historia del Arte de la UAB tiene una asignatura obligatoria de segundo curso llamada Teoría y Lenguaje del Cine y una asignatura optativa llamada 'Fotografía y Cine: Clasicismo y Posmodernidad. No se puede decir, pues, que los Departamentos de Historia del Arte (al menos en Zaragoza y en la UAB) estén muy interesados en el cine.

La paradoja es que la conversación que todos deberíamos tener en España sobre por qué no tenemos Estudios Cinematográficos tal y como existen en las universidades anglófonas llega demasiado tarde. Netflix comenzó sus servicios de *streaming* en 2008, hace ya dieciséis años, y esto significa que los estudiantes sentados en nuestras aulas han sido criados con una dieta en su mayoría de series. Tienen un interés mucho más limitado por el cine, problema del que no tienen la culpa al 100%. Atrás quedaron los tiempos en los que TVE nos educaba con su didáctica programación de películas, desde los westerns de los sábados por la tarde hasta los ciclos nocturnos de cine de arte y ensayo en La2 (o UHF como se llamaba). Seguimos asumiendo que el aprendizaje de la Literatura debe formar parte del currículo de secundaria, pero el cine está muy lejos de integrarse en un momento en el que, como digo, los adolescentes pasan el tiempo de ocio que tienen aparte de las redes sociales, viendo series (o jugando a videojuegos). No he enseñado ninguna asignatura sobre series aún, pero ya he supervisado tesis de grado y máster sobre este tipo de texto audiovisual, y supongo que habrá más por venir.

Si os estáis preguntando cuál es la utilidad de ofrecer un grado o máster en Estudios Cinematográficos en este momento, mi opinión es que deberían existir, al menos a nivel de máster. Por Estudios Cinematográficos me refiero la formación académica en el análisis de películas y series, quizás incluso de videojuegos, no a la formación para producirlos. También creo que los textos audiovisuales deberían estar presentes en todas las titulaciones de Estudios Ingleses, aunque por supuesto esto significa hacerles sitio y excluir otras asignaturas, la gran manzana de la discordia.

Gracias de nuevo, Celestino, por tu ejemplo y por ayudarnos al resto de nosotros a legitimar nuestro trabajo en los Estudios Cinematográficos. Y buena suerte, Pablo, ¡mis mejores deseos para tu gran futuro académico!

## SOBRE EL ACCESO ABIERTO: HACIA EL LABERINTO

15 de abril de 2024

Comenzaré hoy citando la entrada «Types of Open Access Publishing and the Benefits of Each»<sup>110</sup> de Denise Mager del blog *Researcher.Life* (16 de agosto de 2022), donde he encontrado información sobre, precisamente, los diferentes tipos de publicación en acceso abierto. ¿Listos? (estoy acortando un poco el texto):

**Oro:** La versión final publicada de los artículos de investigación está disponible de forma permanente y gratuita para cualquier persona, en cualquier lugar.

**Verde:** El artículo aceptado se deposita primero en un repositorio temático o en el repositorio de una institución, que a menudo especifica cómo se puede utilizar el artículo.

**Diamante:** las revistas proporcionan acceso gratuito para los lectores, pero también para que los autores de investigación publiquen en ellas (las revistas están respaldadas por instituciones u otras infraestructuras, por lo que pueden no tener un factor de alto impacto).

**Híbrido:** la revista de suscripción ofrece acceso abierto, pero se paga una tarifa de procesamiento por artículos individuales.

**Bronce:** el artículo está disponible gratuitamente, pero los tipos de revistas de acceso abierto que ofrecen este tipo de servicio no tienen licencia abierta.

**Negro:** el artículo es compartido por servicios ilícitos que ofrecen acceso gratuito e ilegal a publicaciones científicas u otros contenidos (como Science Hub).

¿Estáis desconcertados? Yo también. Procedamos por partes. Soy académica y coeditora con Mariano-Martín Rodríguez de la revista académica *Hélice: reflexiones sobre ficción especulativa* (<https://www.revistahelice.com>) Como académica, quiero que mis publicaciones sean accesibles para cualquier persona, en cualquier parte del mundo, que es lo que significa 'acceso abierto'. Como editora, quiero lo mismo, por eso Mariano y yo publicamos trabajos académicos en línea de forma gratuita (no pagas por publicar tus trabajos ni pagas por descargar lo que publicamos). Usamos una Licencia Creative Commons para Acceso Abierto, a pesar de que no estamos registrados en ningún lugar para tenerla: simplemente declaramos que la tenemos (creo que así es como se hace). Como decidimos tomar la línea de los rebeldes (Mariano es un académico independiente, yo me opongo a las fuerzas imperiales como buena Jedi), no mide nuestra métrica ningún sitio como Scimago o JCR, aunque estamos indexados en MLA, Dialnet y Latinindex. Esto posiblemente coloca *Hélice* en la división de acceso abierto bronce, aunque en términos prácticos somos de acceso abierto oro. Por cierto, el dinero para financiar nuestro sitio web proviene del propio bolsillo de Mariano (quien trabaja como traductor de la Unión Europea), lo que causó un poco de lío cuando le pedí a MLA que nos indexara. Me dijeron que solo calificaban las revistas con financiamiento institucional o empresarial, pero me planté firme y ahí estamos.

---

<sup>110</sup> Véase <https://researcher.life/blog/article/types-of-open-access-publications/>.

Es importante recordar que a los académicos no se les paga por publicar artículos, aunque es posible que recibamos regalías por los libros, sobre todo por las monografías (en el caso de los libros colectivos, se le suele pagar una tarifa al editor). Sin embargo, hacer que las revistas estén disponibles tiene un coste. Si la revista todavía se ofrece en papel, lo cual es cada vez más raro, la edición, la impresión y la distribución deben quedar cubiertas. Si la revista está disponible en línea, los costes tienen que ver con la edición y el mantenimiento de los sitios web. Esta es la razón por la que hasta ahora la mayoría de las revistas han cobrado: tarifas de suscripción individuales o institucionales, o pago específico por artículos particulares (esto es acceso abierto híbrido, los autores no obtienen regalías). La mayoría de las revistas son ahora accesibles a través de bases de datos (MLA, JSTOR, Project Muse...) a las que se puede acceder a través de una biblioteca universitaria, aunque siempre se puede encontrar la forma de comprar un solo artículo. O, si tienes suerte, puedes pedir a los autores que te lo envíen en .pdf por correo electrónico de forma gratuita. Me daba mucha vergüenza mendigar pero he aprendido a ser un poco más descarada y a pedir publicaciones, siempre con buenos resultados. Yo misma recibo a menudo solicitudes de publicaciones a través de ResearchGate, pero en su mayoría son para libros y capítulos protegidos por derechos de autor que no me siento libre de regalar.

Para resumir hasta ahora: aunque a los autores no se les paga por los artículos ni capítulos académicos, el acceso a los mismos cuesta dinero. Los gobiernos que financian la investigación con dinero público se dieron cuenta hace unos años de que están pagando varias veces por ellos: pagan los salarios y las becas de los investigadores, también las tasas que cobran algunas revistas por publicar, y luego las suscripciones a través de las bibliotecas universitarias. Así que, colectivamente, se les ocurrió la idea del acceso abierto: todo lo que los investigadores publiquen con fondos públicos debe ponerse a disposición del público sin coste alguno (acceso abierto dorado). El problema es que esto choca con la inmensa maquinaria empresarial que gana dinero con la publicación de trabajos académicos, incluyendo revistas y libros. ¿La solución? Hoy en día la mayoría de las editoriales académicas ofrecen la opción de publicar en acceso abierto por una tarifa. En el caso de los libros, oscila entre los 3.000 y los 6.000 euros, que yo sepa, dinero que suele provenir de proyectos de investigación financiados con dinero público. Por lo tanto, esta no parece ser la mejor solución posible, ya que los gobiernos siguen pagando mucho dinero.

En marzo de 2023, el Gobierno español decidió que valoraría especialmente en los currículums de los investigadores las publicaciones de acceso abierto. Esta decisión está muy bien, pero el problema es que la forma en que funciona el acceso abierto, con las categorías que he mencionado, sigue manteniendo el circuito habitual de publicaciones, a lo que hay que añadir la cuestión de las tasas que ya he comentado. Además, no todas las revistas de prestigio tienen una política de acceso abierto. En mi caso, por ejemplo, después de trabajar con gran ahínco para publicar un artículo en *Dickens Quarterly*, finalmente decidí no incluirlo entre los cinco ítems valorados para mi ejercicio personal de evaluación de la investigación (o sexenio) porque, aunque la bibliométrica era buena, la revista no ofrece acceso abierto. Incluí tres artículos de revistas que, si bien carecen de acceso abierto, me permitieron subir mis trabajos al

repositorio digital de mi universidad. En cuanto a los libros, mi política es no pagar por publicar y por eso no pagué por el acceso abierto (tampoco estoy en un proyecto de investigación que pueda cubrir esos costes). Al menos, para mi deleite, la traducción de uno de estos libros editada por la Universitat de València pronto se ofrecerá en acceso abierto, sin coste para mí ni mis posibles lectores.

Las instituciones públicas ya pagan por instrumentos para hacer que el conocimiento esté disponible de forma gratuita, incluidas las editoriales, las revistas en línea y los repositorios digitales también en línea. Y muchas asociaciones académicas tienen revistas que ahora se publican en línea, con costes cubiertos por las cuotas de membresía. No veo, sin embargo, cómo el enorme negocio que hacen las editoriales privadas con nuestro trabajo académico en artículos y capítulos puede hacerse compatible con el acceso abierto. Muchas (o la mayoría) de las editoriales ahora permiten a los académicos cargar versiones pre-impresión y post-impresión no maquetadas de artículos y capítulos (no estoy segura si también de libros) en repositorios digitales universitarios o similares, pero aun así esperan obtener ganancias de las versiones publicadas. Si los investigadores comienzan a citar los *pre-prints* revisados por pares disponibles gratuitamente más que las versiones publicadas, eso podría cambiar las cosas, pero se trata de un proceso muy lento.

Decidí hace tiempo probar un sistema dual, por el cual publico tanto dentro del circuito académico establecido como por libre en el repositorio digital de mi universidad. He subido al repositorio DDD de la UAB unas 100 publicaciones, entre libros (o *e-books*, como quieras llamarlos), artículos originales, traducciones al castellano de mis trabajos revisados por pares publicados en inglés (siempre con permiso), y otro tipo de textos, como ponencias de congresos. No guardo nada en mi cajón. Para que entendáis en qué punto estamos, he recibido las cifras de ventas de uno de mis libros en inglés, con una editorial muy buena, y son dolorosamente bajas, solo un puñado de ejemplares que no me han hecho ganar ni 100 euros. En cambio, el volumen que autopubliqué en 2022 con la traducción al español de mis artículos sobre ciencia ficción, *Entre muchos mundos: en torno a la ciencia ficción* (del que ya he hablado aquí) ahora está cerca de las 1000 descargas e incluso ha sido objeto de una reseña en una revista académica, como he comentado. Este libro autopublicado, sin embargo, no es válido para la evaluación de mi investigación, o para mi CV en suma, a pesar de que todo el material que contiene ha sido revisado por pares.

Sostengo, para resumir, que el acceso abierto no puede imponerse a los académicos porque choca con la realidad de la publicación de prestigio. Las revistas en el cuartil Q1, con acceso abierto y que no cobran tasas por ese servicio son muy escasas, y no conozco ninguna editorial de libros que ofrezca acceso abierto de forma gratuita. Con la nueva normativa, nos vemos obligados a elegir en muchos casos entre el acceso abierto y la calidad, lo que no tiene sentido, o a gastar aún más dinero público, lo cual es indignante. Como coeditora de una pequeña revista de acceso abierto, me hace feliz ver que cada vez más académicos se interesan en publicar en *Hélice*. Como investigadora, estoy desconcertada. Me opongo rotundamente a pagar por el acceso abierto, ya sea a título personal o a través de grupos de investigación, pero esto es lo que nos está pidiendo el Gobierno español que hagamos casi como obligación. Por supuesto, la

situación ideal es aquella en la que las revistas y los libros se publican en línea y están disponibles universalmente sin coste ni para los autores ni para los lectores, pero esto no sucederá mientras la publicación académica de gran prestigio esté en manos de grupos de inversores privados, como lo está ahora. Perdimos el control hace mucho tiempo, y ahora es muy difícil recuperarlo.

Sí, necesitamos una revolución, que dejaré en manos de la próxima generación de académicos, con la esperanza de que puedan ayudar a romper las barreras que rodean el conocimiento ahora mismo. El pleno acceso abierto debería ser el objetivo final.

## **PRACTICAR ESTUDIOS DE LAS MASCULINIDADES COMO MUJER FEMINISTA: OBJETIVOS Y LOGROS**

21 de abril de 2024

El viernes daré una conferencia como invitada de la VII International Conference in Gender Studies Research (ICGR), que se celebrará en mi propia universidad, la UAB. El título de mi conferencia es el que estoy usando para esta entrada: «Practicar Estudios de las Masculinidades como mujer feminista: objetivos y logros». Esta invitación me ha llegado en un momento de mi carrera en el que me estoy planteando si debo abandonar los Estudios de Género para centrarme en otras materias como la no ficción, los personajes secundarios y las adaptaciones cinematográficas, áreas en las que también llevo años trabajando pero sobre las que no he publicado ningún libro.

Este no es en absoluto el caso de los Estudios de las Masculinidades. Actualmente estoy trabajando en una monografía llamada *Masculinity in Contemporary Science Fiction by Men: No Plans For The Future* (Liverpool UP) y coeditando con Michael Pitts un volumen colectivo llamado *Masculinities in 21st Century SF Television: Exploring New Spaces* (Bloomsbury). Estos dos volúmenes, que se publicarán si todo va bien en 2025, cerrarán un ciclo de unos seis años en el que también he publicado *Masculinity and Patriarcal Villainy in the British Novel: From Hitler to Voldemort* (2019; versión en español *De Hitler a Voldemort: retrato del villano*), *Representations of Masculinity in Literature and Cinema: Focus on Men* (2020; versión en castellano *Mirando de cerca a los hombres: masculinidades en la literatura y el cine*, 2024), *American Masculinities in Contemporary Documentary Film: Up Close Behind the Mask* (2023; versión en castellano, ahora disponible en acceso abierto<sup>111</sup>, *Detrás de la máscara: masculinidades americanas en el documental contemporáneo*) y el volumen coeditado con M. Isabel Santaulària *Detoxing Masculinity in Anglophone Literature and Culture: In Search of Good Men* (2023; versión en español *En busca de hombres buenos: estrategias para desintoxicar la masculinidad en la cultura anglófona*, que se publicará en 2025). He inundado el mercado académico y, francamente, me he quedado exhausta. No planeo dejar de escribir artículos y capítulos sobre hombres y masculinidades, pero cualquier libro nuevo tendrá que esperar.

---

<sup>111</sup> Véase <https://omp.uv.es/index.php/PUV/catalog/book/582>.

Revisando mi CV estos días para la conferencia, veo que comencé a hacer lo que ahora se llama Estudios Críticos sobre Hombres y Masculinidades (Critical Studies of Men and Masculinities o CSMM, etiqueta de Jeff Hearn y del grupo de investigación sueco con la que está afiliado) de modo informal, con un primer artículo, publicado en 1998, titulado «Arnold Schwarzenegger, Mister Universe?: Hollywood Masculinity and the Search for the New Man», publicado en *Atlantis*. Mi objetivo era considerar por qué Schwarzenegger, uno de los principales ejemplos de lo que Yvonne Tasker llamó ‘masculinidad’, nunca ha sido considerado sexi de la misma manera que George Clooney o Brad Pitt lo son (la tesis es que la musculatura excesiva es incluso un poco repelente, y, sí, escribí un artículo llamado «Entre Clooney y Pitt: el problema del deseo femenino heterosexual y lo sexy masculino»). En 2005 me incorporé al grupo de investigación emergente liderado por Meri Torras, *Cuerpo y Textualidad*, y me pidieron que escribiera un capítulo introductorio para la primera publicación del grupo, «Los estudios de la masculinidad: Una nueva mirada al hombre a partir del feminismo» en *Cuerpo e identidad: Estudios de género y sexualidad Vol. I* (2007). Luego, en 2012, me incorporé al grupo de investigación Construyendo Nuevas Masculinidades dirigido por Àngels Carabí, de la Universitat de Barcelona y del Centre Dona i Literatura y me convertí ‘oficialmente’ en investigadora de Critical Studies of Men and Masculinities.

En los tres años con el grupo, pude conocer a algunos de los principales investigadores en el campo: Michael Kimmel, Lynne Segal, Victor Seidler, Jeff Hearn y otros. Ya había visto en una conferencia en Barcelona a Raewyn Connell, socióloga australiana que aportó a los Men’s Studies (más tarde Masculinities Studies) la noción fundamental de masculinidad hegemónica en volúmenes como *Gender and Power* (1987) y *Masculinities* (1995). Los Estudios de los Hombres aparecieron en la década de 1980, por analogía con los Estudios de las Mujeres, como un movimiento pro-feminista para liberar a los hombres del patriarcado, y esto es lo que todavía somos y hacemos. El activismo de los hombres se expresó tanto en el trabajo académico, sobre todo en las áreas de Sociología y Psicología, como en el activismo de base propiamente dicho, que ha estado organizando talleres, grupos de apoyo y muchas otras actividades durante décadas. En España, por ejemplo, AHIGE (Asociación de Hombres por la Igualdad, <https://ahige.org/>) y sus afiliados regionales han estado haciendo mucho trabajo en ese sentido.

Hay una diferencia importante entre la tarea de los investigadores que estudian las prácticas materiales e inmateriales reales ligadas a los hombres y las masculinidades y la tarea de quienes estudiamos la representación y la autorrepresentación. Con el análisis textual que muchos otros y yo producimos contribuimos a señalar qué representaciones son obstáculos para el progreso y cuáles podrían ayudar a alcanzar la igualdad de género. Mi libro sobre la villanía es del primer tipo, y el volumen colectivo *Detoxing Masculinity*, del segundo tipo. Actualmente trabajo para corregir la impresión errónea de que los hombres se representan a sí mismos como figuras poderosas e idealizadas y en ofrecer un análisis más matizado de su autorrepresentación en la ciencia ficción. El campo de los Estudios Críticos sobre Hombres y Masculinidades no siempre sabe qué hacer con el análisis textual, pero lo cierto es que este ha ido creciendo y justificando su importancia. Otra cosa muy distinta es si el trabajo que todos estamos

haciendo colectivamente hace que los hombres sean más conscientes del poder represivo del patriarcado sobre ellos y de las posibilidades de construir una masculinidad no patriarcal, que son los principales objetivos de los CSMM. También explorar en su totalidad la diversidad que la masculinidad ofrece hoy en día, incluyendo cuestiones como la edad, el origen racial y étnico, la discapacidad, la orientación sexual... lo que sea.

Como feminista decidí centrarme en los hombres (aunque también trabajo en la representación de las mujeres, por supuesto) un día de 1998, unos meses después de publicar el artículo sobre Schwarzenegger, cuando asistí a una conferencia de Estudios Culturales y escuché a una mujer feminista ofrecer una tenaz diatriba androfóbica durante 20 minutos. Cuando terminó, le pregunté con fingida candidez si estaba casada (lo estaba) y cómo se las arreglaba para vivir con un hombre, si así era como se sentía con respecto a ellos. Fue un momento incómodo para todos los presentes. Desde entonces, he estado prestando mucha atención a cómo los hombres actúan e interactúan, y a si hemos aprendido a identificar el patriarcado, no la masculinidad, como nuestro enemigo común.

Aquí es donde necesito volver a la noción de masculinidad hegemónica de Connell, que encuentro útil solo en parte, como he explicado. Connell adujo que la noción de patriarcado había sido descrita erróneamente por las feministas radicales de la década de 1970 como un mecanismo general destinado a oprimir a las mujeres por parte de todos los hombres. Connell rechazó esta definición general y se interesó en cómo el patriarcado ha logrado sobrevivir a tantos cambios históricos, incluido el auge del feminismo desde el siglo XIX. Su tesis era que si el mecanismo de idealización masculina que ella llamaba masculinidad hegemónica podía ser comprendido, entonces podía ser modificado. Esto es muy interesante, pero en mi opinión su teorización no tiene en cuenta el poder, que Michael Kimmel ha descrito de manera mucho más efectiva. Sigo a Kimmel al ver el patriarcado como el sistema social jerárquico y piramidal que privilegia el poder. Este ha estado hasta ahora en manos exclusivas de los hombres gracias a una combinación de clase, política y violencia, pero ha ido atrayendo a mujeres antifeministas empoderadas por el feminismo, desde Thatcher hasta Meloni, pasando por Imelda Marcos y Marine Le Pen. Leemos mal el patriarcado, así pues, si lo reducimos a la masculinidad. Por cierto, deberíamos dejar de hablar de 'masculinidad tóxica' para distinguir entre comportamientos patriarcales y masculinidad, que no son lo mismo.

Para resumir este punto, hay mucha disidencia dentro de los CSMM sobre lo que es la masculinidad hegemónica, disidencia que no ayuda a combatir el patriarcado. Añádase a esto que no todas las feministas aprecian el esfuerzo realizado en los CSMM; muchas de mis compañeras han cuestionado mi trabajo porque, por lo general, afirman que ya hemos prestado demasiada atención a los hombres. Obviamente, ese no es el caso. Ignorando a los hombres como categoría no podemos resolver el problema de la desigualdad de género. De hecho, al mezclar a la ligera el patriarcado y la masculinidad y ver a ambos como el enemigo, nosotras (las mujeres y los hombres antipatriarcales) podríamos haber ayudado a alimentar la ira patriarcal ahora desenfrenada en la manosefa y en la política de ultraderecha. No estoy culpando a las víctimas, sino sugiriendo que el discurso que estamos usando no es tan efectivo como debería ser. Sé,

por supuesto, que la opinión pública mayoritaria ya no apoya muchos de los principios típicos del patriarcado, sin embargo, entre las generaciones más jóvenes el número de personas patriarcales recalcitrantes está creciendo. La política internacional está ahora dominada por figuras patriarcales extremadamente peligrosas como Putin o Trump. Y la mayor vergüenza es lo que les está sucediendo a las niñas y mujeres en Afganistán (donde, supongo, los hombres homosexuales y cualquier hombre disidente también están en peligro extremo por culpa de los talibanes).

Dije al principio de esta entrada que me estoy planteando abandonar los Estudios de Género, si no para siempre, quizás sí parcialmente. Creo que debería haber un cambio generacional y, además, los Estudios de Género deberían apuntar a una destrucción total del género como categoría relevante para la represión y la dominación, pero creo que todavía necesitamos quizás una generación más para llegar a ese punto. Continuaré, pues, con menos intensidad, como he señalado, tratando de reclutar sangre nueva para la tarea. Un asunto que me frustra en ese sentido es que estoy llegando a un alumnado mayoritariamente de mujeres jóvenes (el 85% de los estudiantes de mi Departamento son mujeres), mientras que creo que necesitamos llegar a más hombres. Espero hacerlo a través de mis publicaciones, en las que siempre trato de colaborar con académicos más jóvenes.

Quizás escriba la próxima semana sobre la reacción del público a mi charla. Y, por favor, luchad contra el patriarcado, no contra la masculinidad.

## **UNA SALIDA DE DEPARTAMENTO Y UN POCO DE HISTORIA: AL PARAÍSO**

30 de junio de 2024

Cuando se escogió la nueva dirección del Departamento en febrero de 2023, también nombramos informalmente un comité de festejos, constituido por dos de mis colegas y por mí. Tal vez seáis parte de ese tipo de departamento en el que la gente se reúne para tomar café y almorzar, y al acabar la jornada para tomar algo, salir a cenar o de fiesta, pero nosotros no lo somos. Nuestra socialización fuera de la universidad es inexistente, salvo la cena de graduación en julio en Barcelona, que organizan los estudiantes y a la que asistimos algunos. Llevamos muchos años almorzando juntos antes de las vacaciones de Navidad y de verano, y en otras ocasiones como jubilaciones o similares, pero vivimos muy lejos los unos de los otros, y esto dificulta los encuentros en otras circunstancias. Hay buen ambiente, pero estamos demasiado aislados y siempre llevamos demasiada prisa para volver a nuestros lejanos hogares a media tarde.

Nuestra cafetería solía tener un restaurante separado con el mismo menú barato que en la sección abierta, y solíamos reunirnos para almorzar al azar, pero una renovación inoportuna hace unos quince años, transformó el restaurante en un lugar más elegante y caro. Esto significa que lo usamos para ocasiones especiales, pero no a diario, al menos en mi Departamento. Todo el mundo se ha acostumbrado a tomar café o almorzar por su cuenta, a menudo en su despacho (yo misma tengo mi propio microondas personal), y aunque abrimos una nueva sala común, no está atrayendo a los profesores como esperábamos; llevará tiempo. De ahí el comité de festejos, que hasta

ahora ha organizado tres salidas para almorzar fuera de nuestro aislado campus, con un éxito considerable.

Escribo esta entrada no solo para comentar este asunto, sino porque la última salida, el pasado viernes, fue especial y me ha inspirado una línea de pensamiento que va más allá de la cuestión de socializar. Un grupo de nosotros quedamos con el Prof. Josep Maria Jaumà que, a sus 85 años, es nuestro jubilado de mayor edad (se jubiló en 2006). Él se había ofrecido a darnos una visita guiada por el hermoso claustro del monasterio de Sant Cugat, una pequeña ciudad próspera y encantadora a pocos kilómetros al sur de mi universidad, donde Jaumà, como le llamamos, vive. El monasterio es un edificio del siglo XII de enorme importancia histórica y artística, sin duda digno de ser visitado, pero se da la circunstancia de que también fue el lugar donde la UAB, fundada gracias a un decreto aprobado el 6 de junio de 1968, inició sus actividades cuando era una pequeña universidad nueva.

La Facultad de Filosofía y Letras se ubicó en el monasterio durante unos tres años mientras se construían los primeros edificios en el nuevo campus (otras escuelas se ubicaron en Barcelona); la Facultad se trasladó a su ubicación actual, el edificio B, en el curso 1972-73. El Prof. Jaumà no formó parte del equipo original de 1968, ya que fue profesor de secundaria durante unos quince años en España y en otros lugares. Fue contratado por la UAB en 1973, se doctoró en 1979 con una tesis pionera sobre el poeta Philip Larkin y dedicó sus energías a la enseñanza y a la traducción principalmente de poesía. Es conocido por sus traducciones de Shakespeare y hoy en día está trabajando, según nos dijo, en la traducción de los *Cuentos de Canterbury* de Chaucer en verso, algo que según parece no se ha hecho ni en castellano ni en catalán.

Conversando con el Prof. Jaumà durante el almuerzo comentábamos lo frágil que es la memoria institucional. A mí me contrataron en 1991 y no llegué a conocer al padre fundador del Departamento, cuyo nombre ni siquiera recuerdo. Mis profesores no tenían títulos en Filología Inglesa, ya que estos solo se ofrecieron a partir de la década de 1980; cuando empecé a dar clases mis asignaturas formaban parte del plan de estudios de 1977, el mismo que estudié, y si ese fue el primero, los primeros licenciados fueron los de 1982. Pero esto es una suposición, no algo que sepa con certeza. Según mis cálculos, aparte de las decenas de asociados a tiempo parcial que han ido y venido después de estancias más o menos largas, sólo diez colegas se han jubilado, de los cuales tres han fallecido. Otras dos compañeras titulares, nuestras queridas Guillermina Cenoz y Mia Victori fallecieron antes de jubilarse, la primera a los 63 años y la segunda a los 45, una pérdida muy sentida en ambos casos. El profesor Jaumà, que sigue magníficamente activo a sus 85 años, es un recordatorio de que el tiempo pasa rápido y que si no hacemos algún intento de escribir una historia, pronto olvidaremos de dónde venimos. Necesitamos un historiador lo antes posible. Tal vez esa podría ser una tarea para un estudiante de postgrado con una beca del tipo que obtenemos por colaboraciones puntuales.

La trayectoria del Prof. Jaumà también fue el objeto de nuestra conversación. Sentados a la mesa con él éramos siete. Yo era la única funcionaria titular. Dos colegas obtuvieron un contrato indefinido hace poco, ella después de llegar por primera vez al Departamento en 2005, si no recuerdo mal, con una beca de investigación para escribir

su tesis doctoral. Después tuvo que dejar la UAB, pero regresó como asociada compaginando diversos trabajos de docencia universitaria hasta conseguir una plaza a tiempo completo y, al fin, su puesto actual, pasados los 50 años. El otro colega es algo más joven, pero también ha tardado muchos años en conseguir el mismo contrato, en un momento en el que la UAB decidió no ofrecer plazas fijas financiadas por el Estado del tipo que yo disfruto por razones políticas. Otro compañero tiene ahora un contrato de cinco años, y está preparándose para el contrato indefinido (se trata de los contratos financiados por la Generalitat de Catalunya). Los otros tres colegas son casos complicados. Una de ellas tendrá que dejar la UAB después de 26 años como asociada porque su otro trabajo también es un puesto universitario como asociada y esto ya no es legal. Otro solo puede ser contratado como asociado de reemplazo, aunque haya sido asociado por un tiempo. La tercera ha llegado al final de su contrato postdoctoral y ha sido contratada solo como asociada a tiempo parcial. El profesor Jaumà, que estaba en el tribunal de mi oposición, me dijo que en comparación él mismo había tenido suerte. Yo también, aunque tuve que esperar once años para mi titularidad desde mi primer contrato. Tenía 25 años entonces; hoy parece casi un milagro que me contrataran a tiempo completo y tan joven.

El Prof. Jaumà, como he señalado, es conocido como un traductor muy respetado. Ha traducido a Philip Larkin, William Shakespeare, Robert Graves, Thomas Hardy, David Lodge, W.B. Yeats, Geoffrey Chaucer, Robert Frost y Geraldine McCaughrean. Ha publicado unas sentidas memorias de sus años de escuela secundaria como profesor *Els meus instituts: els instituts de Batxillerat per dins i per fora* (1981), una serie de manuales de inglés y ensayos como *La ciutat que volem* (2003, con Jordi Menéndez), *José María Valverde, lector de Joan Maragall* (2004-2005) o *Les cartes de Dietrich Bonhoeffer des de Barcelona* con Alejandro Fidora. Pertenece a esa generación de filólogos que veían en la traducción y la confección de ediciones críticas sus principales tareas, algo que se está perdiendo porque ninguna de las dos actividades cuenta como mérito para los sexenios de investigación. Ahora es imposible conseguir la titularidad o un contrato a tiempo completo sin publicar como locos en revistas académicas y si alguna vez se consigue la hazaña, es muy poco probable que se abandone la publicación por la traducción y la edición de los clásicos. Pocos de nosotros vamos en esa dirección hoy en día, lo cual es una lástima. Jaumà nos dijo que su impacto se mide por sus numerosas traducciones, que han llegado a muchos lectores fuera de la universidad. Es muy escéptico sobre el impacto de las publicaciones académicas, como todos deberíamos serlo.

Guardo los últimos párrafos para la lección que nos enseñó en nuestra visita guiada al claustro de Sant Cugat; por cierto, como le recordé a nuestra compañera más joven, nosotros, los profesores, somos descendientes de los monjes medievales, por lo que en español la palabra para el conjunto de profesores es 'claustro'; somos 'profesores' porque profesamos la fe de la educación. El Prof. Jaumà ha dedicado muchas horas a leer detenidamente los 144 capiteles del claustro del monasterio, que es precioso, y ha llegado a la conclusión de que están organizados en un patrón narrativo. Nos enseñó que este patrón no puede ser fácilmente detectado por los visitantes, que tienden a apreciar la increíble decoración de los capiteles uno por uno.

Por el contrario, los monjes que vivían enclaustrados en el monasterio sabían leer los capiteles, no solo como una secuencia narrativa completa en torno al jardín central, sino también en subconjuntos que narran una subtrama particular, e identificando correspondencias entre pares particulares en lugares opuestos del cuadrilátero.

El problema es que el profesor Jaumà ha tratado de persuadir a diversos especialistas en artes medievales, tanto locales como internacionales, de su descubrimiento, pero solo ha conseguido que lo vean como una molestia. Se le ha dicho con poca cortesía que ningún claustro ofrece evidencia de ninguna secuencia narrativa. Le hablé de Philippa Langley, la tenaz aficionada que encontró la tumba del rey Ricardo III en un aparcamiento de Leicester (os recomiendo ver la deliciosa película *El rey perdido*). La perseverancia es la clave. Me parece maravillosamente apropiado que un especialista en poesía pueda leer la poesía de las viejas piedras y, con sinceridad, lo que nos explicó nos pareció muy digno de consideración.

Y he aquí un poco de filología: la Biblia habla del Jardín del Edén, pero al parecer se trata de una referencia al «persa antiguo *Chahar Bagh*» o jardín de cuatro partes, llamado *Paradeisos* en griego<sup>112</sup>. Los claustros de los monasterios acabaron reproduciendo el mismo esquema en el jardín interior rodeado por el claustro, que se supone que recuerda el Paraíso bíblico del que Adán y Eva fueron expulsados. En caso de que alguna vez hayas imaginado (mal) el Paraíso como una jungla salvaje... La próxima vez que asista a una reunión del claustro de mi Facultad, trataré de recordar que esta entidad proviene de las reuniones de los monjes en el claustro para disfrutar de su versión del Paraíso. Siempre que esté en Sant Cugat, leeré las historias contadas por los capiteles de piedra, que aún sobreviven después de nueve siglos en el hermoso claustro. Me llena de orgullo que la UAB y, en especial mi Facultad, naciera allí.

## **PRESENTACIÓN DE UN NUEVO LIBRO CON ESTUDIANTES: *BEAUTIFUL VESSELS: CHILDREN AND GENDER IN ANGLOPHONE CINEMA***

4 de julio de 2024

Hace cuatro meses publiqué un entrada<sup>113</sup> sobre mi nueva asignatura de máster en torno a los niños en el cine anglófono, que he impartido este semestre bajo el paraguas del nombre oficial Estudios de Género. Se trata, más o menos, de una continuación de una asignatura que impartí hace tres años, y que llevó a la publicación del libro digital con trabajos de los estudiantes *Gender in 21st Century Animated Children's Cinema* (consultad por favor mi entrada<sup>114</sup> sobre la tarea de editar este libro). El nuevo libro digital, *Beautiful Vessels: Children and Gender in Anglophone Cinema*, mi duodécima colaboración con estudiantes, ya está disponible en línea (<https://ddd.uab.cat/record/294346>) y ahora es el momento de presentarlo.

---

<sup>112</sup> Véase <https://www.electrummagazine.com/2011/07/paradise-gardens-of-persia-edén-and-beyond-as-chahar-bagh/>.

<sup>113</sup> Véase <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2024/03/09/children-in-cinema-a-new-subject/>.

<sup>114</sup> Véase <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/2021/02/08/gender-in-21st-century-animated-childrens-cinema-new-e-book-by-students/>.

Mientras que en la asignatura anterior el foco recaía en el cine de animación dirigido al público infantil, en esta ocasión me he centrado en la presencia de los niños en el cine de acción real anglófono del siglo XXI de todo tipo, sin distinción entre películas infantiles y de adultos. Propuse a mis once estudiantes una lista de 58 películas, de las cuales seleccionaron un total de 44 (cuatro películas y, por tanto, cuatro ensayos por alumno); una amable oyente decidió participar en el volumen con un ensayo y yo agregué mi propia contribución, que también es el ensayo de muestra que los estudiantes usaron como modelo (sobre la película *Nowhere Special* o *Cerca de ti*). Por lo general, agrego algunos ensayos más míos al trabajo de los estudiantes, y me hubiera gustado mucho que el libro cubriera 50 películas, pero he estado demasiado ocupada, entre otras cosas terminando un nuevo libro. No voy a reproducir aquí la lista completa de películas, que se puede consultar en el índice pero solo comentaré que comenzamos con *Billy Elliot* (2000) y hemos finalizado con *The Wonder* (2022, *El prodigio*). El orden cronológico pretende guiar al lector a lo largo del siglo XXI, con la esperanza de que las cuestiones de género planteadas den una impresión de progreso (de hecho, el tratamiento de los niños en el cine parece estar estancado, al estarse utilizando un modelo bastante convencional).

El libro lleva una imagen de *Billy Elliot* en la portada después de que los estudiantes votaran por la película que creían que era de mayor importancia, o impacto, en nuestra selección. Sin embargo, creo que es posible que este sea el caso de *Harry Potter y la piedra filosofal* (2001), una película de mucho más peso en términos de recaudación en taquilla y comienzo de una serie extremadamente popular. La serie *Harry Potter* de películas, de hecho, podría ser la última que se haya hecho para el cine, ahora que la moda se decanta por las series de televisión. HBO está preparando una serie basada en la heptalogía de Rowling, para horror de la mayoría de los Potterheads, incluida yo misma.

Lo más importante es que hemos aprendido mucho sobre los niños en una gran variedad de géneros cinematográficos, desde el pseudo-musical dramático en *Billy Elliot* a la suave sátira de *Little Miss Sunshine*, pasando por el horror (*The Babadook*, por mencionar un ejemplo), la distopía (*The Road*) o el drama (*Room*), además de los géneros más cercanos a los niños representados por el primer *Harry Potter* y también otros como *Peter Pan*, *Hugo*, *Where the Wild Things Are* o *Diary of a Wimpy Kid*. Hemos estudiado a niños en roles carismáticos (*Whale Rider*, *Kick-Ass*) pero también en roles secundarios, con los pequeños afrontando tan bien como pueden las decisiones tomadas por los adultos (*Minari*, *Logan*). No puedo nombrar a todos estos personajes infantiles, cada uno ha sido parte de una bella experiencia de aprendizaje sobre nuestras limitaciones al representarlos en pantalla.

La asignatura se ha centrado en el género, pero no con tanta intensidad como esperaba en relación con los niños. Los estudios sobre los niños tienden a agruparlos en una clase homogénea sin mucha atención sobre el género. Es por eso que quise explorar con mis estudiantes la dinámica de la representación de género en la caracterización de los niños presentes en el cine anglófono. Después de analizar tan solo un puñado de películas, sobre la base de las presentaciones de los estudiantes y la bibliografía que llevé a clase, en seguida notamos que las cuestiones de género en las

películas seleccionadas afectan no solo la representación de los niños, sino también de los adultos que los rodean. De hecho, las películas dirigidas a los adultos, incluidas las obras orientadas a la familia, toman al niño como excusa para explorar las preocupaciones de los adultos, colocando a los niños en posiciones secundarias incluso cuando parecen ser los protagonistas.

He llamado al volumen *Beautiful Vessels (Hermosas vasijas)* porque nos ha decepcionado bastante descubrir que el niño es utilizado en el cine como un significativo vacío para verter las preocupaciones de los adultos, relacionadas con el género y otros asuntos. En su introducción a *The Child in Cinema* (BFI 2022), la especialista Karen Lury ataca de pleno tanto el uso de niños en el cine de acción en vivo como su estudio en la crítica cinematográfica académica precisamente porque el niño parece ser utilizado en lugar de ser el foco de atención. Al principio nos resistimos a aceptar su tesis, pero hemos llegado a la conclusión de que Lury tiene toda la razón.

Un problema importante es que, lógicamente, los niños no pueden autorrepresentarse y, por lo tanto, están sujetos a los caprichos de los adultos, a veces nostálgicos de una infancia inocente que nunca existió, a veces horrorizados por la picardía de los niños reales que incluso se pueden leer (mal) como malvados. Los niños no pueden impugnar su (mala) representación en la pantalla, por lo cual lo que tenemos es una colección extensa de personajes infantiles a menudo interpretados por niños actores explotados, o incluso traumatizados, que generan una visión distorsionada de la infancia. El género, como hemos demostrado, es tratado de una manera convencional, aunque es evidente que las niñas están ganando terreno como personajes fuertes y sólidos, mientras que el interés por los niños está disminuyendo. Lo más probable es que el cine esté perdiendo a los niños por culpa de los videojuegos y las redes sociales, pero aún conserva el interés de las niñas, alimentado por cada vez más mujeres directoras.

Los niños tienen ahora en sus manos móviles con los que hacer películas y muchos dedicados docentes dispuestos a iniciarlos en el camino de la cinematografía. Las redes sociales como TikTok han impulsado a los niños a hacer sus propias películas diminutas y a aprender así los conceptos básicos de la edición, incluso cuando ni siquiera conocen la palabra. Los niños, asimismo, dibujan y pintan, y escriben poesía, aunque más raramente ficción o ensayos. Sin embargo, todavía estamos muy lejos de considerar sus producciones artísticas dignas de respeto, con la excepción de un puñado de niños que se convirtieron en genios al crecer. En el cine, el concepto de director o guionista infantil está fuera de toda cuestión, a pesar de que abundan los niños actores. Dado que los niños no pueden tener suficiente formación crítica y, de todos modos, nadie se molesta en pedirles su opinión, sus representaciones están extremadamente sesgadas por la propia sesgada impresión de la infancia que mantienen los adultos. Al mismo tiempo, como sabemos, el cine ha estado moldeando la infancia desde sus inicios, no solo desde que el Mickey Mouse de Disney llegó a las pantallas, de maneras que apenas entendemos.

Nuestro trabajo conjunto en clase y nuestra publicación, así pues, es una llamada a guionistas y directores para que presten mucha más atención a los niños, más allá de la experiencia de su propia infancia y de lo que digan otros adultos, desde escritores de

ficción hasta psicólogos (o padres). Estuvimos de acuerdo en que las películas más exitosas eran aquellas en las que el punto de vista del niño se integraba con respeto e interés sincero. Las películas menos exitosas son aquellas en las que el niño solo está presente como un objeto para ser llevado de un lado a otro sin ningún tipo de participación o agencia.

Terminamos muy preocupados por las carreras de los niños actores, a menudo iniciadas por padres ambiciosos o frustrados que ejercen demasiada presión sobre chiquillos que ni saben lo que significa actuar. Nos gustaría que los directores nunca más le pidieran a un niño que de su primer beso frente a una cámara, o que se preste a cualquier otra interacción significativa que pueda ser crucial en su vida personal privada. Llegamos a la conclusión, por supuesto, de que no utilizar nunca actores infantiles llevaría a un cine muy empobrecido, pero sería deseable que no se emplearan niños en películas de terror o en películas que narran situaciones de abuso para entretener (y no para criticar). Intentamos ser, por cierto, lo más inclusivos posible, pero, como sucede con los adultos, no hay muchos roles para los niños no blancos; los papeles interpretados por los niños asiáticos o negros, además, tienden a ser dramáticos, y pocas películas los ensalzan de manera positiva.

Agradezco a mis estudiantes, una vez más, su disposición a embarcarse en la intensa aventura de explorar la presencia de los niños en el cine anglófono. Espero que se sientan inclinados a continuar la exploración y que nuestros amables lectores encuentren mucho de interés en nuestro libro.

## **¡ADIÓS VICTORIANOS, HASTA LUEGO!**

7 de julio de 2024

La memoria es una cosa curiosa. He estado indagando en mi CV para preparar esta entrada y lo que he encontrado no acaba de coincidir con mis recuerdos. Tenía la impresión de que he enseñado Literatura Victoriana todos los cursos desde que me contrataron en 1991, excepto el año que pasé en Escocia (¡hace ya treinta años!), pero hubo una pausa de cinco años correspondiente a mi tiempo como directora del Departamento y el consiguiente año sabático, y otro año en el que enseñé Romanticismo en lugar de Victoriana. Desde 1991 hemos pasado por cinco planes de estudio (1977, 1992 y 2002 para la licenciatura; 2009 y 2021 para el grado), con asignaturas etiquetadas de forma muy diferente. La Literatura Victoriana solía formar parte de las asignaturas anuales Literatura Anglesa I (plan de estudios de 1977), Literatura Inglesa Moderna y Contemporánea II (plan de estudios de 1992) y Géneros Literarios Ingleses del Siglo XIX (plan de estudios de 2002). Solo surgió como una asignatura separada semestral, finalmente llamada Literatura Victoriana en el plan de estudios del nuevo grado en 2009. No es de extrañar que esté confundida acerca de qué y cuándo he estado enseñando.

Escribo esta entrada para ordenar mis recuerdos en torno a la Literatura Victoriana ahora que me voy a tomar un descanso que podría ser un adiós. Como parte del nuevo plan de estudios de 2021, hemos decidido introducir una nueva asignatura obligatoria de tercer/cuarto año llamada Literatura Contemporánea en Inglés de los s. XX y XXI. La lógica tras esta decisión es que, aunque las asignaturas optativas pueden

cubrir géneros contemporáneos (ficción, teatro, poesía), creemos que los estudiantes necesitan un enfoque más sistemático sobre los tiempos actuales. Dado que enseñamos en orden cronológico inverso, los estudiantes comienzan leyendo géneros del siglo XX en la asignatura de primer año Introducción a la Literatura Inglesa, pero llegamos a la conclusión de que hemos estado graduando estudiantes con un conocimiento pobre de los géneros literarios contemporáneos, de ahí la nueva asignatura troncal. Por supuesto, la dificultad es cómo definir lo contemporáneo y, aunque suelo trazar la línea divisoria en el siglo XXI, mis colegas decidieron que tenemos que empezar con la década de 1990 (una razón es que en el primer año enseñamos la novela de Kazuo Ishiguro *The Remains of the Day* y esta que se publicó en 1989). He expresado en voz muy alta e insistente mi deseo de enseñar la nueva materia, sobre la base de que soy especialista en la época contemporánea y aquí estoy, preparándome para lanzar una nueva aventura, un nuevo experimento.

Dado que solo estoy enseñando 17 créditos ECTS en lugar de los 24 habituales, cortesía del Ministerio y de la UAB por mis cinco sexenios de investigación, y debo enseñar en el máster, esto significa que si enseño Contemporánea no me quedan más créditos que impartir, así que me despido de la Literatura Victoriana, tal vez para siempre, dependiendo de cómo evolucionen las cosas. El artículo de hoy es, pues, una especie de apunte de archivo pensando en un momento en el futuro en el que tal vez vuelva a la Literatura Victoriana y necesite recordar lo que he hecho hasta ahora.

Para ser sincera, aunque me he sentido muy feliz y cómoda enseñando Literatura Victoriana, ya no me siento así. Enseñé durante muchos años la asignatura de primer año Introducción a la Literatura Inglesa y, sin ocultar mi egoísmo, declaro aquí que esta es una materia que he estado evitando desde la última vez que la impartí, en 2012-13. En cierto modo, tiré de rango como docente senior para afianzarme en la Literatura Victoriana, y al coincidir esta opción con una serie de reducciones en mi carga de trabajo, conseguí mantenerme en este acogedor rincón del plan de estudios. Me siento ahora sin fuerzas, pero no siento que haya terminado con la Literatura Victoriana del todo. Solo necesito un descanso, uno largo si es posible, y teniendo en cuenta que he sido profesora durante casi 33 años, este descanso podría ser permanente. Pasados los 55 años uno empieza a pensar en la jubilación y, si todo va bien, estoy pensando en jubilarme dentro de diez años, a los 68. Ahora mismo espero que esos diez años estén centrados en el siglo XXI, tanto en la nueva asignatura troncal como en las optativas, pero, ¿quién sabe lo que el Departamento puede necesitar?

Debo aclarar que aunque llevo tantos años enseñando Literatura Victoriana, no soy especialista en esta área, situación más que habitual. Me dieron la tarea de enseñarla hace tres décadas y me encantó. Recientemente decidí corregir este estado de cosas, y por eso publiqué hace cuatro años «Arthur and Annabella's Irresistible Passion: Adultery in Anne Brontë's *The Tenant of Wildfell Hall*» (*Raudem* 8, 2020, 136-161) y el año pasado «Jaggers the Plotter and the Pretty Child: Masculine Vulnerability to Beauty in *Great Expectations*» (*Dickens Quarterly* 40.4, diciembre 2023, 457-475). Es muy poco para tres décadas, pero, como he mencionado, mi área es el siglo XXI (y las últimas décadas del siglo XX). De vez en cuando he tratado de ponerme al día con las últimas innovaciones

leyendo trabajos académicos sobre la época victoriana, pero he dedicado mis lecturas profesionales principalmente a este período.

Lo mismo ocurre con su literatura. Por supuesto, he leído muchas novelas y ensayos del siglo XIX, pero no tantos en el contexto de la cantidad total de lecturas que hago cada año. Si no he leído más en parte es porque las exigencias de la asignatura han ido disminuyendo en lugar de crecer. En el plan de estudios de la licenciatura de 1992 introdujimos una asignatura llamada Prácticas de Literatura Inglesa Moderna y Contemporánea II, diseñada para enseñar a los estudiantes a leer fuentes secundarias sobre el s. XIX, algo que requería un buen conocimiento de la bibliografía existente. Una vez que perdimos esa materia e introdujimos el nuevo grado, nuestra asignatura de Literatura Victoriana se ha vuelto cada vez más superficial.

Y esto me lleva a la razón principal por la que me he apresurado a ofrecer la nueva asignatura de Literatura Contemporánea: estoy inmensamente cansada del desinterés general por las novelas victorianas que enseñamos. Perdón por ser tan franca, estudiantes. Me encanta la ficción victoriana, pero no veo que este amor sea compartido por los estudiantes en absoluto; necesito por ello un poco de distancia de su indiferencia e incluso de su abierta aversión hacia los libros victorianos. Puede que sorprenda, dado mi cansancio, saber que este semestre solo he suspendido a un alumno de los 71 matriculados, pero es fácil de explicar: mis estudiantes han conseguido hacer con corrección y en algunos casos muy bien los ejercicios, pero esto no significa que todos hayan leído los libros, y mucho menos que los hayan apreciado. Es el problema clásico de las asignaturas de Literatura: se puede aprobar sin leer, dado que los ejercicios suelen centrarse en la lectura detallada. Al observar el número de sobresalientes y notables, intuyo que alrededor de 25 de los 71 estudiantes estaban realmente interesados en las novelas y las leyeron, tal vez incluso las adoran. Escribo estas palabras sabiendo que todos volverán a ser mis estudiantes en el cuarto año, una perspectiva que tal vez los consterna. Volver a vernos las caras podría ser, lo sé, un tanto embarazoso para ambos.

Me gustaría recordar a continuación la ficción victoriana que he enseñado hasta ahora. He enseñado, por supuesto, también algo de ficción previctoriana del siglo XIX (período de la Regencia y Romanticismo), pero no mucha: *Frankenstein* de Mary Shelley; *Pride and Prejudice*, *Sense and Sensibility* y *Emma* de Jane Austen; *Waverley* de Walter Scott e incluso *Castle Rackrent* de Maria Edgeworth (estas dos últimas elegidas por otra persona). Aquí están las obras victorianas que he enseñado, todas ellas textos deslumbrantes:

Emily Brontë: *Wuthering Heights*

Charlotte Brontë: *Jane Eyre*

Anne Brontë: *The Tenant of Wildfell Hall*

Charles Dickens: *Hard Times*, *Oliver Twist*, y *Great Expectations*

Wilkie Collins: *The Woman in White* (una vez, hace muchos años, cuando a los estudiantes no les daban miedo los libros largos)

Lewis Carroll: *Alice's Adventures in Wonderland*

George Eliot: *Silas Marner* (nunca nos atrevimos con *Middlemarch* por su extensión y densidad)

H. Rider Haggard: *King Solomon's Mines*

R.L. Stevenson: *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*

Thomas Hardy: *Tess of the D'Urbervilles* y *The Return of the Native* (ahora me maravillo de que nos atreviéramos con Hardy...)

Henry James: *The Turn of the Screw*

Oscar Wilde: *The Picture of Dorian Gray* y *The Importance of Being Earnest* (la única obra teatral decimonónica que hemos enseñado)

Bram Stoker: *Dracula*

Joseph Conrad: *Heart of Darkness*

Hemos enseñado entre cuatro y cinco de estos libros en cada edición de la asignatura, que es semestral. Tal vez haya docentes en entornos nativos de la lengua inglesa que puedan enseñar toda esta lista en un semestre, lo cual sería ideal, pero sería una hazaña imposible de lograr en nuestro grado de segunda lengua. Aparte de los cuatro o cinco libros, cuando empezamos este grado en 2009, preparé unos cuadernos de poesía y ensayo, y una selección de escenas de otras novelas. Por lo general, comenzaba las clases leyendo un pasaje de un ensayo o incluso un poema, pero en los últimos años no he tenido tiempo para hacerlo porque lo he necesitado para descripciones básicas de las novelas, ya que en su mayoría no se habían leído. Los estudiantes, además, han indicado con indirectas que no quieren extras y prefieren que me centre en las novelas de las que se evalúan.

La obra de Anne Brontë *The Tenant of Wildfell Hall* sigue siendo la de mayor éxito en clase, junto con *Wuthering Heights*. Los demás libros son una lista de fracasos, pequeños o grandes. Nunca he conseguido que los estudiantes disfruten de Dickens por su rico manejo de la lengua inglesa, sin duda excesivo para el nivel que los estudiantes tienen en segundo, pero ¿quién podría pensar que no les gustaría *Alice's Adventures in Wonderland* o *Dracula*? Retiramos la primera porque había una cierta resistencia a estudiar ficción para niños; la segunda sigue en el programa pero sin despertar entusiasmos. Con la selección actual (*Tenant*, *Great Expectations*, *King Solomon's Mines* y *Dracula*), parece que hemos llegado a un callejón sin salida: esta selección no funciona bien, pero ya no sé qué otras cuatro novelas funcionarían mejor para generar interés y debate; nótese, por favor, que no enseñamos a Haggard para ser admirado sino para ser criticado por el racismo y el imperialismo, a veces algo ambiguo, de su famosísima novela.

Dejo para más adelante una descripción más detallada de la idea pero, en definitiva, en la nueva asignatura Literatura Contemporánea cada alumno dispondrá de un conjunto diferente de cuatro libros. Mientras tanto: adiós, autores victorianos, por el momento. Os llevo en mi corazón y os amaré para siempre. No sé, sin embargo, si tendré de nuevo la fuerza para soportar veros despreciados como densos y aburridos, o que no se os lea en absoluto. Ya veremos. Y, bien, confío en que a algunos de los muchos estudiantes que han aprobado la asignatura con buena nota, sí les hayan encantado los autores victorianos tanto como a mí y a mis compañeros de asignatura.

## **SOBRE LA NUEVA ASIGNATURA LITERATURA CONTEMPORÁNEA EN INGLÉS: UN EXPERIMENTO**

13 julio 2024

Cuando comenzamos a trabajar en el nuevo plan de estudios de 2021, mis colegas de Literatura Inglesa y yo llegamos a la conclusión de que nuestros estudiantes tienen muy poco contacto con el mundo contemporáneo. Nuestros estudiantes cursan en el primer año la asignatura Introducción a la Literatura Inglesa, que cubre básicamente el siglo XX británico e irlandés, comenzando con «The Sisters» (1914) de James Joyce. En el tercer año cursan otra asignatura troncal, Literatura de los Estados Unidos III: De 1950 al Presente, con *On Earth We're Briefly Gorgeous* (2019) de Ocean Vuong soportando la onerosa tarea de representar todo el siglo XXI. Algunas de nuestras asignaturas optativas (Poesía y Teatro Inglés Moderno, Prosa en Inglés, Crítica Literaria en Inglés, Estudios de Género en los Países de Habla Inglesa, Estudios Culturales en los Países de Habla Inglesa, Literatura Inglesa y Guerra, Grandes Autores de la Literatura Inglesa, Enseñanza de la Literatura en Inglés o Estudios Transnacionales de los Países de Habla Inglesa) pueden centrarse en el siglo XXI, pero dado que solo enseñamos cinco cada año y no son obligatorias, acordamos introducir como nueva asignatura troncal Literatura Contemporánea en Inglés: siglos XX y XXI.

Hasta ahora, nuestro grado en Estudios Ingleses solo ha tenido una asignatura obligatoria en el cuarto año: la tesina de grado o TFG. Esto significa que los estudiantes que no son aficionados a una de nuestras dos ramas principales, Literatura y la Lengua/Lingüística, podían centrarse al fin en cuarto curso en las asignaturas optativas de su área preferida. A partir de 2024-25 esto ha cambiado, y los estudiantes ahora deben cursar 12 créditos ECTS más obligatorios, que hemos restado de las asignaturas optativas; estos nuevos créditos son los seis de Literatura Contemporánea en Inglés: Siglos XX y XXI y otros seis de la nueva asignatura troncal Seminario de Expresión Oral y Escrita Avanzada en Inglés. Esta asignatura está pensada para mejorar sus habilidades académicas, y no anticipo que genere ninguna objeción o problema, ya que ayudará a todos los estudiantes a redactar su TFG. Me preocupa, sin embargo, cómo reaccionarán los estudiantes que no leen (que son la mayoría) a la nueva Literatura Contemporánea. Dudo que sea con entusiasmo. De ahí mi loco temario... Seguid leyendo...

Como informé en mi entrada anterior, llevo tres décadas enseñando Literatura Victoriana, siempre sobre la base de una selección de textos, que desde 2009 con la nueva titulación de grado ha bajado de cinco a cuatro novelas completas. Siempre ha habido muchos más escritores vivos de los que cualquier asignatura de Literatura puede reflejar, incluso si nos remontamos a la Edad Media. Por lo tanto, trabajamos con una lista muy corta basada en el principio de que un graduado en Estudios Ingleses debe haber leído algunos autores canónicos clave y algunas figuras de segundo nivel. Cuanto más nos acercamos al presente, más problemática se vuelve la selección, no solo porque actualmente hay más autores vivos que en toda la historia de la literatura inglesa, sino también porque es difícil entender cuáles son los textos clave que mejor representan el siglo XXI y que podrían sobrevivir al paso del tiempo. La solución a este problema es ampliar las listas de lectura (he visto algunas en internet que son inasumibles) o

centrarse en cuatro textos, como es habitual. Ahora bien, Anne Brontë, Charles Dickens, H. Rider Haggard y Bram Stoker pueden ser suficientes como representantes de la época victoriana, pero tratad de pensar en cuatro nombres y novelas desde 1990 y veréis que es mucho más difícil hacer una buena elección.

El camino experimental que estoy ya tomando es radicalmente diferente: estoy preparando lotes de cuatro libros para cada estudiante. El título de la asignatura Literatura Contemporánea en Inglés: siglos XX y XXI es un poco engañoso porque mis colegas y yo acordamos que la asignatura abarcaría desde 1990 en adelante. Como mencioné en mi entrada anterior, los estudiantes leen en primer año la novela de Kazuo Ishiguro *The Remains of the Day* (1989), por lo que 1990 parece un buen punto de partida. También decidimos que la literatura contemporánea no debía limitarse a la ficción británica. Por lo tanto, cada estudiante tendrá que leer cuatro libros escritos originalmente en inglés publicados entre 1990 y 2023: 1) una novela literaria de los EUA o el Reino Unido, 2) una novela literaria de cualquier nación excepto los EUA y el Reino Unido (es decir, una novela transnacional), 3) una obra de ficción popular de cualquier nación anglófona, 4) una obra de no ficción (autobiografía, memorias, periodismo narrativo, ensayo) también de cualquier nación anglófona.

Ya he redactado la lista con los lotes de libros, proceso que no ha sido nada fácil. Para empezar, no sé cuántos estudiantes tendré, así que he planificado lotes para entre 35 y 68 estudiantes. Para complicar aún más las cosas, decidí que, para evitar que los estudiantes leyeran cuatro libros publicados en el mismo año, cada uno de sus libros debería pertenecer a un período diferente: libro 1 (1990-1997), libro 2 (1998-2006), libro 3 (2007-2014), libro 4 (2015-2023). Esto significa que, por ejemplo, el estudiante A leerá un libro de no ficción de 1992, una novela literaria del Reino Unido o EUA de 2000, una novela transnacional de 2011 y una novela popular de 2018, mientras que el estudiante B leerá una novela popular de 1995, un libro de no ficción de 2002, una novela literaria del Reino Unido y EUA de 2009 y una novela transnacional de 2021. Y así sucesivamente.

He elaborado una lista gigantesca de casi 300 libros, que sigue creciendo. Inicialmente, decidí poner en esa lista dos libros de cada tipo por año (es decir, ocho en total), que seleccioné usando GoodReads (tienen listas para cada año) y diversos premios (Man Booker, Pulitzer, National Book Award, y otros como el Miles Franklin, Nebula, Hugo, Arthur C. Clarke, y un puñado más). Si esto suena a tarea muy penosa, creedme cuando digo que ha sido muy divertido. Está siendo aún muy divertido, ya que no he terminado. Me estoy encontrando con más y más libros interesantes, y estoy empezando a romper mi propia regla de usar solo ocho libros por año; al final, algunos estudiantes tendrán la opción de elegir entre dos títulos para alguna de sus cuatro categorías. He excluido en cualquier caso los libros de más de 450/500 páginas, y algunos otros que sé que no funcionarán. Hoy mismo he eliminado de la lista la muy decepcionante novela de Julian Barnes *The Sense of an Ending*, pero he decidido dejar la antología de relatos de Alice Munro *Open Secrets: Stories*, a pesar del enorme escándalo causado por las revelaciones de su hija de que la autora sabía que había sufrido abusos sexuales por parte de su padrastro. Al estudiante que tenga a Munro en su lote le dará una segunda opción, por si acaso.

El proceso ha sido un poco aleatorio, pero los lotes pintan muy bien (publicaré la lista en mi web cuando termine el semestre)<sup>115</sup>, y cada uno podría usarse incluso para cubrir toda la asignatura si desistiera de aplicar mi nuevo método. ¿He leído los 300 libros? No. He leído más o menos la mitad a lo largo de las últimas tres décadas y media. Ahora estoy leyendo otros que no conozco de primera mano, y descubriendo muchos títulos estupendos que me había perdido. He dejado en la lista libros que no me gustan o que he abandonado porque, he aquí el meollo de la cuestión, voy a enseñar a los estudiantes a escribir reseñas, que es algo que ningún otro docente de mi Departamento ha hecho. Tendrán que formarse sus propias opiniones más allá de mis preferencias, algo que va a ser un gran reto, ya que hasta ahora han sido formados para redactar trabajos académicos en los que su opinión sobre el texto estudiado no se pide.

Si me seguís, tratad de imaginar una clase de, digamos, 45 estudiantes, cada uno con cuatro libros diferentes que leer (los asignaré al azar, siguiendo el orden alfabético de la lista). En las dos primeras semanas impartiré una breve introducción a la historia actual, la industria editorial y las principales tendencias literarias. Luego comenzaremos a trabajar en bloques de tres semanas, uno por cada subperíodo (1990-1997, 1998-2006, 2007-2014 y 2015-2023). Las sesiones consistirán en lo siguiente: en la primera mitad (40 minutos), leeremos y estudiaremos reseñas de todo tipo de publicaciones y sitios web de prestigio y de redes sociales como GoodReads. En la segunda mitad (40 minutos) los estudiantes hablarán con sus compañeros sobre los libros que les han sido asignados y están leyendo, y sobre cómo los reseñarán. Cada tres semanas, así pues, los estudiantes leerán un libro y escribirán una reseña, pero también oirán hablar de muchos otros libros en conversación con sus compañeros. Si, por ejemplo, la clase tiene 45 estudiantes, recibirán información sobre 176 libros, aparte de los cuatro que lean.

Ya he utilizado muchas veces la enseñanza invertida, con estudiantes que se enseñan entre sí usando diferentes textos. En mi asignatura de máster más reciente, por ejemplo, cada estudiante ha trabajado cuatro películas, pero han aprendido sobre 42 películas más gracias a las presentaciones de sus compañeros. Mi récord se estableció en 2020, cuando los 45 estudiantes de mi curso de Estudios Culturales se enseñaron unos a otros lecciones sobre 90 documentales; se pueden leer sus artículos en *Focus on the USA: Representing the Nation in Early 21st Century Documentary Film* (<https://ddd.uab.cat/record/225886/>). La novedad en Literatura Contemporánea es que en lugar de presentaciones de diez minutos frente a toda la clase, usaré la conversación. Los estudiantes tendrán que llevar un registro de con quién hablan y de qué libros están leyendo sus interlocutores, y me tendrán que entregar su lista al final de la asignatura. En esta ocasión no pretendo publicar un e-book con sus reseñas, aunque no he descartado por completo esta opción por dos razones. Una es que la UAB no me permite incluir la publicación de las reseñas de los estudiantes en GoodReads, como quería hacer originalmente, porque se trata de una plataforma externa. Me estoy planteando abrir un blog, que podría durar tantos años como se imparta la materia, pero no sé si la

---

<sup>115</sup> La lista, dentro de los materiales que he elaborado para el curso se encuentra aquí: *What You Need to Know about... Contemporary Anglophone Literature*, <https://ddd.uab.cat/record/305685>. Nota añadida en marzo de 2025.

UAB me lo permitirá. Ahora mismo estoy esperando que el equipo que lleva las webs responda<sup>116</sup>.

Si el experimento fracasa estrepitosamente, volveré a la enseñanza tradicional basada en un conjunto común de libros para todos los estudiantes. Si funciona, ya tengo preparada la materia para muchos años, ya que lo mejor de los lotes de cuatro libros es que se pueden usar tantas veces como se quiera y con muchos estudiantes diferentes. Además, estoy aprendiendo mucho y sorprendiéndome en muchos sentidos. También estoy algo decepcionada. Es evidente que la década de 1990 fue una década literaria asombrosa en las cuatro categorías de las que me ocupo. En las décadas más recientes, hay un declive palpable en la calidad literaria general y en el interés narrativo, con muchos autores que no logran establecer carreras duraderas y muchos libros sobrevalorados que son en realidad bastante pobres. La novela literaria ya no es ambiciosa, la novela popular es poco original. Diría, sin embargo, que la no ficción sigue siendo muy fuerte y va ganando fuerza como género literario. Ha sido un reto, por cierto, elegir a los autores literarios fuera del Reino Unido y los Estados Unidos, ya que no estoy bien familiarizada con la ficción transnacional más allá de unos pocos nombres clave. Tengo ahora, sin embargo, una estupenda lista de lecturas para los años venideros.

Os mantendré informados, como siempre.

## ¿CUÁNDO DEBERÍAS ENVIAR A TU HIJO AL EXTRANJERO PARA APRENDER INGLÉS? (¿Y POR QUÉ?)

2 de agosto de 2024

La entrada de hoy es mi reacción al nuevo artículo «L'aprenentatge vital de l'anglès: els discursos de les famílies catalanes sobre la mobilitat educativa adolescent a l'estranger» (*Treballs de Sociolingüística Catalana* 34 (2024): 13-29)<sup>117</sup>. Las autoras son mi colega de Departamento Eva Codó y Andrea Sunyol, del University College de Londres. El artículo se basa en una serie de 13 entrevistas etnográficas a familias catalanas que han enviado a sus hijos al extranjero a aprender inglés (a Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda y Canadá), entre las que se incluye miembros de mi familia. Por lo tanto, mi reacción es personal, además de profesional.

El artículo estudia la costumbre actual de las familias de clase media catalana de enviar a sus hijos al extranjero a una edad más temprana que hace años. En mi época, cuando el Bachillerato comprendía las edades entre los 14 y los 17 años, era más habitual que las muy pocas familias que podían permitirse el alto coste de enviar a sus hijos al extranjero lo hicieran en el año anterior a la universidad (17-18 años), cuando se suponía que debían cursar el C.O.U. (el Curso de Orientación Universitaria). A juzgar por la experiencia del único de mis amigos que pasó el año fuera (en los EUA), no había demasiada preocupación sobre si la estancia afectaría la prueba de ingreso a la universidad (entonces Selectividad, hoy EBAU o Evaluación del Bachillerato para el

---

<sup>116</sup> Enseñé la asignatura tal como la describo aquí, y sí publiqué un libro con 106 reseñas escritas por los estudiantes, del que hablo más adelante. La experiencia fue, para mí, muy buena; y aprobaron todos los estudiantes (38 en total). Nota añadida en marzo de 2025.

<sup>117</sup> Véase <https://revistes.iec.cat/index.php/TSC/article/view/154087/151624>.

Acceso a la Universidad). Mi conjetura es que la mayoría de los niños enviados fuera eran buenos estudiantes (¿por qué iban a gastar los padres tanto dinero en un niño no tan brillante?). Desde la reforma de la escuela secundaria a principios de la década de 1990, el Bachillerato comienza ahora a los 16 años y dura dos años. Esto significa que, debido a que los hijos y los padres están hoy más preocupados por las notas de la EBAU, se opta por enviar a los niños al extranjero antes del Bachillerato, a los 14-15 años, que corresponden al cuarto y último curso de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). Esta diferencia no forma parte de las consideraciones del artículo que he citado, pero creo que es crucial, por razones que explicaré más adelante. También significa que no todos los niños enviados a aprender inglés estudian después Bachillerato o un grado universitario.

El objetivo principal de Eva Codó y Andrea Sunyol es explorar la narrativa que las familias construyen y en la que se apoyan para poner a sus hijos en manos de extraños, a menudo durante todo un año académico, durante el cual es posible que no vean a sus hijos en persona (las familias catalanas de clase media baja apenas pueden permitirse visitar Estados Unidos o Canadá, teniendo en cuenta que ya están invirtiendo entre 20 y 40.000 euros en su estancia). Las familias invierten ese dinero, como señalan las autoras, en resolver el «problema del inglés», creyendo que las posibilidades de aprenderlo a nivel C1 en el entorno local son muy bajas, a pesar de la enseñanza recibida en la escuela y en las actividades extraescolares. Dado que (cito el resumen del artículo) «La noción de inmersión» se ha «naturalizado como la forma más auténtica y efectiva de aprender un idioma ‘bien’», las familias asumen que esto es lo que necesitan sus hijos, descartando otras alternativas que se pueden implementar en casa, tales como leer, ver películas y series en versión original, pagar clases de un hablante nativo calificado, organizar encuentros con familias extranjeras y, por supuesto, hacer estancias más cortas en el extranjero.

Una cosa que me sorprende mucho en este proceso es que ni en el pasado ni en el presente las familias comprueban a qué tipo de acentos regionales o de clase están exponiendo a sus hijos. De hecho, por lo que he visto en mi familia, una vez elegido el país, las agencias que organizan este tipo de estancias no ofrecen muchas opciones. Mis sobrinas han terminado en lugares muy diferentes dentro del país que eligieron, y han adquirido, en consecuencia, acentos muy distintos, una más rural y la otra más urbano, que otros hablantes nativos de inglés pueden identificar pero que para nosotros, su familia, no suenan a nada específico.

La cuestión de clase también es crucial. La mayoría de las familias anfitrionas son de clase trabajadora y reciben un pago por acoger niños visitantes en sus hogares. Esto significa que, a menudo, los niños de clase media regresan a casa después de su año en el extranjero con acentos regionales y de clase obrera que a las familias catalanas les parecen buenos. Dado que, como señalan Eva y Andrea, los padres carecen de instrumentos para controlar el progreso lingüístico de sus hijos, y no prestan atención a las cuestiones que he planteado, esta situación pasa desapercibida. Si queréis un ejemplo personal, mi marido (cuyo origen familiar es de clase media) pasó tres veranos (de 15 a 17 años) en las casas de familias de clase trabajadora del sur de Inglaterra, mientras que yo (de clase obrera) pasé un año (de 20 a 21 años) empleada como *au pair*

principalmente en Londres con familias de clase media. Mi acento es más elegante que el suyo, diferencia que siempre es una fuente de bromas cada vez que uno habla inglés delante del otro y con otras personas.

Eva y Andrea observan que, aunque el «objetivo de las familias es que sus hijos adquieran habilidades de comunicación oral espontáneas y fluidas y, si es posible, un ‘buen’ acento», sea lo que sea que eso signifique, las narrativas de los padres «ponen en primer plano la transformación de sus hijos en cuasi-adultos seguros, responsables e independientes». En sus conclusiones, las autoras escriben que «Así, el atractivo de las movilidades educativas de los adolescentes radica en que permiten articular diferentes lógicas sociales contemporáneas: en primer lugar, la lógica de la parentalidad responsable y el cultivo de los capitales; en segundo lugar, la lógica de la distinción (que les hace estar atentos y seguir, de forma pionera, las últimas tendencias educativas), y, finalmente, la lógica del cuidado (que, a través de una planificación casi obsesiva, permite asegurar el bienestar emocional de los hijos sin poner en riesgo el retorno de la inversión realizada)» (27). Esto parece ser, a la vista de la experiencia de mis sobrinas, exacto: el éxito de su estancia ha sido medido por sus padres en función de cuánto más maduras parecen ser después de su regreso, y sólo secundariamente (si es que lo ha sido) por la calidad de su inglés. La menor, extrañamente, se ha negado en redondo a hablarme en inglés para que pueda tener una idea aproximada de su progreso; por timidez, dice.

Tengo una serie de dudas importantes sobre toda esta experiencia que, en cierto modo, estoy describiendo aquí porque los padres que eligen enviar a sus hijos al extranjero ya las han procesado y se niegan a debatirlas, como he aprendido. Para empezar, hay que pagar un precio emocional. Yo no tengo hijos y no puedo decir lo que implica estar lejos tanto tiempo de ellos, a una edad (14 años) cuando todavía son muy inmaduros. ¿Ni abrazos, ni besos durante tantos meses...? Sentir nostalgia al principio es natural, pero si la sensación dura mucho tiempo, sin duda puede estropear la estancia en el extranjero o incluso ponerle fin; hay, por supuesto, casos de morriña tan fuertes que los niños necesitan volver a casa. No puedo ni imaginar qué sucede cuando vuelven. Los niños y los padres se adaptan en su mayoría bien a la distancia, que sin duda se ha reducido gracias a las redes sociales, los *smartphones* y los viajes de bajo coste. Los miembros de la familia menos adaptados a las tecnologías digitales, y con esto me refiero a los abuelos, lo tienen más difícil. No estoy diciendo que los niños no deban irse al extranjero porque su abuela los extrañará; lo que quiero decir es que la parte emocional se minimiza en la decisión de las familias de enviar a sus jóvenes adolescentes al extranjero para aprender inglés. Mi sospecha, por otra parte, es que más allá de la cuestión de aprender inglés por inmersión, hay un cierto alivio mutuo en encontrar una buena excusa para que padres e hijos se tomen un tiempo el uno sin el otro. Es solo una sospecha.

Volveré ahora al factor de la edad, que es importante en relación con otras cuestiones que no se tienen en cuenta. A los 14 años (o incluso a los 15 o 16 años), un adolescente suele tener una comprensión deficiente de su propio entorno cultural y sociopolítico, y mostrará poco interés en aprender sobre estos asuntos en el país de acogida. Su objetivo, más allá de aprender inglés, puede ser a lo sumo hacer amigos

cool y pasar buenos ratos con su familia anfitriona. En ese sentido, se da una seria desventaja en comparación con la costumbre anterior de enviar a los hijos al extranjero a la edad de 17 años, cuando los jóvenes tienen mucha más libertad para dedicarse a otros intereses más allá de la escuela. Por supuesto, también hay una cierta ventaja en no tener que preocuparse de que el niño o niña de 14 años pase toda la noche en fiestas o en clubs bebiendo y consumiendo drogas con sus compañeros. Pero, si me seguís el hilo, ninguna criatura de 14 años pedirá ver un museo, o una obra de teatro, o estar informada sobre la situación política de su país anfitrión. Una persona de 17 años que esté pensando en ir a la universidad sí podría hacerlo. Imaginad, por ejemplo, la diferencia entre tener 14 y 17 años en este momento en los EUA, y lo que eso significaría para el adolescente visitante en cuestión en cuanto a su comprensión de la lucha de Donald Trump por ser reelegido presidente.

Eva y Andrea indican que alrededor del 15% de los estudiantes de cuarto de ESO de Catalunya van al extranjero a aprender inglés; me parecen muchos. No sé qué papel juega la presión de grupo, pero supondré que cuanto más niños de una escuela determinada se ausentan durante un año, más eligen imitarlos otros críos. Supongo que haber estado lejos le da al adolescente que ha regresado puntos extra en popularidad, aunque no tengo una idea clara al respecto. Una cosa que estoy descubriendo en mi propia familia es que los adolescentes son reticentes a hablar de sus experiencias o de las consecuencias, encontrando incluso la más leve curiosidad una pesadez (no tengo idea de si esto es general). Mi impresión es que la narrativa que usan los padres se construye de boca a oreja en base a lo que otros padres afirman y no tanto en base a lo que narran (o quieren) los niños. Espero que Eva y Andrea nos lo aclaren.

Pasé mi primer año en el extranjero, como he señalado, como *au pair*, entre el segundo y el tercer año de mi licenciatura, el año antes de que se introdujeran las becas Erasmus en España. Aprendí durante ese año que los escandinavos con frecuencia se tomaban un año sabático en el extranjero antes de ir la universidad (no sé si todavía lo hacen) y mi impresión actual es que esto es lo que necesitamos. Si tuviera un adolescente que necesita mejorar su inglés, le sugeriría que terminara Bachillerato y luego cursara un año escolar adicional en una escuela secundaria de un país anglófono. O que trabajara (tal vez esquilar ovejas en Australia sería demasiado, pero ¿quién sabe?). Podría pasar la EBAU al regreso, sabiendo mucho mejor cómo manejarse y qué quiere hacer con su vida. Pondría mucho cuidado en averiguar a dónde va mi adolescente, y en aprender juntos los conceptos básicos sobre la cultura local, los usos sociales, la política, los medios de comunicación, etc., para que su experiencia pudiera enriquecerse desde el primer día. En cuanto al acento, no soy tan esnob como para aconsejar a los padres que envíen a sus retoños solo a Oxford, pero me informaría para que mi adolescente no termine con el tipo de acento que asusta a los entrevistadores de trabajo anglófonos. Pero, como ya he dicho, no tengo hijos así que ¿quién soy yo para decirle a los padres lo que tienen que hacer con los suyos?

Gracias, Eva y Andrea, por un artículo muy esclarecedor que debería ser lectura obligatoria para todos aquellos que se plantean enviar a sus hijos al extranjero a aprender inglés. Y, por favor, seguid explorando ese peculiar rincón de la vida social actual en Cataluña.

## PENSANDO CON EL PROFESOR JOHN CAREY (I): POR QUÉ DEBERÍAMOS LEER LITERATURA

5 de agosto de 2024

Uno de mis colegas se acaba de jubilar y entre los muchos libros de su extensa biblioteca que ha acabado regalando, porque eso es lo que pasa con los libros que acumulamos en nuestros despachos, he rescatado *What Good Are the Arts?* (Faber y Faber, 2005; *¿De qué sirven las artes?*, Debate, 2007) del profesor John Carey (n. Londres, 1934). Tengo muy buenos recuerdos de la lectura de *The Intellectuals and the Masses: Pride and Prejudice Among the Literary Intelligentsia, 1880-1939* (1992) de Carey, uno de los libros clave, junto con *Popular Fiction: The Logics and Practices of a Literary Field* (2004) de Ken Gelder, en mi educación de postgrado e incluso posdoctoral. Los dos fueron volúmenes que, como decimos en catalán, te hacen bailar la cabeza.

*¿De qué sirven las artes?* es un volumen basado en las conferencias Northcliffe que el profesor Carey ofreció en el University College de Londres y esa podría ser la razón por la que el tono es más amigable que en nuestra sequísima prosa académica actual. Me pregunto si Faber & Faber (hoy Faber), la casa editorial de la que T.S. Eliot fue editor, sigue haciendo negocio publicando a grandes académicos. A diferencia de la mayoría de las editoriales universitarias, Faber no acepta propuestas y no reconoce entre los muchos autores a ningún gran nombre académico. Hoy en día escribimos textos muy especializados para otros especialistas y ya no tenemos entre nosotros a grandes críticos e intelectuales como Carey.

Merve Emre se preguntaba con razón el año pasado «¿Ha arruinado la academia la crítica literaria?», titulando su artículo para *The New Yorker*<sup>118</sup> «Los departamentos de literatura parecen proporcionar un refugio para el estudio de los libros, pero es posible que se hayan metido en un pozo». La *Yale Review* ha ido este verano por el mismo derrotero en un número especial<sup>119</sup> (de hecho, Merve Emre es una de las colaboradoras) preguntándose si en la era de GoodReads todavía necesitamos crítica cultural. Lo que me ocupa hoy no es si necesitamos una crítica académica profesional (por supuesto) o si está acorralada (claro que sí), sino si nos queda algún académico capaz de cruzar la línea divisoria y dirigirse a un público general como humanista. Carey, que actualmente tiene 90 años, podría ser una de las últimas voces. Noam Chomsky (de 95) también, aunque no es el mismo tipo de humanista, sino un activista político.

El profesor Carey utiliza la primera parte de su volumen para rebatir todos los intentos ofrecidos hasta principios del siglo XXI para justificar por qué necesitamos estar en contacto con las artes. Su objetivo principal es la idea bastante absurda de que apreciar el arte te convierte en una persona moral, una *boutade* kantiana que Hitler, un amante del arte y artista frustrado, refutó a fondo. Aun así, el profesor Carey quiere que sus lectores acepten que el contacto con las artes es positivo y que la literatura es el arte más completo, por lo que utiliza la segunda parte de su volumen para construir su argumentación en apoyo de este punto de vista. Esta es su tesis: «No estoy sugiriendo

---

<sup>118</sup> Véase <https://www.newyorker.com/magazine/2023/01/23/has-academia-ruined-literary-criticism-professing-criticism-john-guillory>.

<sup>119</sup> Véase <https://yalereview.org/issues/summer-2024>.

que leer literatura te haga más moral. Puede que sí, pero la evidencia que he encontrado sugiere que no sería prudente depender de esta idea. (...) Mi afirmación es diferente. Es que la literatura te da ideas para pensar. Abastece tu mente. No adoctrina, porque la diversidad, la contraargumentación, la reevaluación y la calificación son su esencia. Pero suministra los materiales para la reflexión. Además, como es el único arte capaz de hacer crítica, fomenta el cuestionamiento y el autocuestionamiento» (208). Complementaré la cita con las palabras finales del volumen: «La literatura no te hace mejor persona, aunque te ayude a criticar lo que eres. Ensancha tu mente y te da pensamientos, palabras y ritmos que te durarán toda la vida» (260). El profesor Carey, como de costumbre, confunde la lectura con la lectura de literatura. Leer libros no literarios, periódicos, revistas, diarios, blogs, sitios web e incluso tweets puede «ayudarte a criticar lo que eres», o, como estamos viendo estos días con el auge de la extrema derecha (¡otra vez!) convertirte en una versión mucho peor de ti mismo. La literatura no tiene el monopolio de aumentar la autoconciencia crítica, aunque, por supuesto, como profesora de Literatura sé que la vida interior de las personas que se niegan a expandir su limitada esperanza de vida negándose a leer las experiencias de otras personas en textos bien escritos no puede ser muy rica.

Hace poco estuve en una comida familiar y acabé deprimida. En primer lugar mi madre, que antes era más exigente como lectora, ahora sigue las recomendaciones de nuestra biblioteca local y de otras personas de la familia que la van llevando hacia una ficción mucho más ligera; ahora mismo está leyendo, ¡horror!, a Colleen Hoover. En segundo lugar, otro miembro de la familia que solía ser lectora habitual (de esa ficción más ligera, pero ya me vale) de repente «no tiene tiempo para leer» porque ahora está viendo series. En tercer lugar, otro miembro de la familia me dijo que nunca lee y que está «muy bien» (aunque va cayendo en la extrema derecha, si es que no está ya allí). Cuarto: un miembro más joven de la familia, que por lo demás es muy buena estudiante, se niega rotundamente a leer ficción (aunque le encantan las series) porque es aburrida. Nadie respeta mis opiniones como lectora, ni se preocupa por lo que escribo, y esa es la pura verdad. Me pregunto qué pensarán que hago en mi profesión, o si creen que leo a Shakespeare todo el tiempo. No les pregunto porque no voy a convencer a nadie de que leer literatura te hace una persona con una mente más rica y mucho más crítica. Y si ni siquiera puedo convencer a mi familia, ¿cómo puedo convencer a mis estudiantes, o a mis lectores?

Por literatura no me refiero solo a los nombres canónicos que más interesan al profesor Carey, sino a cualquier texto en el que se pueda apreciar que el autor ha puesto mucho esfuerzo, talento e inteligencia. Me refiero al tipo de texto que te mantiene enganchado y que te hace sentir: a) esto está muy bien escrito, b) este autor tiene mucho talento y ha trabajado con mucho ahínco, y c) puedo notar cómo mi mente se expande mientras leo. Se puede tener esta impresión múltiple gracias a muchos autores diversos (no siempre autores canónicos), pero, por supuesto, también se pueden leer textos menos esclarecedores de cualquier tipo por pura diversión. La cuestión, como insiste el profesor Carey, es que leer literatura mejora las habilidades asociadas al pensamiento crítico, y esta es la razón por la que las personas que nunca leen no están «muy bien». Usaré una analogía deportiva. Cuando mi médico me dice que debería hacer ejercicio,

no le respondo «estoy bien, mírame»; soy sincera, y le respondo que soy vaga y no me gustan hacer deporte. En estos días viendo los Juegos Olímpicos, me regodeo en mi pereza mientras me maravillo de lo que otras personas hacen con sus cuerpos, pero nunca tendría el descaro de decirle a un atleta olímpico que mi cuerpo está tan bien desarrollado como el de ellos. Me maravilla, por lo tanto, que personas que no ejercitan su cerebro pretendan que están «muy bien» y me lo digan a la cara, siendo como soy una atleta profesional del cerebro. Tal vez el problema es que no tenemos Juegos Olímpicos intelectuales, aunque no puedo imaginar cómo serían.

Para entender lo que la lectura de buenos libros (de cualquier género) hace por una persona, sólo tengo que pensar en mi vida sin libros. ¡Menudo páramo! Estoy de acuerdo con el profesor Carey en que sólo la literatura puede despertar tus capacidades intelectuales de una manera que ningún otro arte puede hacer. Lo poco que entiendo de la vida no proviene del cine (por mucho que me gusten las películas), el teatro, la pintura, la escultura, la fotografía u otras artes de las que también disfruto como observadora (como la moda, la decoración del hogar, hacer punto o bordar); viene de la lectura de ficción y no ficción (no soy buen lectora de poesía ni de obras de teatro). La lectura, de hecho, me ha ayudado a entender y apreciar las otras artes, aunque agradezco de corazón a la profesora de arte que nos envió a ver la exposición de Henry Moore en la Fundació Miró en 1982 (tenía 16 años), sin decir nada sobre lo que veríamos. Me enamoré de la sensualidad de las figuras de piedra paradójicamente tan suaves de Moore y esa es la experiencia artística más pura que he tenido en mi vida. Ha habido muchos otros momentos similares, pero reforzados por mucha lectura previa para estar mejor informada sobre lo que estaba viendo y debería sentir.

Soy muy consciente de que los lectores de libros son una minoría y que nosotros, los lectores de libros exigentes, somos una minoría aún menor. De hecho, soy consciente de que dentro del número de lectores de libros el espacio ocupado por los lectores más exigentes se está reduciendo a toda pastilla. Esto tiene que ver con la clásica tormenta perfecta de cuatro frentes: la literatura que se les enseña a los niños en la escuela a menudo obedece al principio de la glorificación nacionalista más que a la formación de los lectores; las redes sociales han destruido la autoridad del reseñador profesional y la han transmitido a lectores mucho menos experimentados; las batallas canónicas de la década de 1990 pusieron en primer plano muchos textos ninguneados, pero a menudo a expensas del juicio crítico; la ruptura posmoderna de las barreras entre la baja y la alta cultura ha convencido a demasiados lectores de que todo vale. E incluso hay un quinto frente: todos nos hemos convertido en académicos de nicho, incluso cuando nuestros campos son tan grandes como la ficción postcolonial o el siglo XVIII. Con esto quiero decir que nuestra conversación crítica no puede ser general porque cada uno está leyendo textos diferentes. La solución no es volver al estrecho canon dominado por hombres muertos, blancos, cis, heterosexuales y europeos que escribían en los principales idiomas, pero la fragmentación actual tampoco ayuda. Uno puede avergonzarse de no haber leído a Dickens o Tolstoi, pero no hay vergüenza alguna en no haber leído a ningún autor posterior a la Segunda Guerra Mundial. Hay tantos que incluso el mejor lector está obligado a perderse muchos nombres importantes.

Así pues, si la lectura de literatura no te convierte en una persona moral y la gente rechaza la invitación a expandir sus mentes y agudizar sus habilidades críticas, ¿deberíamos nosotros, los lectores exigentes, seguir insistiendo en que la lectura es indispensable? Yo insisto porque soy una profesional a la que se le paga por leer y por enseñar a otros a leer, pero me harta el desinterés. En este momento, tal vez la única esperanza para la literatura es, como he insinuado, que se compare con el ejercicio y la lectura se presente como la mejor manera posible de mantener el cerebro sano durante muchas décadas. Lamentablemente, al igual que los atletas pueden morir de ataques cardíacos en su juventud, hay grandes lectores que sufren de Alzheimer, pero todavía tengo esperanzas de que algún día las personas entenderán la necesidad de mantener su mente en forma leyendo la literatura que mejor alimente su cerebro. ¡Empezad a entrenar!

## PENSANDO CON EL PROFESOR JOHN CAREY (II): CÓMO LEEMOS LITERATURA

6 de agosto de 2024

Esta es la última entrada del presente curso académico (2023-24), en el que he escrito relativamente pocas entradas (solo 39) porque he estado escribiendo otro libro, *Masculinity in Contemporary Science Fiction by Men: No Plans for the Future* (Liverpool UP) y preparando su traducción al español, ambos para el próximo año 2025. Nada le roba más energía al bloguero que escribir un libro...

Vuelvo a la obra del prof. John Carey *¿De qué sirven las artes?* para investigar más a fondo su afirmación de que la literatura es superior a todas las demás artes, como placer y como instrumento para mejorar nuestras habilidades críticas. El profesor Carey (es gracioso, pero no puedo referirme a él simplemente como Carey) afirma que el elemento que deja «espacio para que el lector cree» y lo «empodera» es la «falta de concreción». El lector «debe llegar a algún tipo de acomodo con la falta de concreción para extraer significado del texto», afirma y «para eso, la imaginación debe operar» (213-214). O cooperar, diría yo. Aunque las reseñas del libro mencionan el concepto y lo discuten brevemente, no parece haber ninguna otra teorización académica de la falta de concreción en la literatura, aunque no me sorprende en vista de lo extraña que parece la noción al principio. El profesor Carey propone que los autores más consumados siembran sus textos con pequeños vacíos que requieren la colaboración del lector, propuesta que no tenía ningún sentido para mí hasta que comencé a pensar, por analogía, en el cine y a considerar cómo las películas de cine de autor más apreciadas hacen exactamente eso: te obligan a colaborar en la construcción del sentido e incluso de la estética.

El profesor Carey ofrece como evidencia textual muchos pasajes de escritores canónicos en los que el significado es sugerente pero no prístino, lo que requiere una lectura e interpretación atentas. Él sugiere que esta actividad es lo que hace que la lectura de literatura sea tan agradable y satisfactoria, ya que necesitamos crear mientras leemos, y necesitamos crear más cuanto más exigente es un texto. Se trata de un concepto muy bello, pero el problema es que implica que el escritor siempre está

jugando con sus lectores cuando, muy a menudo, los escritores afirman que no piensan en sus lectores. Por otro lado, si pienso en un caso extremo de ambición y dificultad literaria como *Finnegan's Wake* de James Joyce y mi propia negativa rotunda a invertir tiempo y energía en leer esta novela, entonces comprendo el punto de vista del profesor Carey. Y al revés: en los peores textos, aquellos en los que la escritura espanta por torpe y plana, la imaginación creativa del lector no puede encontrar falta de concreción alguna; metafóricamente, no hay carne donde hundir en nuestras garras cerebrales ni nada que sacar del texto. Por favor, tened en cuenta que no estoy aludiendo al contenido de la trama porque, aunque el experimento nunca se ha hecho, es factible narrar la misma historia con buena y mala prosa, al igual que los mismos sentimientos pueden expresarse con mala o buena poesía. Depende del talento.

Me he preguntado durante muchos años cómo visualizamos cuando leemos, sin llegar a ninguna conclusión que valga la pena publicar. En mis clases de Literatura Victoriana he mostrado a mis estudiantes imágenes de moda, pintura, arquitectura, medios de transporte, medios de comunicación, entretenimiento y un largo etcétera, con la esperanza de proporcionar a sus mentes los elementos que podrían necesitar para ver lo que están leyendo. Aun así, se trata de un área poco explorada de la crítica literaria, aunque existe una fuerte sospecha de que la gente disfruta cada vez menos de la lectura porque el gran aluvión de textos audiovisuales está haciendo cada vez más oneroso el ejercicio de utilizar nuestra imaginación. Ayer vi en el autobús a una madre con una niña de dos años que gritaba; al principio supuse que la pequeña tenía hambre o necesitaba un pañal limpio, pero resultó que quería que el teléfono de su madre para mirar algo, no pude ver qué. Esta imagen, aunque común, me chocó porque me di cuenta de que no hay forma de que un juguete o un libro pueda competir por la atención de esta niña con una pantalla. Ya está perdida para la lectura, como la mayoría de la gente.

El profesor Carey continúa su lección, con un comentario que complica aún más las cosas: «La forma en que leemos, y la forma en que damos significado a la falta de concreción de lo que leemos, se ve afectada por lo que hemos leído en el pasado. Nuestras lecturas pasadas se convierten en parte de nuestra imaginación, y eso es con lo que leemos. Dado que el registro de lectura de cada lector es diferente, esto significa que cada lector aporta una nueva imaginación a cada libro o poema. También significa que cada lector establece nuevas conexiones entre los textos y construye, a lo largo del tiempo, redes personales de asociaciones. Esta es otra forma en la que lo que leemos parece ser nuestra creación» (242). Una consecuencia de esta subjetividad es que cada uno de nosotros tiene «su propio canon literario, vinculado por sus preferencias» (242). Así es, en principio, también cómo funciona el consumo audiovisual, pero la diferencia es que la imagen, con su existencia material externa, está menos abierta a la interpretación que la literatura. Si, por ejemplo, enseño *2001: una odisea del espacio* (1968) de Stanley Kubrick y selecciono una imagen del famoso monolito para comentarla, el debate no puede comenzar con discrepancias sobre el color y la forma del objeto porque estas cualidades son fijas. Por supuesto, podemos debatir hasta la saciedad qué significa el monolito en el contexto de la película, una falta de concreción que es uno de los elementos clave en la recepción crítica general de esta película. Si, por el contrario, leemos el pasaje en el que Pip ve por primera vez a la señorita Havisham

en *Grandes esperanzas*, cada estudiante (¡y la docente!) se formará una imagen personal diferente, sugerida por lecturas anteriores, por si ha visto cualquiera de las adaptaciones y por su experiencia con mujeres excéntricas de mediana edad. Los lectores menos dispuestos a comprometerse con los retos imaginativos de Dickens página tras página no disfrutarán de su novela; aquellos de nosotros que encontramos magnífica su falta de concreción creativa, lo adoramos.

La indistinción (lo que llamo «falta de concreción») del profesor Carey no se limita a la descripción, un vasto campo hoy terriblemente descuidado por autores y lectores, sino a todo lo que se transmite por escrito. Lo que pasa por alto, a pesar de que no es en absoluto un esnob literario, es que la escritura literaria puede no lograr atraer la imaginación de los lectores, mientras que la escritura menos ambiciosa puede hacerlo. De hecho, si se considera su argumentación, deberíamos celebrar la prosa filosófica como el género literario más elevado, por encima de la poesía, ya que es el más obviamente diseñado para despertar y agudizar nuestras mentes.

Esta idea me lleva a preguntarme, y a preguntar a mis compañeros lectores, qué nos hace abandonar un libro, el tipo de juicio más negativo más allá de la reseña de una estrella. Me he dado cuenta de que en este caso no me digo «no me gusta», sino «no voy a sacar nada de este libro» y «no voy a invertir más tiempo y energía en este autor». Espero obtener placer y enriquecimiento de un libro, de cualquier tipo, y si me encuentro contando las páginas que faltan para terminarlo, ya sé que mi lectura no está funcionando. Soy bastante capaz de aguantar hasta la última página si necesito enseñar el libro o escribir sobre él, pero como regla general, dejo de leer incluso después de pasar del 50% de la extensión si un libro no me dice nada. Tal vez el criterio correcto para juzgar un libro no debería ser la valoración de cinco estrellas de su contenido, sino algo así como: 1) no terminé el libro, 2) lo terminé pero solo haciendo un gran esfuerzo, 3) leerlo no fue un gran esfuerzo pero no saqué gran cosa, 4) en general, me encantó leerlo, y 5) ese libro compensó muy bien mi tiempo y mi compromiso creativo. Cualquier opinión sobre el contenido, más que sobre la experiencia, es sin duda discutible.

Le pregunté a la persona que le recomendó Collen Hoover a mi madre por qué le había gustado esa autora y la respuesta fue que es fácil de leer, sin ningún comentario sobre el contenido de sus novelas, que son románticas. Mi madre lee para entretenerse y no hay necesidad de que lea textos que sean demasiado exigentes, sin embargo, siguiendo el rastro de lo que lee (ficción superventas de autores nacionales y extranjeros) encuentro que, en general, los lectores ávidos como ella están bajando sus estándares porque el mercado les está proporcionando ficción de bajo nivel, y no porque exijan textos más fáciles de leer. Insisto que no estoy hablando aquí de contenido; después de todo, Jane Austen escribió romance y es universalmente venerada como un ícono literario. Hablo de la falta de concreción del profesor Carey. Que se trata de un problema más allá del género o la trama se puede ver en mis propias dificultades para leer ciencia ficción, que siempre me ha gustado precisamente porque me reta a ver el universo desde diferentes ángulos y me obliga a imaginar todo el tiempo. La ciencia ficción nueva que intento leer ya no hace eso; se ha convertido en un cliché en su prosa, sus tramas y su construcción de nuevos mundos.

Si siento que el autor no trabaja con ahínco, desconecto. Para compensar, los editores que saben que sus libros no son demasiado fuertes, aumentan artificialmente su fama (su *hype*) esperando un efecto similar al primer fin de semana del cine. Sin embargo, después de un año a lo sumo, muchas novelas nuevas han perdido su brillo. Las más logradas, ya sean la trilogía de Suzanne Collins *Los Juegos del Hambre* o cualquier cosa de Paul Auster lo mantienen. Pero, ¿quién quiere leer la saga *Crepúsculo* en la actualidad? Mirad, además, la lista de premios como el Nadal, y a ver cuántos de los ganadores y finalistas desde el año 2000 podéis reconocer. Estoy de acuerdo en que comer comida rápida de vez en cuando es conveniente y que una dieta basada exclusivamente en platos gourmet es demasiado rica, pero tengo la sensación de que la literatura tipo comida rápida está creciendo, que la versión gourmet es decepcionante (y tan ridículamente sobrevalorada como la alta cocina) y que la comida bien cocinada que solía ser tan satisfactoria está perdiendo su sabor. Visto desde otro ángulo, mi insatisfacción es el problema clásico de los lectores mayores a quienes les resulta cada vez más difícil estimular sus sinapsis, o llenar su estómago con alimentos saludables por seguir con la comparación.

Si he entendido correctamente al profesor Carey, al mejor tipo de literatura le falta algo que el lector necesita suplir con su imaginación creativa, mientras que al peor tipo no le falta nada y, por lo tanto, el lector no tiene nada que aportar ni nada de lo que disfrutar. Esto es lo contrario de lo que veníamos suponiendo: que la mejor literatura es la más rica y está cargada de dones, y la peor la más vacía. El profesor Carey no logra ser del todo convincente en su argumentación porque piensa que solo los escritores canónicos son capaces de producir la exigente falta de concreción que ama como lector. Sin embargo, siendo menos exquisita en mis gustos, puedo decir que muchos otros textos cosquillean mi cerebro lector. El problema surge cuando te limitas a un solo tipo de texto poco exigente y no puedes ver más allá, o cuando te niegas a ejercitar tu imaginación leyendo, ¡qué pena!

Paro ya porque tengo sobre la mesa una novela muy atractiva que quiere jugar con mi imaginación, y no me puedo resistirme más tiempo a su llamada.

## RECOMENDACIONES Y RESEÑAS: DIFERENCIAS IMPORTANTES

10 de septiembre de 2024

Finalmente he comenzado a enseñar mi nueva asignatura Literatura Contemporánea en Inglés después de meses de preparación y esta es mi primera publicación relacionada con los temas planteados en clase. La asignatura, como expliqué a los estudiantes, tiene dos objetivos principales: familiarizarlos con la ficción y la no ficción más relevantes publicadas entre 1990 y 2023, y enseñarles a escribir reseñas formales de 800 palabras (que tengo la intención de publicar).

No sé cuál es la primera lección importante que han aprendido. Posiblemente, que hay una diferencia significativa entre la memoria viva y la historia en función de la edad de cada persona que condiciona cómo entendemos lo contemporáneo. Solo yo y un estudiante que entonces tenía siete años vimos en vivo por televisión los ataques del 11 de septiembre de 2001. La mayoría de los estudiantes ni siquiera habían nacido

entonces, por lo que ese evento que alteró el mundo es para ellos historia y para nosotros dos memoria viva.

La principal lección que yo he aprendido es que podría estar enseñando a los estudiantes una habilidad obsoleta al formarlos como críticos o reseñadores. Me di cuenta de esto cuando les pregunté cómo escogen sus lecturas. Las respuestas que recibí fueron: recomendaciones de amigos, interesándose por la fuente de una adaptación cinematográfica, siguiendo a un autor que ya les gusta, Twitter, Tik-Tok, Instagram, YouTube y, sí, GoodReads, aunque esta red social solo es utilizada por un 25% de la clase. ¿Qué falta en esta lista? El elefante en la habitación: reseñas profesionales publicadas en medios tradicionales como periódicos, magazines y revistas académicas. En cambio, cuando más tarde me encontré con una colega, que es de Argentina, y le dije cuánto había disfrutado el volumen de no ficción *La llamada* de la periodista argentina Leila Guerrero, me contó que acababa de comprar el libro por las excelentes críticas que había leído. Yo misma conocí este libro también a través de las reseñas (*El País*) y a través del boletín semanal del editor, Anagrama.

Como expliqué en clase, quizás con demasiado brevedad, una cosa es una recomendación y otra una reseña. Los comentarios que ofrecen los amigos y los *influencers* especializados en libros tienden a ser breves y laudatorios, y no analíticos. Su intención es que leas el libro que recomiendan porque creen que te dará placer, aunque los *influencers* de libros a menudo se benefician de formas más directas al conseguir que les regalen otros libros para recomendar o incluso les ingresen algún pago. Los comentarios de los amigos y las redes sociales suelen ser breves, y en el caso de los amigos suelen ir seguidos de una oferta de conversación ('léetelo y luego hablamos'). Sería bastante sorprendente que un amigo, o un usuario de red social, ofreciera una larga disección de un libro, aunque, por supuesto, sucede. La reseña, y no la mera recomendación, ofrece la disección.

La reseña de libros es un elemento central de la revista literaria, que tiene el objetivo de presentar novedades al público lector y orientarlo. Wikipedia informa que la primera revista literaria fue *Nouvelles de la république des lettres* (1684). En Gran Bretaña, los periódicos aparecieron primero, con *The Oxford Gazette* (lanzada en 1665) y *The Times* en 1785 (menciono los periódicos porque la mayoría lleva reseñas de libros en su sección de cultura, no sé si lo hacían originalmente). La primera gran revista literaria británica fue *The Edinburgh Review* (1802), fundada por Francis Jeffrey, Henry Brougham y Sydney Smith. *The North American Review* (1815), es, informa Wikipedia, «la revista literaria estadounidense más antigua. Sin embargo, su publicación fue suspendida durante la Segunda Guerra Mundial, pero no la de la *Yale Review* (fundada en 1819); por lo tanto, la revista de Yale es la revista literaria más antigua publicada sin pausas». No voy a resumir aquí la larga historia de la revista literaria, tan solo observar que hasta la llegada de las redes sociales hace 20 años (Facebook se lanzó en 2004), la mayoría de los lectores obtenían sus recomendaciones de reseñas en medios impresos (aparte de amigos y familiares, y no olvidemos a los bibliotecarios) hasta que las recomendaciones y las reseñas se convirtieron en tipos de texto diversos.

Cuando era estudiante, en la década de 1980, leía religiosamente las reseñas en el periódico *El País*, y seguía la revista literaria *Quimera* (fundada en 1980). Por supuesto,

también pedía orientación a mis profesores y leía publicaciones académicas (principalmente libros) para abrirme camino hacia los clásicos y los libros del pasado reciente que ya eran historia literaria. Para la ficción popular, seguía las recomendaciones de amigos hasta que comenzaron a aparecer los primeros sitios web, a mediados o finales de la década de 1990, y surgieron otras fuentes de información, además de revistas literarias más ligeras como *Qué Leer*. El tema principal que estoy planteando es que antes de las redes sociales, las recomendaciones y reseñas se ofrecían sin esperar ninguna respuesta de las personas que las recibían. Los medios impresos ofrecen comunicación unilateral y si no te gustaba una reseña, no había forma de manifestar tu descontento.

En 2005 se inventó el botón ‘me gusta’ para las nuevas redes sociales y la mayoría de las publicaciones impresas pasaron a tener una versión en línea, permitiendo un espacio para los comentarios de los lectores. Tened en cuenta que Amazon ya ofrecía valoraciones de clientes desde 1995, un año antes de que internet se comercializara por primera vez en España. Dado que los libros son uno de los principales productos que Amazon ofrecía originalmente (ahora se puede comprar cualquier cosa), se puede decir que su portal es la primera red social no oficial en la que los lectores interactuaron ofreciendo calificaciones de libros y recomendaciones, a veces lo bastante extensas como para constituir reseñas de libros. GoodReads, lanzada en 2007, se presentaba como una red social centrada en ofrecer opiniones sobre libros, una idea compartida por otras redes pero que funcionó especialmente bien para esta. En 2013 Amazon compró GoodReads, al ver que su propia red (Shelfari) no era competitiva. Muchos protestaron entonces porque temían que GoodReads estaría dominada por los intereses comerciales de Amazon y, en muchos sentidos, esto es lo que ha sucedido.

Llevé a clase una reseña del último libro que he leído, el de Olivia Laing *The Garden against Time*, publicada en *The Observer*. Con 880 palabras, es similar en extensión a las que los estudiantes deben escribir, pero, por supuesto, cuando se la leí en voz alta, todos vimos lo lejos que está esta exquisita reseña literaria de Rachel Cooke de lo que un principiante puede redactar. Una estudiante comentó que parecía haber sido escrita para académicos, pero creo que se refería a personas altamente educadas. Y esta es la cuestión principal que afecta a las reseñas: traten de buena literatura como el libro de Laing o de la nueva serie de Amazon *Los Anillos de Poder* se dirigen a consumidores culturales que, si no tienen un alto nivel educativo, al menos están muy bien informados. Los propios reseñadores deben estar bien informados. Imaginad lo que es escribir una reseña de *Los Anillos de Poder* sin tener idea de quién es Tolkien y sin estar familiarizado con su obra.

El problema con las recomendaciones es que no hay que tener muchos conocimientos para hacerlas: simplemente las ofreces. Nadie contrataría a una persona de pobre formación para escribir reseñas profesionales para un periódico o revista, ya que sería obvio que esta persona carece del conocimiento que requiere la reseña (esto aplica a la reseña de libros, pero también a cualquier otro tipo de reseña, incluida la de música o videojuegos). En cambio, las redes sociales no tienen filtros y cualquiera puede publicar sus opiniones. En redes sociales como GoodReads la frontera entre recomendación y reseña es difusa, ya que muchos usuarios ofrecen textos muy

extensos, a menudo reproducidos de sus blogs. Sin embargo, ninguna publicación sería contrataría a ninguno de los mejores opinadores de GoodReads, ya que son buenos para recomendar, pero no tanto para reseñar. Lo que GoodReads hace muy bien es ofrecer una visión general de cómo acogen los lectores (o al menos los lectores que usan GoodReads) un libro concreto. La novela de Colleen Hoover *It Ends with Us* tiene una asombrosa calificación de 4.15, con 3.8 millones de votos y 278.000 'reseñas' (es decir, opiniones de los lectores), pero no ha sido objeto de una reseña seria en *The Guardian* o *The New York Times* (curiosamente, ambos sí reseñan la adaptación cinematográfica). ¿Por qué no? Porque no puede pasar ningún filtro crítico mínimamente serio (esto no tiene nada que ver con su género sino con su confección y contenido).

Así que, aunque mi intención era pedir a los estudiantes que publicaran sus reseñas en GoodReads (la UAB no me lo permitió porque es una plataforma externa), ahora veo que su formación en la redacción de reseñas debe apuntar más alto, no pensando en la mera recomendación (o una calificación por estrellas) sino en la opinión y el análisis. Por supuesto, publicar una opinión en línea en cualquier red social es fácil, incluso si esa opinión es abusiva y está escrita en un lenguaje vulgar. Lo que es mucho más difícil es colaborar en publicaciones controladas por un editor exigente, para lo cual se necesitan habilidades específicas. Y posiblemente contactos. Yo misma he publicado bastantes reseñas de libros académicos, pero no tengo ni idea de cómo se consigue publicar una reseña en periódicos de prestigio o revistas literarias. ¡Tendré que preguntar!

## ¿HACIA UNA SOCIEDAD SIN LIBROS?: REFLEXIONES DESDE EL PARQUE JURÁSICO

1 de octubre de 2024

He compartido en clase con mis estudiantes el artículo de Gaby Hinsliff «I Fear Books Are Going the Way of Vinyl Records – A Rarefied Pursuit for Hobbyists» publicado en *The Guardian* hace un par de meses<sup>120</sup>. Este artículo comienza como la típica pieza sobre las lecturas de verano para luego dar un giro hacia el también clásico ensayo que lamenta que la gente ya no lea libros.

La circunstancia clave es una observación junto a la piscina: una persona usa largo tiempo su *smartphone* en lugar de leer el libro de bolsillo que yace abandonado a su lado (¿tal vez sea la propia autora?). La tesis principal de Hinsliff es que los seres humanos necesitamos historias, pero estamos empezando a preferir las narraciones cortas que proporcionan las historias de Instagram o similares en lugar de la lectura larga que proporciona un libro. Para ella, esto es como saciar el hambre con picoteos de comida basura cuando, según afirma, el hambre solo se puede satisfacer con una comida adecuada. Nótese que cuando Hinsliff se refiere a la lectura de libros se refiere en realidad a la ficción, es decir, a las novelas. Por lectura de verano se refiere a lo que se puede consumir en unas vacaciones de dos semanas, que no es mucho. Su artículo

---

<sup>120</sup> Véase <https://www.theguardian.com/commentisfree/article/2024/aug/06/fear-books-vinyl-records-rarified-pursuit-hobbyists>.

también incluye un aluvión de citas de diversas estadísticas que afirman que los adultos que leen por placer están abandonando esa afición, al igual que los niños. Los *booktubers* y *booktokers*, y sus círculos, parecen ser una anomalía en un panorama en declive.

Tal vez me equivoqué al esperar que este artículo suscitara un debate, ya que en realidad no es una pieza con una argumentación a favor y en contra, sino una advertencia de que la lectura de libros está en peligro. Como ávida lectora de libros y autora productiva debo preocuparme, si bien obviamente las cosas parecen muy diferentes para la generación más joven, para quienes el libro no es tan esencial. Debo decir que estoy disfrutando mucho de la segunda parte de mis clases, en la que los estudiantes interactúan contándose unos a otros los libros que están leyendo, un conjunto diferente de cuatro volúmenes para cada uno de ellos, como he comentado. Ver a los jóvenes hablando sobre libros y moviéndose por toda el aula para acercarse a otros estudiantes es refrescante y gratificante. La mía no es, claramente, una clase de estudiantes que no leen, pero esto no significa que estén interesados en los libros como lo estuvo mi generación. ¿O no? Recientemente, mi antiguo profesor de poesía, el profesor Josep Maria Jaumà, que se jubiló hace dieciocho años, vino a pronunciar la conferencia inaugural del programa de máster. Fue un resumen conmovedor de sus experiencias como traductor de poesía moderna en inglés. Durante el almuerzo tuvimos la clásica conversación en torno al tema 'los estudiantes no leen' y me dijo que este también era el caso en la época en que él era mi profesor. Pocos estudiantes leían entonces y ahora, según afirma.

Creo que estoy empezando a entender el problema. Los que nos convertimos en profesores de Literatura éramos la pequeña minoría de lectores constantes en las aulas. Para ser sincera, no tengo una idea clara de si mis compañeros leían mucho o no, aunque mi impresión es que disimulaban mejor sus hábitos de no lectura, si es que los tenían. Si se une un pequeño grupo de personas con la misma pasión, parece que todos deben disfrutarla también, aunque este podría no ser el caso en absoluto. No es normal, si lo piensas, estar rodeado profesionalmente de tantas personas con doctorados en Literatura. De hecho, nosotros, el profesorado de Literatura, somos una anomalía estadística, ya que todos leemos muchos libros al año. Hemos asumido que nuestra anomalía estadística se extiende a todos los estudiantes que acuden a nosotros para obtener un título pero este no puede ser el caso, aunque debería serlo. Nosotros, los profesores y profesionales de Literatura y los lectores asiduos, vivimos, en suma, en una burbuja que puede estallar en cualquier momento.

El artículo de Hinsliff fue recibido, creo, con bastante indiferencia, tal vez porque insistí demasiado en que los libros son el camino hacia el aprendizaje, que para mí es parte de lo que los victorianos llamaban superación personal. Lo que afirmaban mis estudiantes, y en particular una de ellos, es que el aprendizaje proviene de otras fuentes además de los libros y, de todos modos, no todos los libros proporcionan conocimiento. Eso es correcto, por supuesto. Nunca quise decir que *solamente* los libros nos proporcionan conocimiento; además no hay duda de que evitar los libros horribles es más útil que leerlos. Mi preocupación es que, cualesquiera que sean estas otras fuentes de aprendizaje, carecen de la profundidad que una argumentación o narrativa sostenida

cientos de páginas pueden proporcionar. Los productos audiovisuales extensos (películas y series, de ficción y no ficción) pueden ser igual de satisfactorios, o los textos más cortos que podéis encontrar en línea (ficción corta, ensayos, artículos), pero como *boomer* tengo una profunda desconfianza en lo que las redes sociales pueden ofrecer.

Supongamos, por el bien de la argumentación, que la advertencia de Hinsliff se materializa y que la lectura de libros se convierte en una actividad tan rara como lo fue hace siglos, con, creo, la excepción de la Biblia en los países protestantes (lo que explica que su grado de alfabetización sea más alto que en los países católicos). Tal vez debería reformular la suposición, ya que Hinsliff se refiere en particular a la lectura por placer, dando por sentado que los libros seguirán siendo necesarios para fines educativos y de formación profesional (¿de verdad?). ¿Qué pasaría si, como sugirió una de las estudiantes, los padres y madres dejaran de leerles a sus hijos o nunca los llevaran a una librería o a una biblioteca? ¿Se puede perder la lectura por placer en una sola generación? ¿Cómo puede el entusiasmo de los *booktubers* y *booktokers* frenar esta tendencia? Muchas preguntas, ya lo sé.

He estado invirtiendo la mayor parte de mis energías profesionales en los últimos años en escribir y editar libros académicos, y tal vez estoy proyectando en el artículo de Hinsliff la frustración de la escritora que sabe que su público va menguando. El profesor Fredric Jameson falleció hace diez días, a la edad de 90 años, y creo que algo más murió con él, no sólo porque era un gran intelectual, sino porque se comunicaba a través de los libros. Ambas cosas van juntas: los intelectuales publican ensayos de la extensión de un libro tal como los novelistas publican novelas. Tal vez aquellos de nosotros que como estudiantes admiramos a autores como Jameson y queríamos producir libros, no tan inmensamente influyentes pero al menos satisfactorios, ahora estamos viendo cómo se nos retira toda pleitesía. ¿Alguna vez me he preguntado por qué escribo libros? Sí, siempre. Por eso, temiendo no tener público, escribo los libros que me gustaría leer. Supongo que es lo mismo para los novelistas.

Me gustaría terminar con una idea que ya he presentado aquí pero que podría tener fuerza, y que Hinsliff también menciona: diversos estudios sugieren que la lectura podría funcionar para prevenir el Alzheimer, por lo que leer un libro sería el equivalente de una docena de horas en el gimnasio tonificando los músculos. Una vez más, me enfrento al mismo obstáculo en mi argumentación: leer no significa necesariamente leer libros. Aunque dudo que leer tuits haga mucho para estimular el cerebro, tal vez leer cuentos cortos o artículos de revistas sí lo haga.

Le dije a mi clase que me siento como un dinosaurio jurásico, aunque, a diferencia de las pobres bestias, veo que el asteroide se acerca a mí. Casualmente, mi sobrina me pidió ayer mi ejemplar de *Fahrenheit 451* Ray Bradbury, la novela que mejor capta el miedo a que los libros puedan desaparecer algún día. En la sociedad distópica que Bradbury imaginó los libros están prohibidos, y los bomberos se han dado a la tarea de localizar los escondites ocultos donde algunos amantes de los libros aún los guardan y a encender piras funerarias con los volúmenes condenados. La solución que ofrece Bradbury es una vuelta a la oralidad, en la que los lectores aprenden de memoria el contenido de sus libros queridos y los transmiten de esta manera. Es sin duda una idea muy bonita, que François Truffaut ilustró de maravilla en su adaptación cinematográfica,

pero dudo que la memoria humana pueda contener tanto texto. Esa es la razón por la que inventamos la escritura después de usar el verso para la poesía épica, que era oral.

Así que, desde el parque jurásico os digo ¡vivan los libros y los que los aman!

## ¿ESCRIBIRÉ ALGUNA VEZ UNA NOVELA? (NO LO CREO)

17 de noviembre de 2024

Un par de mis estudiantes me preguntaron cómo es que no he escrito ninguna novela dado que he publicado varios libros. Eso fue hace unos diez días y desde entonces he estado pensando qué responder. No es fácil.

Con frecuencia corrijo en los ensayos de los estudiantes el uso genérico de «libro» como equivalente de «novela» («En su libro novela *Orgullo y prejuicio*, Jane Austen indica que...») porque me preocupa que la novela se esté tragando todos los demás géneros y acaparando la escritura misma. Esta afirmación puede sonar básica, pero debemos recordar que hay muchos otros tipos de libros además de las novelas. Y me molesta mucho cuando una persona dice que es escritora y se asume inmediatamente que debe ser novelista, o cuando alguien se refiere a la profesión o al arte de escribir y en realidad lo reduce a escribir novelas. Por estas razones, la primera vez que me vi descrita como escritora, me alarmé, pensando que no merezco ese título. No obstante, al igual que muchos de mis compañeros académicos, soy una escritora con más libros a mis espaldas que algunos novelistas conocidos. La pregunta para mí, no es tanto por qué no he escrito una novela sino por qué solo los novelistas parecen merecer el título de escritor.

Las novelas han existido durante siglos, no importa si el género empezó con *El Quijote* (1605) de Miguel de Cervantes o con *Pamela, o la virtud recompensada* (1740) de Samuel Richardson. Cuando Jane Austen publicó sus obras en la década de 1810, las novelas todavía eran un género dudoso, de baja reputación, por lo que no solo ella y otras escritoras, sino también hombres como Walter Scott publicaron las suyas de forma anónima. En la obra de Anne Brontë *La inquilina de Wildfell Hall* (1847), publicada bajo el seudónimo de Acton Bell (para entonces autores masculinos como Charles Dickens ya se habían librado de la publicación anónima y de los seudónimos discretos), la protagonista Helen reprende a su fiel criada Rachel cuando le cuenta chismes escandalosos: «¿Has vuelto a leer novelas, Rachel?», pregunta Helen molesta. Esta es la pulla que Anne lanza a aquellos que todavía pensaban que escribir y leer novelas eran pasatiempos insípidos para mujeres.

La novela se convirtió en el género respetado que es hoy a partir de la segunda mitad del siglo XIX, pero cuando la literatura entró en el espacio académico lo hizo a través de la poesía. No fue hasta 1948, cuando el profesor F.R. Leavis publicó *The Great Tradition*, que la novela comenzó a ser tomada en serio como obra de arte (aunque el ilustre profesor necesitó veintidós años más para promover a Dickens de mero *entertainer* a artista en *Dickens: el novelista*, un volumen de 1970). Puede que esté exagerando, pero el consenso actual de lectores, críticos y críticos literarios académicos que sitúa la novela en el centro de la lectura y la escritura tiene unos cincuenta años, no muchos si nos fijamos en la fecha original de publicación de *El Quijote*.

Un artículo en *The Conversation* afirma que «las primeras clases de escritura creativa se ofrecieron en la Universidad de Harvard en la década de 1880 y fueron muy populares desde el principio, con más de 150 estudiantes inscritos en 1885»<sup>121</sup>. El autor, John Dale, señala además que «a veces se pensaba que la Escritura Creativa carecía de una base teórica, aunque el modelo de taller, desarrollado en la Universidad de Iowa en la década de 1930, hace mucho tiempo que remodeló, refinó e incorporó las teorías de la narrativa, la literatura y la creatividad en un enfoque pedagógico unificado y exitoso». El prestigioso Curso de Escritura Creativa de la Universidad de East Anglia fue fundado por Malcolm Bradbury y Angus Wilson en 1970 (¡el año en que Leavis declaró que Dickens era, después de todo, un novelista!). Su máster sigue siendo hoy en día una de los más notorios del Reino Unido, con Ian McEwan, Kazuo Ishiguro, Anne Enright y Trezza Azzopardi entre sus antiguos estudiantes.

Y esto es lo que quiero señalar primero: para ser novelista necesitas formarte en el oficio. Antes de la introducción de los cursos de escritura creativa, los aspirantes a novelistas estudiaban el género por su cuenta, prestando mucha atención a las características que constituían las novelas que más apreciaban. La mayoría todavía lo hace. Así es como se formó el canon: los escritores seleccionaron una lista de otros escritores que admiraban mucho. Luego, los profesores universitarios comenzaron a tomar prestado ese canon para formar su propio canon académico, de modo que mientras que en su tiempo George Elliot era admirada por otros autores por sus habilidades autorales (desde dentro, por así decirlo), ahora también es admirada por los lectores profesionales que enseñan Literatura (desde el exterior, por así decirlo) y por los lectores de a pie.

Lo que los estudiantes pasan por alto es que cuando cursan un grado en Estudios Ingleses sí se les prepara para convertirse en escritores: en los cursos de Literatura se les forma para convertirse en escritores académicos. Esta formación comienza con comentarios básicos de texto, seguidos más tarde por trabajos argumentativos (*papers*) y culmina con el trabajo de fin de grado. Si están interesados o parecen prometedores, los estudiantes suelen cursar un máster en Literatura, que incluye más ensayos y la tesina o TFM. Para aquellos que disfrutaban de la escritura académica, el siguiente paso es la tesis doctoral, un texto de entre 80000 y 100000 palabras que ya es todo un libro. Si todo va bien, el nuevo doctor se asegurará de que su tesis se convierta en su primer libro publicado, con suerte el primero de una larga serie. Curiosamente, nunca nos referimos a la formación académica como formación profesional *en el arte de escribir*, prefiriendo llamarla investigación. Sin embargo, en los Estudios Literarios (y en la mayoría de las disciplinas) nuestra investigación se comunica a través de la escritura, lo que presupone un mínimo de talento. Un investigador, de cualquier tipo, que sea un mal escritor no logrará publicar su investigación.

En resumen: todos los especialistas en Estudios Literarios (y otras disciplinas) que publican habitualmente *son* escritores que han recibido una formación muy específica durante largos años para producir prosa académica. Este es un tipo de prosa que no es atractiva y que comunica mal su contenido fuera de la academia. Esto es

---

<sup>121</sup> Véase <https://theconversation.com/the-rise-and-rise-of-creative-writing-730>.

menos frecuente ahora, pero antes había especialistas en Estudios Literarios que se preocupaban mucho por desarrollar un estilo propio que pudiera traspasar las barreras entre la universidad y el lector común, desde Raymond Williams a Terry Eagleton, pasando por Elaine Showalter o Janet Todd. Hoy en día, la prosa académica ha perdido su brillo, siendo aplanada (o aplastada) por legiones de revisores que quieren que todos sonemos igual. El hecho es, insisto, que la prosa académica existe como género, con sus propios escritores especializados, tanto como la poesía. O la novela.

Preguntarme, por tanto, cómo es que no escribo novelas es como preguntar a los bailarines de ballet por qué no practican *breakdance*. Ambas son disciplinas de la danza contemporánea, pero la formación es muy diferente y también lo son los talentos que requieren. Se podría decir que el ballet es superior como arte, pero esto no es relevante para el argumento que estoy planteando: no escribo novelas porque nunca me he formado en ese oficio. He sido entrenada, en cambio, para escribir prosa académica.

Los estudiantes pueden suponer que, dado que he leído cientos de novelas, si no miles, sí me he formado como novelista. Este es un concepto erróneo. Mi formación académica me permite analizar las novelas, para poder explicar cómo se han construido y qué las hace atractivas como obras creativas (o al revés, por qué algunas son tan pobres). Ser capaz de producir crítica, sin embargo, tiene muy poco que ver con ser capaz de redactar una novela. Cuando empiezo un artículo, o un libro, tengo una tesis (una idea central) que quiero desarrollar. Mi formación académica me ha enseñado a detectar características en novelas (y otros textos) que me inspiran nuevas ideas para desarrollar en mi investigación. Para escribir ficción también se puede partir de una idea, pero se necesita, sobre todo, una historia, que hay que convertir en una trama. Sucede que tengo muchas ideas para escribir crítica literaria, pero no se me ocurren historias porque carezco de ese talento.

¿Alguna vez he intentado escribir una historia? No. He pensado en conceptos para novelas, pero no sé cómo desarrollar esos conceptos que imagino en cientos de páginas, con narración, descripción, diálogo, etc. Algunos profesores de Literatura son también novelistas, pero esto se debe a que combinan en sus cerebros dos tipos de talento: el del escritor de prosa académica y el del novelista. Si perdieran sus trabajos como docentes, aun así podrían escribir novelas, ya que esta es una habilidad que han aprendido con independencia de su formación profesional. Si el talento para escribir novelas creciera con la investigación literaria, entonces el 100% de los mejores novelistas actuales serían profesores de Literatura, lo cual está lejos de ser el caso.

¿Por qué, así pues, valoramos tanto a los novelistas? ¿Y por qué poetas, dramaturgos, ensayistas, autores de no ficción, periodistas y otros tipos de autores que trabajan en medios impresos se sitúan por debajo de ellos en el interés público? Podría decir 'no lo sé' y dejarlo aquí, pero podemos probar diversas hipótesis.

Una es que nos gustan los novelistas porque los vemos como magos que conjuran mundos completos a partir de su imaginación, trabajando solos y en silencio en sus estudios. Las novelas ofrecen lo que más nos gusta como lectores: historias y personajes, porque no nos gustan tanto las ideas (hay que pensar para apreciarlas...). Las obras de teatro y la no ficción también ofrecen historias y personajes, pero las novelas son textos autosuficientes de un modo en que estos otros géneros no lo son, ya

que necesitan actores, o toman prestado mucho de la realidad. Y al revés: los lectores mayores, como yo, empiezan a perder el gusto por las novelas, que es mucho más fuerte en la juventud, cuando aprenden a apreciar las obras que transmiten conocimiento y no solo narrativa. Cuando empiezo una nueva novela, lo primero que me pregunto ahora es «¿qué voy a sacar?», seguido de «¿voy a aprender algo?». Rara vez pregunto «¿me entretendrá?», aunque abandono en el acto cualquier novela con una escritura de baja calidad y habilidades narrativas pobres.

¿Me gustaría escribir una novela? Sí, claro, ¿por qué no? Sin embargo, una señal de que nunca llegaré a escribir una novela es que no tengo ganas de intentarlo. Si quisiera escribir una novela, ya habría empezado, sabiendo, como sé, que suele llevar unos cuantos intentos acabar una novela y que por lo general la primera es terrible. Soy muy feliz escribiendo libros académicos y tengo algunas ideas para algunos más antes de jubilarme. De hecho, me veo escribiendo libros académicos después de jubilarme, pero nunca pienso en la jubilación como, al fin, la oportunidad de escribir novelas. Eso se lo dejo a los autores que tengan el talento y las habilidades requeridas, a quienes espero poder leer en el futuro, con mucha ilusión.

## LOS OTROS (SÍ, LOS ESCRITORES) Y MI SÍNDROME PARASITARIO

1 de diciembre de 2024

Hoy escribo sobre los escritores y mi síndrome parasitario. Es posible que hayáis oído hablar del síndrome del impostor, que se define como sentir que no estás calificado para una tarea que estás haciendo de manera competente, y me estoy inventando este otro síndrome para explicar cómo me siento con respecto a los autores profesionales vivos sobre los que escribo. La entrada se basa en dos momentos clave de esta semana que acaba de terminar: uno, la visita a mi clase por parte de Ricard Ruiz Garzón, el otro un intercambio de correos electrónicos con un importante autor estadounidense, cuyo nombre ocultaré para respetar su privacidad (y la mía, en cierto modo).

Empezaré por el visitante. Ricard Ruiz Garzón es una personalidad muy conocida en el circuito catalán de lo fantástico. Es escritor de ficción fantástica y narrativa infantil y juvenil, profesor en la prestigiosa escuela de escritura creativa del Ateneu en Barcelona, y el organizador del Festival 42 (<https://www.barcelona.cat/festival42/en>) que reúne a fans y escritores de lo fantástico la primera semana de noviembre desde 2021. Sabía quién era Ricard antes de conocerlo en la Eurocon 2016 de Barcelona, y me he mantenido en contacto con él a través de la convención catalana sobre el fantástico, CatCon y mis colaboraciones en el Festival 42. Debo añadir que Ricard ha ejercido como periodista especializado en cultura durante 25 años, durante los cuales ha trabajado incansablemente en la mayoría de los medios de comunicación catalanes y españoles. Lo invité a clase para que les contara a los estudiantes todas estas experiencias profesionales y por su amplia experiencia como reseñador (si recordáis estoy enseñando a mis estudiantes a escribir reseñas). Menos de la mitad de la clase asistió a la sesión, que era de asistencia obligada, pero eso es tema para otra entrada en este blog.

Ricard se muestra siempre muy comunicativo sobre su inestable situación profesional. De hecho fue noticia en 2017, cuando su casero decidió aumentarle de

repente el alquiler y se vio obligado a desprenderse de buena parte de su impresionante biblioteca antes de mudarse a un lugar más barato. Es un ejemplo clásico de lo difícil que es llegar a fin de mes en un sector cultural profesional en rápida contracción, que siempre ha sido precario, pero que podría desaparecer pronto dada la desafección de los jóvenes por los medios de comunicación tradicionales. Sé que enseñar a mis estudiantes a reseñar libros de forma profesional tiene poco sentido ya que casi no queda mercado para esa competencia, sin embargo, como explicaba Ricard, es importante formar personas con criterio sólido, aunque acaben escribiendo gratis para las redes sociales.

El sueño de Ricard, me dijo, es tener dos años para escribir con tranquilidad una novela literaria para adultos. Hasta ahora, explica, ha escrito sus más de una docena de libros, entre colaboraciones con otros autores y la edición de diversas colecciones de cuentos, a trompicones, compaginando su trabajo como escritor con otras muchas actividades. Sin embargo, ¿cómo se las arregla un activista cultural autónomo como él para encontrar tanto tiempo para un libro? Ni siquiera los autores que venden miles de ejemplares pueden permitirse fácilmente ese lujo, ya que a menudo ven interrumpido su tiempo por colaboraciones en los medios de comunicación y otras actividades como giras de libros, asistencia a festivales, etc.

Es por eso que le dije a mi clase que me siento culpable cuando trato con escritores, porque soy una profesora titular muy privilegiada con un salario decente, un trabajo fijo y, lo que es más, tiempo para escribir. Debo aclarar que tengo tiempo ahora, cuando llevo más de treinta años en la universidad y mi carga docente es llevadera. No tuve ese tiempo hasta hace unos ocho años, por lo que me dedicaba a publicar artículos y capítulos en lugar de libros, como hago ahora. Le confesé a Ricard delante de mis estudiantes mi síndrome parasitario y él le restó importancia con gran generosidad, afirmando que podría haber elegido convertirse en académico, pero descartó esa opción. Comentamos en clase la propuesta que China Miéville hizo en 2012 en relación con que los escritores deberían recibir un salario fijo del estado, como modo de compensar la piratería digital, y también que el gobierno finlandés ofrece subvenciones para los escritores, ambas opciones imposibles en Cataluña o en España, que confía en las leyes del mercado para mantener a flote o hundir a los escritores.

La conversación por correo electrónico con el importante escritor estadounidense transcurrió en una dirección muy diferente. Él ha sido muy amable conmigo en los últimos años y no solo ha acogido con agrado mi trabajo académico sobre sus novelas, sino que también me ha permitido hacerle preguntas. Esta vez le pedí otro favor y le mencioné, con una cierta imprudencia, que había escrito otra pieza (un capítulo para un volumen sobre hombres en la ficción) sobre una famosa trilogía suya. Este artículo es mucho más crítico que mis trabajos anteriores sobre sus novelas, pero me pareció desleal no mencionar que existe. En suma, él me lo pidió y yo se lo envié. Su siguiente correo electrónico contenía no sólo el texto que le había pedido, sino también un comentario extenso sobre mi artículo que, según descubrí con turbación, expresaba finalmente su opinión de que «no lo capto». Lo que no capto es cómo los autores conciben a los personajes. El autor insistía en un argumento planteado en un intercambio anterior cuando me quejé de su decisión de matar a un personaje y él respondió que no

era una decisión calculada para facilitar un giro de la trama, sino algo que le sucedía al personaje, como si estuviera vivo.

Mi respuesta, hasta ahora el último mensaje del intercambio (que espero que continúe), fue un reconocimiento pleno de que yo, como crítica literaria, «no lo capto» porque soy una lectora que ve el texto desde fuera y no desde dentro. La única forma en que podría «captarlo», señalé, es trabajando codo a codo con un autor, haciendo preguntas a cada momento sobre el proceso de escritura, algo que sería insoportablemente tedioso para ambos. La queja del escritor era que yo había analizado a los personajes masculinos de una de sus trilogías como partes de un rompecabezas ideológico que, en su opinión, no tenía nada que ver con la experiencia subjetiva y orgánica de dar vida a esos personajes. El caso, no obstante, es que la crítica literaria no tiene las herramientas para investigar el proceso psicológico en torno a la caracterización de los personajes por el que pasa el escritor. El escritor me sugirió que leyera otra de sus novelas, para ver qué podía sacar de ella. Así que me ofrecí a trabajar junto a él para analizar esta otra novela y llevar a cabo así un experimento de escritura académica. Estoy esperando su respuesta; mientras tanto, leeré su novela y me prepararé.

Mi síndrome parasitario ha asomado su fea cabeza aún con más dolor en este caso, porque puede que haya estropeado lo que hasta ahora ha sido una oportunidad muy especial de seguir en contacto con este escritor que tanto admiro<sup>122</sup>. Lo que nosotros, los críticos académicos literarios y culturales, hacemos es, si se piensa, muy extraño, porque nos ganamos la vida con el trabajo de personas que, como Ricard, tienen dificultades para ganarse bien la vida, o como el respetado escritor estadounidense, pueden sentir que no les entendemos. ¿Cómo justificamos nuestro parasitismo? Mi justificación personal es que trabajo para mantener los estándares, por supuesto, pero sobre todo para dar a conocer entre los estudiantes el trabajo de autores que merecen atención, y para asegurar la permanencia de su trabajo de esta manera y a través de publicaciones académicas. Obviamente, los autores no necesitan el apoyo de los académicos y si todos desapareciéramos su profesión sobreviviría, mientras que nosotros los necesitamos para seguir enseñando e investigando o de lo contrario perderíamos nuestros trabajos. Por eso somos parásitos, como reconozco.

Solía haber una catedrática en mi Departamento que se oponía con rotundidad a desarrollar trabajo académico alguno sobre autores vivos, con el argumento de que sus carreras podrían dar un giro repentino y nuestras publicaciones quedar desacreditadas. Tenía razón y, de hecho, no les permito a los estudiantes de doctorado investigar una carrera literaria en curso, solo libros específicos dentro de la obra de un autor, cuando se trata de uno vivo. La ventaja de investigar, como esta catedrática sugirió, solo autores ya fallecidos es que no pueden polemizar contigo, por supuesto. Sucede, sin embargo, que me gustan más los autores vivos que los muertos precisamente porque puedes preguntarles sobre el proceso de escritura, aunque me doy cuenta de que todavía me falta el tacto y las herramientas para hacer lo que ellos esperan que hagamos como

---

<sup>122</sup> Sigo, felizmente, en contacto con él y espero que por mucho tiempo. Nota añadida en marzo de 2025.

críticos. Seguiré intentándolo, a ver si alguna vez lo consigo, porque eso es lo que más me gustaría.

## DOS PROYECTOS CON ESTUDIANTES: MINISERIES Y RESEÑAS

8 de febrero de 2025

Esta semana he publicado no uno, sino *dos* libros que recopilan trabajos escritos por mis estudiantes. Como he estado narrando aquí, comencé a publicar los trabajos de los estudiantes en 2013-14, cuando edité dos volúmenes sobre *Harry Potter*. Entonces me enganché a la enseñanza orientada a proyectos para las asignaturas de grado y máster, en su mayoría optativas, y estos dos nuevos libros son mis proyectos decimotercero y decimocuarto. Podéis ver la lista completa aquí: <https://webs.uab.cat/saramartinalegre/books/>. Y descargaros gratis el volumen que os apetezca, sumando así más descargas a las más de 54000 que han generado los doce primeros libros.

Reconozco que guiar a los estudiantes de segunda lengua a través del proceso de escribir textos mínimamente publicables en inglés no es fácil, pero después de tantos años parece que más o menos sé lo que estoy haciendo. Una parte indispensable del proceso es proporcionar a los estudiantes textos de muestra que puedan imitar y que les den una idea muy clara de lo que necesito para el libro. Por lo general, incluyo los textos de muestra en los volúmenes correspondientes, para que mis estudiantes vean que el libro que escribimos juntos también me importa como académica, no solo como profesora. Si tengo tiempo, escribo tantos ensayos como ellos aportan, aunque últimamente he sido un poco perezosa en ese sentido.

Llamo a las publicaciones ‘libros’ con toda la razón, porque son muy extensas. Propiamente dichos, son libros electrónicos, ya que los publico en el repositorio digital de mi universidad como archivos .pdf, .mobi y .epub, y no tienen edición impresa. No es que sea nada excepcional hoy en día. De los catorce libros, cinco han sido escritos por estudiantes de máster y nueve por estudiantes de grado, ambos en titulaciones de Estudios Ingleses. Los temas varían (por favor, consultad la lista), pero me centro principalmente en la literatura, el cine y la televisión contemporáneos en inglés.

El volumen más exitoso es hasta ahora *Reading SF Short Fiction: 50 Titles* (2016) con más de 12000 descargas. No tengo ni idea de por qué *Songs of Survival: Men in 21st Century Popular Music* solo ha interesado a 232 lectores potenciales. Debo aclarar que aparte de anunciarle la publicación a la asociación nacional de Estudios Ingleses AEDEAN a través de nuestra lista de correo, y de publicar en Twitter y ahora en Bluesky un anuncio cuando están disponibles, no hago nada para promocionar los libros. Confío en que los estudiantes autores utilicen sus propias redes sociales y sus contactos para generar más descargas. El DDD de la UAB permite ver en la página de estadísticas de cada publicación dónde se han ido descargando, y me alegra ver que los catorce libros han llegado a un público internacional.

Ahora es el momento de comentar los dos libros que estoy publicitando aquí. Comenzaré con el libro de los estudiantes de máster, *Body and Gender in 21st Century Miniseries* (<https://ddd.uab.cat/record/307367>). Este volumen corresponde al trabajo

realizado en la nueva asignatura optativa Cuerpo y Género en la Narrativa, que comencé a enseñar (en inglés siempre, como todas) el semestre pasado. Se trata de una asignatura de 5 créditos ECTS en principio pensada para entre 12 y 15 estudiantes. Al final, se matricularon 17, aunque lamento decir que dos no terminaron el curso.

Este curso académico quería desarrollar un proyecto de investigación con los estudiantes sobre novelas de ciencia ficción escritas por mujeres, después de haber escrito un libro sobre la ciencia ficción y los hombres, pero la coordinadora del máster me pidió que me centrara en textos audiovisuales. Después de haber enseñado cine el año pasado decidí centrarme en las miniseries, que han sido siempre muy descuidadas por el entorno académico. La inspiración vino de ver dos miniseries increíblemente logradas: *Shōgun* y *Fosse/Verdon*; de hecho, elegí esta última para mi propio ensayo de muestra. Hice una lista de unas 50 miniseries destacadas del siglo XXI repasando listas similares en línea y agregando mis propios recuerdos y preferencias. Luego asigné dos de estas series al azar a cada estudiante y les pedí que me proporcionaran un tercer título.

Las clases consistieron en tres presentaciones de diez minutos por parte de los estudiantes sobre sus correspondientes miniseries, seguidas de debate hasta completar los 80 minutos de cada sesión. Las presentaciones actuaron como borradores para los ensayos de 2000 palabras que los estudiantes entregaron dos semanas después. Debo explicar que los estudiantes proponen su nota final en base a una rúbrica y yo no califico su trabajo, solo valido o no la nota final propuesta. Si el ensayo no es apto para su publicación, lo devuelvo y pido una segunda versión. Esto suele suceder en aproximadamente un tercio de los casos, lo que significa que he corregido y editado unos sesenta ensayos, unas 120000 palabras. El libro final tiene 46 ensayos y alrededor de 100000 palabras, es decir, 300 páginas.

No tengo espacio aquí para comentar las 46 miniseries representadas en el libro (¡por favor, descargadlo!), pero aclararé dos puntos. Una es que el foco recae, como se puede ver en el título, en cómo se trata el cuerpo y el género en cada serie. El libro no ofrece entradas al estilo de Wikipedia, sino análisis textual centrado en estos dos conceptos, con una bibliografía compuesta por reseñas, entrevistas y artículos y capítulos académicos. Dicho esto, dado que las miniseries representadas son bastante conocidas, el libro también actúa como guía para cualquier persona interesada en ver muy buenas muestras de este género (o modo) narrativo. Algo que hemos descubierto es que, lamentablemente, algunas de estas excelentes miniseries ahora son casi imposibles de encontrar. No han sido editadas en Blu-Ray y las plataformas de *streaming* no las archivan. Las plataformas pagan impuestos en función del valor de su catálogo, por lo que a menudo desprenden sin remordimiento un buen número de películas, miniseries y series para mantenerse a flote.

Curiosamente, aunque los estudiantes hicieron un muy buen trabajo en sus presentaciones y ensayos, no logramos llegar a conclusiones claras. Mi impresión general es que la calidad de las miniseries como narrativa audiovisual es muy alta, pero no siguen un discurso específico sobre el cuerpo y el género. O al menos, no uno que vaya más allá de lo heteronormativo, solo de vez en cuando. Las miniseries son, en definitiva, menos *woke* de lo que suponen los críticos de derechas y no tan liberales

como cabría esperar de la televisión y las plataformas del siglo XXI. La mayoría de las miniseries que analizamos son producciones estadounidenses, con solo un puñado del Reino Unido, y una razón para este punto medio común podría estar relacionada con las prácticas comerciales de Estados Unidos. El modelo en el que la televisión estaba dominada por los grandes canales nacionales (ABC, CBS, NBC) y, más tarde, por la televisión por cable, parece haber producido una narrativa más atrevida que las plataformas actuales (Netflix se lanzó en 2007 como un servicio de *streaming*). La BBC del Reino Unido es otro caso, ya que parece ser ideológicamente más progresista.

El otro libro, *Reviewing Contemporary Anglophone Fiction and Nonfiction* (<https://ddd.uab.cat/record/307453>), reúne 106 reseñas de libros (de 800 a 1000 palabras cada una), correspondientes a novelas de todo tipo y a no ficción publicadas en inglés entre 1990 y 2023. El volumen es el resultado del trabajo realizado por los estudiantes de la nueva asignatura obligatoria de cuarto curso Literatura Contemporánea en Inglés en nuestro grado en Estudios Ingleses, de la que ya he hablado aquí. En esta asignatura, asigné a cada estudiante un conjunto de cuatro libros distintos: a) una novela literaria del Reino Unido o de los Estados Unidos; b) una novela literaria en inglés que no proceda de estos dos países; c) una novela de género popular; d) un volumen de no ficción. Subdividí las sesiones en dos partes: una clase dirigida de 40 minutos seguida de una sesión de interacción de 40 minutos, en la que los estudiantes hablaron con entre tres y cinco compañeros sobre los libros que estaban leyendo. Hubo 21 sesiones interactivas en total, y los estudiantes tuvieron entre 62 y 84 conversaciones con compañeros de clase (de un total de 38 estudiantes registrados). En un tutoría final les pedí a los estudiantes que comentaran los diez libros que más les gustaría leer, además de los cuatro libros que se les habían asignado, según recomendaciones de sus compañeros.

Durante el semestre, así pues, enseñé a los estudiantes a escribir reseñas de sus cuatro libros asignados. Mi error fue que supuse que ya sabían lo que era una reseña y que usaban GoodReads todo el tiempo, pero no es el caso. Leí muy buenas reseñas de revistas y periódicos con ellos, y aprovechamos el tiempo de clase para escribir una reseña juntos, pero aun así, las cosas no fueron fáciles, sobre todo para los estudiantes cuya primera reseña fue la de un libro de no ficción. Al final, todos aprobaron la asignatura. Corregí 152 reseñas, de las cuales 106 terminaron en el libro, y solo dos estudiantes no lograron redactar al menos una reseña publicable. Mi impresión es que las reseñas son todas de su autoría, aunque no tengo ninguna duda de que en algunos casos utilizaron IA para mejorarlas, no ChatGPT pero sí quizás Grammarly. Antes de publicar el libro les pedí por favor que retiraran las reseñas que no eran suyas, prometiendo que no modificaría la nota final, pero todos guardaron silencio.

Como en el caso del libro sobre miniserie, *Reviewing Contemporary Anglophone Fiction and Nonfiction* pretende ser una guía, en este caso para el riquísimo período 1990-2023. Dado que los estudiantes ya no compran manuales e introducciones, no he encontrado ninguna guía de estas décadas recientes; los poco volúmenes existentes, además, solo cubren la novela literaria y quería que mi asignatura y el libro fueran mucho más inclusivos, no solo mezclando ficción literaria del Reino Unido, Estados Unidos y transnacional anglófona, sino también abarcando los géneros populares y la siempre

ignorada no ficción. Con todo, no sé qué haré el año que viene. Podría retirar de las listas de lectura los libros ya reseñados, o podría publicar sus reseñas en un segundo volumen. Necesito pensar con calma cómo proceder.

Como profesora, no podría estar más feliz hoy. Me encantan los dos volúmenes, y estoy muy orgullosa del trabajo de mis estudiantes. Espero que ellos también estén satisfechos y felices de haber colaborado con sus compañeros. Permitidme enfatizar una vez más que hay un pequeño paso entre corregir muchos ejercicios que nadie más ve y que los estudiantes no encuentran útiles, y usar la enseñanza orientada a proyectos, siempre teniendo cuidado de proporcionar muestras de trabajos y de asignar trabajos de manera individual. Podría haber elegido unas cuantas miniseries y unos cuantos libros y basar las dos asignaturas en ellos, haciendo que todo el mundo viera y leyera lo mismo, pero mis estudiantes han estado expuestos a un corpus mucho más amplio, y han interactuado mucho más intensamente entre ellos que si me hubieran escuchado dar una serie de clases magistrales.

Sé que mi método funciona mejor con textos contemporáneos, pero se puede aplicar a muchos temas de diferentes disciplinas, estoy segura de eso. Por favor, aceptad el reto de hacerlo, vale la pena, de verdad.

## **POLÍTICA EN CLASE: A FAVOR DE LOS DERECHOS HUMANOS**

20 de febrero de 2025

Ayer me dijeron que debo tener en cuenta que no todos nuestros estudiantes están de acuerdo con la posición política de izquierdas que defiendo, como feminista y socialista, y que algunos incluso apoyan las políticas de derechas. Esto no es sorprendente si tenemos en cuenta las estadísticas de voto y el crecimiento de la extrema derecha entre los jóvenes de toda Europa. Sin embargo, es algo inesperado en el contexto de mi universidad, la UAB, que tiene la reputación de ser una universidad obrera con una clara inclinación de izquierdas entre los estudiantes. Pocos campus alardean, como lo hace el nuestro, de un flujo constante de pintadas izquierdistas en nuestras áreas centrales o tienen huelgas estudiantiles tan comunes como las nuestras.

Mi docencia feminista es fomentada en todo momento por la UAB, que ofrece un grado en Estudios Socioculturales de Género y tiene el mandato específico de ofrecer selecciones equilibradas de lecturas, para que las autoras estén siempre representadas en todas las materias, con independencia de la titulación. Este equilibrio debe reflejarse en las guías docentes oficiales, aunque, por supuesto, las asignaturas con una selección de autoras exclusivamente femeninas o solo sobre autores masculinos no se enfrentan a ningún obstáculo, siempre que se refieran a aspectos específicos de género. No tenemos un mandato similar para los autores no-blancos o los autores LGTBIQ+, omisión que de todos modos se compensa en los cursos de literatura contemporánea que impartimos, con nuestras propias selecciones. Los docentes no seguimos ningún otro mandato político de la UAB más allá del respeto a la igualdad de género, pero esta es en sí una norma política que supone que la universidad tiene una alineación de izquierdas y liberal. Los docentes que siguen sin estar dispuestos a respetar la igualdad de género pueden desobedecer el mandato, pero suelen generar críticas por parte de las

estudiantes (nunca he oído hablar de una penalización). No creo que la UAB tolere a un profesor que ofrezca opiniones abiertamente de derechas, ni siquiera bajo el principio de la libertad de cátedra. Y si lo hubiera, la asamblea de estudiantes protestaría.

Dado que, en resumen, mi propia posición feminista-socialista es común en la UAB y las posiciones de derecha no son bienvenidas por la mayoría de los estudiantes, ¿cómo se supone que debemos tratar a los estudiantes que se oponen a nuestras opiniones políticas? Se trata de un problema muy nuevo. En mi época de estudiante, había profesores de Literatura en mi Departamento y en otros que eran de derechas y no ocultaban sus ideas en clase, sobre todo su clasismo esnob contra nosotros, los chicos de la clase obrera. El intenso activismo académico de la década de 1990, con el lanzamiento de versiones postmarxistas del feminismo y los estudios de género, el auge de los estudios queer y los estudios poscoloniales, abrieron el camino para una intensa reinterpretación ideológica del canon y la inclusión en clase de textos y autores hasta entonces discriminados. En unos treinta años hemos pasado de programas de estudio dominados por hombres blancos, cisgénero y heterosexuales a ofrecer asignaturas inclusivas y tutorizar tesis de cualquier tipo de autor. Esta es nuestra normalidad.

No niego que se trata de una normalidad muy politizada y que, a menudo, corremos el riesgo de descuidar los elementos literarios que hacen que una obra merezca la pena ser explorada. Estoy segura, sin embargo, de que no podemos volver a los tiempos formalistas, cuando lo único que importaba eran los elementos literarios con exclusión de la ideología. De vez en cuando, un docente de la vieja escuela nos pide que retrocedamos porque nuestra enseñanza ideológica es excesiva y puede alienar a los estudiantes. Hasta ahora, los estudiantes han apoyado nuestra lectura ideológica, pero me preocupa, en vista de la advertencia que recibí ayer, si aquellos que han ocultado su malestar podrían comenzar a vocalizarlo. No me refiero a pedir que se incluyan en las Guías Docentes advertencias (o *trigger warnings*) sobre el contenido potencialmente perjudicial de algunos textos (ha habido un tímido movimiento en esa dirección) sino a cuestionar en clase nuestras selecciones y nuestras lecciones. Hemos notado que en las encuestas sobre los docentes, las opiniones de los estudiantes en torno a nuestros estilos pedagógicos se han vuelto más críticas, más propias de clientes que de alumnos, y eso podría ser una primera señal de lo que se avecina.

El partido nacionalista catalán de derechas Junts decidió ayer no forzar la dimisión de la alcaldesa de Ripoll, Sílvia Orriols, una catalanista de extrema derecha conocida por sus posturas antiinmigración y xenófobas. El presidente de la Generalitat, el socialista Salvador Illa, protestó diciendo que «O se está con los derechos humanos o con la extrema derecha». No soy gran fan de Illa, pero he comentado en Bluesky esta mañana que podría cambiar mi vocabulario para dejar de usar «izquierda» y «derecha» y comenzar a usar «pro-derechos humanos» y «anti-derechos humanos». La división izquierda/derecha ha quedado distorsionada por las asociaciones con, respectivamente, el comunismo y el fascismo del siglo XX y podría ser necesario reconducir la situación, ya que no todas las personas de izquierda son comunistas y no todas las personas de derecha son fascistas. Mi propuesta, sin embargo, sigue plagada de todo tipo de problemas. De hecho, tuve un desacuerdo descorazonador con una estudiante cuando

insistí en clase que defender a las mujeres afganas de los talibanes es una cuestión de derechos humanos, y ella indicó que habría que matizar mi posición.

La defensa de los derechos humanos no es una doctrina inespecífica, sino una postura respaldada por la «Declaración Universal de los Derechos Humanos»<sup>123</sup>, firmada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948 (Resolución 217 A de la Asamblea General), después de la horrible Segunda Guerra Mundial. Podéis ver en <https://indicators.ohchr.org/> qué países han ratificado los acuerdos resultantes y comprobar dónde te gustaría vivir (España está muy bien...). Los EUA son el único país occidental que ha quedado rezagado, ya que aún no ha ratificado, por ejemplo, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, presentado en 1971 al Congreso de los EUA como la Enmienda de Igualdad de Derechos de la Constitución de los EUA. El presidente Joe Biden declaró el 17 de enero de 2025 que, dado que suficientes estados la han ratificado, esta ya es la 28ª Enmienda y es «la ley del país». Esta declaración, sin embargo, no ha sido confirmada, lo que explica algunas cuestiones como la actual embestida contra los derechos reproductivos de las mujeres en los EUA.

¿Por qué son estos asuntos relevantes en la enseñanza de la Literatura? Bueno, pensando en el pasado, *Orgullo y prejuicio* se convierte en un tipo de novela muy diferente si recordamos que en 1813, cuando se publicó, las mujeres perdían su estatus legal como ciudadanas independientes cuando se casaban siguiendo el principio de *coverture* o cubrimiento. Si contraían un mal matrimonio con un marido maltratador, estaban perdidas, ya que el divorcio no estaba disponible para las mujeres: esto es lo que narra Anne Brontë en *La inquilina de Wildfell Hall* (1847). La literatura del presente está igualmente condicionada por la política y la legislación. Pensad no solo en la ficción pro-feminista, sino también en la ficción antirracista o antihomofóbica. De hecho, no se me ocurre ninguna ficción contraria a los derechos humanos, por eso leer novelas como la de Nabokov *Lolita* (1955) hoy es muy complicado. Es posible leer esta novela como un retrato condenatorio de un violador de niñas, pero la intención de Nabokov al utilizar una narración en primera persona es muy ambigua.

Teniendo en cuenta lo que está sucediendo en los EUA bajo el segundo mandato del presidente Trump, podríamos dirigirnos a un período de exclusión radical, con el objetivo del retorno al dominio canónico del autor blanco, masculino, cisgénero y heterosexual. Se acabó hablar de misoginia, racismo, LGTBIQ+ fobia, etc., en clase o en la investigación, para pasar a renovar el elogio de las virtudes literarias de los hombres blancos muertos, sin ninguna alusión a su ideología. Así es como se enseñó a mi generación en la década de 1980. La exclusión, sin embargo, es el mal menor, porque los jóvenes siempre pueden volverse grandes rebeldes y leer lo que está prohibido o es despreciado.

Lo que me preocupa es el revés ideológico por el cual los atacantes de los derechos humanos están rebautizando la represión como libertad o el conocimiento como ideología, siguiendo la neolengua y el doble discurso de Orwell. Pensemos, por

---

<sup>123</sup> Véanse <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights;> y [http://undocs.org/en/A/RES/217\(III\)](http://undocs.org/en/A/RES/217(III)).

ejemplo, en una clase sobre la obra de Toni Morrison *Beloved* (1987), una novela desgarradora sobre la lucha de una mujer esclavizada para alcanzar primero la libertad y luego dejar atrás los fantasmas literales del pasado. Esta novela siempre se enseña desde un punto de vista antirracista y pro-feminista, que defiende los derechos humanos de las personas negras esclavizadas en el pasado en los EUA. Ahora, imaginad cómo enseñaría las virtudes literarias de *Beloved* un docente que no crea en los derechos humanos y que incluso podría defender la esclavitud. En caso de que estéis pensando que algo así sería factible, aviso que no hay forma alguna de enseñar *Beloved* ignorando su trasfondo legal y político.

Los jóvenes que apoyan regímenes autocráticos en todo el mundo, a menudo lo hacen pensando que la política es aburrida y molesta, y que sería genial olvidarse de ella eligiendo líderes vitalicios. Esta opción podría funcionar si las personas que se ofrecieran como voluntarias para liderar de por vida lo hicieran siguiendo la voluntad de servir, en lugar de querer empoderarse al máximo. En Estados Unidos se habla incluso de instalar una monarquía absolutista, y Trump se autodenominó «rey» ayer en un entrada en su red Truth Social en la que celebraba uno de sus decretos. España estuvo dominada por un líder vitalicio, el dictador Francisco Franco, durante 40 años, que fueron de gran sufrimiento para los defensores de los derechos humanos (a los atacantes les fue mejor). La democracia puede ser muy agotadora, pero te da la oportunidad de defender los derechos humanos y, lo que es aún mejor, de deshacerte de líderes inútiles cada pocos años. Votar no es tan difícil y debería ser obligatorio.

En cuanto a cómo enseñamos Literatura, a estas alturas no sé qué nos depararán los próximos años, sobre todo teniendo en cuenta que en las últimas décadas hemos seguido el ejemplo de los Estados Unidos en el dismantelamiento del patriarcado académico. La desfinanciación de los programas y posiciones DEI (diversidad, equidad e inclusión) por parte de Trump ya está teniendo un profundo impacto, aunque hay un silencio preocupante en la prensa y las redes sociales, quizás porque las víctimas están conmocionadas y atónitas. Las decisiones sobre qué textos y autores podemos enseñar y cómo podrían ser pronto muy difíciles, incluso fuera de los Estados Unidos, en titulaciones de Estudios Ingleses. Muchas prensas universitarias públicas y editoriales académicas privadas podrían decidir dejar de publicar ciertos tipos de investigación a favor de los derechos humanos (pensemos en una tesis sobre autoras trans, por ejemplo). La National Science Foundation tiene ya una lista de palabras prohibidas<sup>124</sup> que excluyen a quien las use en la redacción de solicitudes de subvenciones federales. El sitio web que estoy citando aconseja ser práctico y disfrazar estas palabras, pero entre otras propuestas ridículas, propone reemplazar «mujeres» con «chicas adultas»...

Me detendré aquí, la tristeza sobre el futuro es demasiado abrumadora.

---

<sup>124</sup> Véase <https://grantwritingandfunding.com/banned-and-trigger-words-in-federal-grant-writing-in-the-trump-administration-2-0/>.

## HACE CINCO AÑOS: EL IMPACTO DE LA COVID-19 EN LA EDUCACIÓN

13 de marzo de 2025

Hoy, 13 de marzo de 2025, hace cinco años que el presidente del Gobierno español, Pedro Sánchez, declaró el estado de alarma, ante la inquietante expansión del coronavirus SARS-CoV-2 causante de la Covid-19. Hoy en día, muchas otras personas y medios de comunicación están considerando el impacto de la pandemia en nuestras vidas y, en particular, en la educación. No tengo nada que aportar de especial significación, pero creo que este es un día para tratar de recordar dos cosas: el virus es ahora endémico pero la pandemia no ha terminado, y los efectos de la Covid-19 en la generación más joven presente en nuestras aulas todavía son evidentes y tardarán años en erradicarse.

No estoy revisando bibliografía, en línea o de otro tipo, para esta entrada porque es tan extensa que da para mil tesis doctorales. Solo quiero ofrecer mis propias impresiones, como lo hice cuando escribí en 2020 y 2021 sobre los peores efectos de la Covid-19 en la enseñanza universitaria. Una colega me dijo con optimismo hace unos días que la crisis al fin terminará el próximo año, cuando recibamos a los estudiantes que aún no estaban en nuestras aulas durante la Covid-19, pero no estoy segura de que este sea el caso. A estas alturas, no sé qué niños no se han visto afectados de pleno por el confinamiento. En aras de la argumentación, supondré que los niños de primaria (de 6 a 11 años de edad) y los niños más pequeños no se vieron muy afectados, pero que los que comenzaron la educación secundaria (a los 12 años) y los niños mayores sí se vieron significativamente afectados. Suponiendo que estoy en lo cierto, las personas más jóvenes que sufrieron un profundo estrés mental debido a la pandemia nacieron en 2008 y ahora tienen 17 años. Ellos son los que entrarán a la universidad este mes de septiembre, lo que significa que todavía tenemos que enfrentarnos a un mínimo de cuatro años más de problemas pospandémicos.

Al releer mis publicaciones de 2020 y 2021 en preparación para este libro, me llama la atención lo asustada que estaba en ese momento y la ferocidad con la que me resistí a volver a clase. Como la mayoría de las personas que me rodean, he bloqueado los detalles y los recuerdos de ese período traumático, bloqueo que es bueno para la supervivencia, pero al mismo tiempo injusto con aquellos que llevaron la peor parte de la atención médica, la actividad económica indispensable y el gobierno. Ahora me siento a salvo sin que me preocupe la Covid-19, pero me ha llevado mucho tiempo alcanzar esa seguridad, ayudada por las cuatro dosis de la vacuna que recibí.

Nunca dudé ni por un momento de la gravedad de la situación, aunque, felizmente, mi familia pasó la pandemia con muy pocos problemas, y yo misma nunca me contagié; de hecho, ni siquiera hice ningún test del virus, al llevar después del confinamiento una vida muy tranquila. Le doy crédito al Gobierno de Sánchez por haber hecho lo mejor que se podía hacer en esas dramáticas circunstancias, y agradezco desde el fondo de mi corazón los esfuerzos de los científicos que desarrollaron las vacunas. Lloré al leer las memorias *Rompiendo barreras: mi vida dedicada a la ciencia* de la Premio Nobel de Medicina, Katalin Karikó, una de las principales descubridoras. Parece que creemos que un 'ellos' anónimo ideó con rapidez y una cierta facilidad las

soluciones para detener el virus, pero se necesitó un talento excepcional y un arduo trabajo para entender su funcionamiento y trabajar en las vacunas. Solo desearía que el mismo método se pudiera aplicar para curarnos de otras enfermedades y para resolver otros obstáculos que ahora hacen que la vida en la Tierra sea tan destructiva y decepcionante.

Soy una de esas personas que sienten nostalgia del encierro. Por favor, no me malinterpretéis. Estaba tan asustada que en un momento dado me desmayé, la única vez en mi vida que he perdido el conocimiento espontáneamente. Esto fue en mayo, dos meses después del anuncio del confinamiento, quizás porque no veía cuándo terminaría, que fue la parte más difícil de todo el proceso. Cuando digo que siento nostalgia, me refiero a que mis recuerdos del encierro son paradójicamente pacíficos. Sé muy bien que muchas personas murieron y otras quedaron incapacitadas de por vida, y que muchos trabajadores estuvieron expuestos a peligros letales. Las personas privilegiadas como mi marido y yo pudimos seguir trabajando desde casa gracias a ellos. Ya trabajaba desde casa tres días a la semana y daba clases en la UAB dos, por lo que el confinamiento no fue tan perturbador como lo fue para mi marido, que pasaba tres semanas al mes en el extranjero, o para tantas otras personas. Lo que me hace sentir nostalgia es el repentino silencio que cayó sobre las grandes ciudades como Barcelona, donde vivo, y el sentido de comunidad que nos hizo animar a los trabajadores de la salud todas las tardes a las 20:00, tal vez con gran hipocresía. Tenía la esperanza de que la Covid-19 nos hiciera reconsiderar la fragilidad de la vida en el planeta Tierra, pero no es lo que ha sucedido. En cambio, nuestro consumismo loco se ha triplicado y un círculo de poderosos hombres desquiciados mandan, apoyados en las oscuras filosofías políticas que se extendieron como un reguero de pólvora entre los antivacunas covidiotas y los fascistas descarados.

La educación podría haberse visto impulsada por el confinamiento y el regreso vacilante e irregular a la escuela, dadas las mayores oportunidades para llenar el tiempo vacío con libros, películas, series y la avalancha de cultura en línea que vertieron sobre nosotros músicos, poetas, actores y todo tipo de intérpretes, ya sea en vivo o en grabación previa al desastre. Nunca había visto tanto teatro y ballet en mi vida... Lo que sucedió en cambio, según nos cuentan los jóvenes, es que se sintieron aislados unos de otros y nunca se han recuperado de ese aislamiento inevitable. Se podría pensar que una generación criada en las redes sociales estaría acostumbrada a mantenerse en contacto a distancia, pero esto no es lo que sucedió. Recuerdo a mi sobrina mayor, que entonces tenía 14 años, y pasaba un año fuera de casa en Canadá, quejándose de que su adolescencia se arruinaría, como si en lugar de unos meses el encierro le hubiera restado años a su vida social. Sin duda, sí sucedió algo profundo y quizás casi siniestro, ya que descubrí el semestre pasado que muchos estudiantes de mi clase nunca habían hablado con sus compañeros, a pesar de haber pasado cuatro años viéndose a diario a lo largo del grado. Desde esta perspectiva, el hecho de que les obligara a pasar cuarenta minutos en cada sesión hablando con al menos otros tres o cuatro compañeros de clase debe haberles parecido extraordinario (o insoportable).

La Covid-19 parecía apocalíptica al principio. Era la pandemia que, como tantas narrativas distópicas habían predicho, acabaría con nosotros. Tuvimos suerte de que no

fuera así, pero no hay que olvidar que cualquier día una nueva pandemia puede llevarnos al olvido eterno. Entiendo que para los jóvenes que despertaron a la vida adolescente en 2020, la crisis debe haber parecido aún más catastrófica. Los jóvenes se preocuparon, sobre todo, por el daño causado a las expectativas que albergaban sobre su adolescencia, pero también sentían que cualquier futuro prometedor se alejaba sin remedio. Como adulta nacido en 1966, he tenido esta sensación muchas veces, sobre todo en 1984, cuando creía a pies juntillas que una guerra nuclear comenzaría cualquier día, y luego de nuevo en 2001, cuando vi en directo en la televisión los ataques radicales islámicos contra las Torres Gemelas en Nueva York. Luego vino el colapso financiero de 2008. Recuerdo estar un día en la calle, pensando en comprar un champú caro porque parecía que, por fin, podía permitirme lujos estúpidos, y lo siguiente que supe fue que el Gobierno nos estaba quitando las pagas a todos los empleados universitarios (pagas que, por cierto, nunca nos han devuelto del todo). Los nacidos en 2008 no podían recordar esta repentina pérdida de expectativas de futuro que debieron sentir los nacidos en 1990 en 2008, cuando cumplieron los 18 años. Para aquellos que se enfrentaron a la Covid-19 tan jóvenes, ese fue el fin si no del mundo sí de su mundo, el primero que conocían.

He criticado con saña en diversas entradas cómo la enseñanza en línea reemplazó la enseñanza presencial, proceso mal llevado que ha conducido a una actitud apática y escéptica hacia la educación entre los estudiantes y ha aumentado el absentismo incluso entre los escolares más pequeños. Es milagroso que las escuelas no cerraran, y debemos estar agradecidos de que los servicios en línea y los equipos informáticos domésticos estuvieran, en la mayoría de los casos, a la altura del desafío, aunque no puedo olvidar a los muchos niños sin PC o portátil, o sin ancho de banda adecuado. Escribí aquí, tal vez con algo de crueldad, que estudiar hoy en día solo se puede hacer con ese tipo de equipo y una buena conexión a internet, pero me consternó entender que no todos nuestros estudiantes universitarios disfrutaban de estos mínimos en casa. En 2020, la suscripción a los servicios de internet ya no era tan cara como en décadas anteriores, pero las dificultades de tantos estudiantes indicaban que la crisis de 2008 había golpeado con fuerza a la mayoría de los hogares de la clase trabajadora. Sin bibliotecas a las que acceder al wi-fi de forma gratuita, muchos estudiantes se perdieron por el camino, sin apoyo mutuo y lejos de sus profesores.

No tengo ninguna duda de que el mayor impacto que la Covid-19 ha tenido en los jóvenes es una sensación permanente de incertidumbre. Siempre he sentido incerteza sobre el futuro porque era una niña durante la Transición española y una adolescente durante el final de la Guerra Fría. Creo que sólo me he sentido mínimamente segura en la década de 1990, después de la caída de la URSS, a pesar de que muchas zonas del mundo estaban pasando por guerras y por una angustia económica extrema. Con Putin amenazando con lanzar la Tercera Guerra Mundial y los efectos del cambio climático, ya no me siento segura, pero tengo ya 58 años y hasta ahora he vivido una vida satisfactoria. Si tuviera una edad entre los 17 y los 25 años, no sabría qué hacer. Lo que veo en clase es desorientación, escepticismo, ansiedad y, en el peor de los casos, depresión. Mi generación fue la última en creer que si trabajas con entrega total, serás recompensado. Los afectados por las recesiones de 2008 se enfrentan ahora a la

realidad de que su generación es más pobre que nosotros, los *boomers*, y se han vuelto desconfiados sobre el futuro. Si ya eran padres en 2008, sus hijos son los que se enfrentaron a la Covid-19 siendo preadolescentes, así que hay que saber comprender el peso de la decepción intergeneracional.

Muchos días me impaciento con el desinterés, la falta de curiosidad y el desdén general por la vida académica de muchos de los estudiantes. Siento que, en comparación con mi propia generación, que luchó por superar las secuelas del franquismo, tienen mucho de lo que alegrarse. Como estudiante, me habría encantado tener al alcance las oportunidades que internet y las tecnologías digitales ofrecen para aprender, pero para la generación más joven, sus propios teléfonos inteligentes se han convertido en una fuente de angustia e incluso de esclavitud a las necesidades reguladas por corporaciones codiciosas. Si la educación no puede ofrecer un camino hacia un futuro brillante porque la política, el cambio climático u otra pandemia aleatoria podrían destruirlo, ¿para qué molestarse? Añádase a esto que trabajo en una universidad pública en una época en la que la meritocracia parece haber tocado techo y en la que hay pocas posibilidades de que los hijos de la clase obrera puedan ascender en la escala social. Las numerosas universidades privadas que se están abriendo en la comunidad de Madrid y la bestial reducción del presupuesto para las universidades públicas son la señal más clara de que esta esperanza ha terminado.

Las cosas son sombrías, seamos claros, incluso sin pensar en lo que está sucediendo en los EUA, donde un antivacunas es ahora Ministro de Salud. Si una nueva pandemia golpea la Tierra, grandes segmentos de la población de los EUA podrían morir, y más ahora que esta nación ya no está afiliada a la OMS. Este desprecio flagrante, criminal y autogenocida de las lecciones que nos enseñó la Covid-19 y el salvaje ataque contra la educación pública a todos los niveles que el presidente Trump está desatando son otros ladrillos más en el muro que obstaculiza el progreso de la civilización actual. Todos nos veremos afectados, en cualquier rincón del mundo.

Mi esperanza es que ver los derechos civiles atacados en la nación más poderosa del mundo pueda impulsar a nuestros estudiantes a la acción, para así proteger privilegios que quizás no saben que tienen, como el de expresar libremente sus opiniones, participar en activismo de cualquier tipo, tener un buen sistema público de educación y salud, que se respeten sus opciones de género, etc. Puede que no sea suficiente a nivel personal, pero la unión generacional de los jóvenes es la base para un buen futuro comunitario. Espero que vean esta verdad y que pronto dejen atrás el desaliento generacional que trajo la maldita Covid-19, por un futuro mejor para todos.



**Reconocimiento – NoComercial – SinObraDerivada (by-nc-nd):** No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

**Reconocimiento (Attribution):** En cualquier cita o referencia a la obra hará falta reconocer la autoría.

**No Comercial (Non commercial):** Se prohíbe la comercialización de la obra

**Sin obras derivadas (No Derivate Works):** Se prohíbe explotar la obra para crear una obra derivada. Se prohíbe específicamente generar textos académicos basados en este trabajo, si bien puedes citarlo.

La referencia correcta sería:

Martín Alegre, Sara. *Vivir la universidad. Notas sobre mis experiencias (como profesora universitaria)*. Bellaterra: Departament de Filologia Anglesa i de Germanística, Universitat Autònoma de Barcelona, 2025.

**Nota** Para cualquier duda, ponerse en contacto con la autora, Sara Martín Alegre ([Sara.Martin@uab.cat](mailto:Sara.Martin@uab.cat))

