

**Educación ante la muerte en personas mayores a
través del análisis de la novela
romántica *Sab***

Alena Kárpava

Universidad de Granada (España)

Nazaret Martínez Heredia

Universidad de Granada (España)

Educación ante la muerte en personas mayores a través del análisis de la novela romántica *Sab*

Education in the death in major persons through the analysis of the romantic novel *Sab*

Alena Kárpava

Universidad de Granada (España)

akarpava@ugr.es

Nazaret Martínez Heredia

Universidad de Granada (España)

nazareth@ugr.es

Fecha de recepción: 13-07-2017

Fecha de aceptación: 04-12-2017

Resumen

En la Educación Social, en el programa del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada, no suele impartirse el análisis de obras literarias, desde la perspectiva de la Ciencia de la Filología. El análisis de novelas clásicas literarias puede ayudar a educar en la muerte, partiendo por el interés de la lectura y la reflexión crítica de la visión hacia lo leído y su aplicación práctica en la construcción de una nueva actitud y un nuevo modo de afrontar el tema de la muerte. En este artículo planteamos desde una visión interdisciplinar desde la Pedagogía Social y la Filología Hispánica un acercamiento hacia la muerte a través del análisis de la novela romántica *Sab* a través de la reflexión y la crítica a la libertad, al género y la muerte romántica en la sociedad decimonónica.

Palabras clave: Personas mayores; Educación ante la Muerte; Novela romántica; Filología; *Sab*; Gómez Avellaneda.

Abstract

In the programme of the Opened Training at University of Granada, where the education would be given in the Death, there is not the habit of being given the analysis of literary works, from the perspective of the Philology Science. The analysis of classic literary novels can help to educate in the death, dividing for the interest of the reading and the critical stance of the vision towards the well-read thing in the construction of a new attitude and a new way of confronting the topic of the death. In this article we propose a contribution to interdiscipline, constructed to departing the Social Pedagogy and Hispanic Philology an approximation to the Education in the Death through the analysis of text of the romantic novel *Sab*, as

tool of reflection the freedom, the genre and the romantic death, in the nineteenth-century society.

Key words: Older peoples; Education in the Death; Romantic novel; *Sab*; Gómez Avellaneda.

Para citar este artículo: Kárpava, Alena y Martínez Heredia, Nazaret (2018). Educación ante la muerte en personas mayores a través del análisis de la novela romántica *Sab*. *Revista de humanidades*, n. 33, pp. 149-172, ISSN 1130-5029 (ISSN-e 2340-8995).

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Análisis de la novela romántica de Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Sab*. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC, 2006), como respuesta a la demanda de la Unión Europea de transformación de la universidad, se señala “la importancia de una profunda reforma curricular basada en la flexibilidad, en la transversalidad y en la *interdisciplinariedad*, como mecanismo de respuesta a las necesidades de una nueva sociedad” (p. 5). Un nuevo enfoque de desarrollo del conocimiento induce a abandonar la impermeabilidad de los límites de un área temática, abriéndolo a múltiples interrelaciones de investigadores de distintos campos del conocimiento, a empresas, centros tecnológicos, a entidades públicas para promover un trabajo conjunto.

Desde la modificación curricular y la ampliación de la oferta de nuevos grados, se introduce al ámbito académico titulaciones que parten de la experiencia práctica previa. Es el caso de la Educación Social, que integra la educación familiar, desarrollo comunitario, educación y mediación para la integración social, educación del ocio, animación y gestión sociocultural, intervención educativa en infancia y juventud, educación de personas adultas y mayores, atención socioeducativa a la diversidad. Esta variada temática responde a los principios del Informe Delors (1996, p. 33), que recoge la propuesta académica para el siglo XXI, sustentándola en los cuatro pilares: 1) *aprender a conocer*, “combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida”; 2) *aprender a hacer* “a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. También aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales”; 3) *aprender a ser* “para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal” y 4) *aprender a vivir* “juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar

proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”.

Acorde a estos principios, Pérez (2012) llama a potenciar la 1) *Mente personal* (capacidad de actuar con autonomía, desarrollar el autoestima y la autodeterminación), 2) *Mente ética y solidaria* (capacidad de vivir en los ambientes heterogéneos, desarrollo de los valores) y 3) *Mente creativa, artística, científica* (desarrollo de la curiosidad investigativa, el pensamiento crítico, la capacidad de diagnosticar los problemas, elaborar proyectos científicos, crear espacios académicos, dar soluciones a los problemas concretos en los espacios concretos).

Estos enfoques, que llaman al fomento de la *Mente creativa, artística, científica*, no serían efectivos sin una colaboración *interdisciplinar*, de la que hacemos uso para reflexionar sobre una nueva propuesta pedagógica *Educación en la Muerte*, propuesta desarrollada por Nazaret Martínez Heredia.

En este artículo proponemos, desde un aporte interdisciplinar, construido a partir la Pedagogía Social y Filología Hispánica, 1) un acercamiento a la Educación en la Muerte, vista desde la Educación de adultos, desarrollada en el marco de la Educación Social; y 2) análisis de texto de la novela romántica de Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Sab*, propuesta para el trabajo práctico con los alumnos mayores del Aula de Educación Permanente, como herramienta de reflexión sobre la *muerte romántica, la libertad y el género en la sociedad decimonónica*.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Pedagogía y Educación social

La Educación Social, objeto de Pedagogía Social, es una nueva rama de estudio en las Ciencias de la Educación, que nace con el desarrollo del Estado de Bienestar, con la sociedad democrática, nuevos compromisos sociales y necesidad de atención social cualificada.

Los expertos en el tema relacionan Pedagogía Social con la dimensión social de la educación, con el discurso dirigido a la “emancipación del sujeto, dentro de un análisis del ámbito social o dentro de una comunidad, en una óptica de liberación, concientización, progreso y emancipación” (Bedmar, 2015, p. 15) vinculados a los discursos de los grandes pedagogos como Pestalozzi, Giner de los Ríos, Paulo Freire.

Quintana (1984, p. 18) define la Pedagogía Social como “ciencia de la educación social de individuos y grupos y de la atención de los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde iniciativas educativas [...] enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en algunas circunstancias sociales específicamente conflictivas para la calidad básica de la

vida humana de ciertos grupos sociales”. Caride (2002) dice que es una “ciencia orientada a fundamentar teórica y prácticamente los procesos educativos que toman como referencia diferentes expresiones de la acción social, tratando de contribuir al desarrollo integral de la persona y de los colectivos sociales, congruentes con el pleno respeto a los Derechos Humanos, mejorando sus condiciones de bienestar y la calidad de la vida en toda su diversidad” (p. 102).

En el ámbito de la Educación Social se cuenta con la acción del agente social, que desde la educación no formal ayuda a los sujetos a comprender su entorno político, económico, social, cultural, así como integrarse en este entorno. Entre los objetivos de esta actuación podríamos destacar: prevención y comprensión de las dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptación social; desarrollo de la autonomía de las personas; desarrollo del espíritu crítico, la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica; fomento de la participación de los grupos e individuos, así como apoyo de la transformación social (Muñoz, 2008).

2.2. Educación de adultos

El *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos* (UNESCO, 2010) define la *Educación de adultos* como “la totalidad de los procesos organizados de educación [...], gracias a los cuales las personas, consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (2010, p. 14).

La *Educación de adultos* no puede ser considerada fuera de la *Educación permanente*, enfocada en el desarrollo global y permanente de la persona fuera del sistema educativo formal, reconociendo al ser humano como agente autosuficiente de su propia educación, que se produce en cualquier momento de la vida, por medio de la interacción permanente de sus acciones y la reflexión, en todas las dimensiones de la vida, en todas las ramas del saber y en todos los conocimientos prácticos, adquiridos a través del amplio abanico de los medios, contribuyendo al desarrollo de la personalidad (UNESCO, 2010).

En su *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*, UNESCO (2016) establece las metas, u objetivos, de la Educación de adultos, entre ellas:

- “La meta 4.5, que insta a los países a eliminar las disparidades de género en la educación;

- *La meta 4.6* insta los países a garantizar que “[...] una proporción sustancial de los adultos [...] tengan *competencias de lectura, escritura y aritmética*”;
- *La meta 4.7* menciona la educación para el desarrollo sostenible, los derechos humanos, *la igualdad entre los géneros, la paz y la ciudadanía mundial* (2016, p. 19).

En el capítulo sobre el *Aprendizaje en la salud* se destaca la importancia de incluir *el bienestar*: “La educación y el aprendizaje deben ayudar a las personas a adquirir un mayor control sobre la calidad y el *significado de su vida*, así como a *desarrollar competencias para sobrellevar las tensiones de la vida*” (UNESCO, 2016, p. 13).

2.3. Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada

Según Montero (2015), El Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada fue constituida en los años 94-95 del siglo pasado, como respuesta a las necesidades de la formación permanente desde el conocimiento científico y profesional. Pretende mejorar la situación y las capacidades tanto personales como sociales de sus educandos, a través de la formación y atención social de una manera solidaria (Aula Permanente de Formación Abierta, s.f). Dicho espacio está relacionado con la actividad de tres asociaciones: ALUMA (Asociación Universitaria de Alumnos Mayores) y OFECUM (Oferta Cultural de Universitarios Mayores) y UNIGRAMA (Asociación de Alumnos Mayores de la Universidad de Granada), cuya acción está dirigida a la atención asistencial, social y cultural de las personas mayores, alumnos de este espacio. Desde la Educación Social se han hecho varias propuestas para el trabajo de ambas asociaciones en el Aula Permanente, por ejemplo:

- Concurso de Fotografía (Primer trimestre). Organizando una exposición con las obras presentadas, en la Facultad de Medicina.
- Concurso de Micro Relatos (Segundo trimestre). Los relatos ganadores se publicaron en la revista El Senado.
- Concurso de Pintura (Tercer trimestre). Con las obras presentadas se realizó una exposición en el nuevo aulario y la obra premiada con el Primer Premio, será el cartel del siguiente Concurso de Pintura del próximo curso.
- Tertulia Poético-Literaria (Semanal). Todos los lunes se celebra esta tertulia, donde se estudia un poeta, recitan sus poesías, se comentan y, lo más importante, los participantes aportan sus propios poemas. Es una tertulia muy dinámica. Los poemas de los asistentes son publicados, para que el resto de alumnos conozcan esta actividad y el trabajo de sus compañeros.

- Presentación de libros (Mensual). Colaboran con el Aula en difundir la actividad “Encuentro con los libros” que se realiza periódicamente en la librería La Bóveda, de la Universidad.

2.4. Educación en la muerte

Hay un temor de la muerte bien fundado y saludable; otro mal fundado y nocivo; otro indiferente porque es natural, y solo la nimiedad puede hacerle vicioso. Teme con razón y útilmente la muerte el que la contempla como tránsito a la eternidad: témela naturalmente el que la mira como término de la vida: témela sin razón el que mirándola en sí misma, prescindiendo de todo lo que la precede, o la sigue, la imagina dolorosísima (Feijoo, 1726).

La Pedagogía de la muerte debe entenderse según los siguientes hechos cotidianos (Herrán y Cortina, 2009) como la mortalidad de todo ser humano, la omnipresencia de la muerte, presencia de todos aquellos que han muerto, la necesidad de asumir que la muerte existe y el deseo de la no trascendencia, por lo tanto debemos entender que la pedagogía de la muerte supone la inclusión de la muerte en la educación como elemento formativo, contribuyendo al desarrollo de una metodología didáctica que pueda favorecer su tratamiento educativo (Herrero, Herrán y Selva, 2014).

En lo relativo a la Educación en la muerte, hay autores, como Herrán (2008), que plantean un problema pedagógico: la negación del encuentro educativo del hombre con la muerte. La sociedad occidental percibe la muerte como un tema tabú, ficticio y morboso a la vez, despojado de su naturalidad y profunda relación dialéctica que podría ayudar a la formación personal y social de la conciencia de la finitud del ser humano. La educación, sostenida en las fuertes bases pedagógicas, puede contribuir a la evolución formativa de la población ante la muerte natural, propia o ajena.

La muerte, a menudo, es vinculada al miedo que produce, que es paliado de diferentes modos según las épocas y las culturas (Baudouin y Blondeau, 1995). Ariés (2004) explica que las diversas interpretaciones del morir son fruto de distintas épocas, de la fragilidad e inconsciencia del que hace la reflexión, de las actitudes ante la muerte, del conocimiento que una persona puede tener en torno a este tema, poniendo de manifiesto su grado de individualidad. Analizando la percepción de la muerte en distintas épocas y desde la diversidad de vivencias socioculturales de la cultura occidental, el autor crea cuatro categorías de la muerte:

La muerte domesticada

Hace referencia al primer milenio de occidente cristiano. La muerte fue percibida como un desenlace final de la vida que cada uno experimenta dentro del propio seno familiar. Todos los rituales realizados durante este periodo reflejaban la solidaridad con los moribundos y con su familia y naturalidad de la muerte, que se vivía junto a toda la comunidad que participaba en el

desarrollo de la agonía, el óbito y el luto. La muerte se trataba como algo advertido, como una ceremonia pública y organizada, presidida por el enfermo, que controlaba todo el protocolo, se favorecía la intervención eclesiástica, que aseguraba un final tranquilo y simple. Se trataba de un destino natural, colectivo de la especie humana. Dentro del mundo cristiano existía una vida entre la muerte y el juicio final, las personas no desaparecían ante la hora de la muerte, sino que continuaban hasta el día de este juicio, donde iban a ser juzgados de manera individual (De Miguel, 1995).

La muerte del yo/propia

Aparece a finales de la Edad Media como terror hacia la resolución final. Se consideraba que el alma de los difuntos no encontraría la paz de la vida eterna si anteriormente no hubiera pasado por pruebas y purificaciones. En este momento la muerte se clericalizó, desplazando la gestión familiar y laica, los ritos tomaban forma de expiatorios y propiciatorios, incrementaba el número de misas y donaciones testamentarias. Un sentido del dramatismo del momento, con una carga emocional hasta entonces inexistente, se apoderaba de la sociedad frente a la anterior familiaridad con la muerte, lo que se debía, en cierto modo, al miedo de ser juzgado. Poco a poco el ser humano iba descubriendo su propia muerte.

La muerte del otro

A partir del *siglo XVIII* la muerte fue interpretada a partir de la exaltación del *individualismo* e influencia de la *sensibilidad romántica*. Se pretendía expresar el propio dolor, intensificando la difusión de una funeraria suntuosa. La muerte se presentaba como una *transgresión de la vida cotidiana, suponiendo una ruptura con las tradiciones*. Era una idea opuesta a la de familiaridad y proximidad de la muerte domesticada. El auge del *liberalismo y de la revolución industrial*, que potenció el valor de la propiedad privada, dio pie a la aparición del *testamento como un acto legal de distribución de bienes*. El moribundo seguía conservando la iniciativa en su ceremonia final, siendo protagonista hasta el primer tercio del *siglo XX*, cuando cambia la actitud de los agentes implicados, *se exagera el luto, se teme la muerte del otro, no la propia*.

La muerte investida y actual

Hacia la segunda mitad del *siglo XIX* la actitud de la sociedad hacia la muerte inició un nuevo cambio. La muerte se difumina y desaparece, transformándose en algo vergonzoso, en un tema tabú. Los cercanos al moribundo intentaban protegerlo, ocultando la gravedad de su estado, la mentira estaba justificada por la intolerancia de la muerte del otro y la confianza que el moribundo depositaba en su entorno. Se describe la fealdad de la agonía y la irrupción de la muerte dentro del estado de felicidad. Los rituales de la muerte se despojan de su carácter dramático, debido al traspaso espacial del acto de la

muerte desde la casa hacia el hospital. La familia y los médicos se convierten en dueños de la muerte, del momento y de las circunstancias. La muerte se consolida como un principal tabú, se profesionaliza y se aísla. Pasa a formar parte del sistema capitalista, de las relaciones de oferta y demanda, convirtiéndose en un nuevo artículo de consumo.

La esquematización de la percepción de la muerte se basa en el carácter cíclico de la historia. Dicho autor (Aries, 2011) describe la muerte en el momento actual como salvaje, por haber perdido la influencia del poder religioso, de la comunidad y de la familia, manifestando una crisis en el modo de afrontar la muerte dentro de la sociedad. La muerte es vista como algo muy lejano, dramático, indefinido, la vida transcurre como si no fuéramos mortales, dando lugar a una muerte invertida, contraria y negativa. Clark (1993) opina que la muerte ha reemplazado al sexo en su consideración de un tema prohibido - tabú. Los programas universitarios no suelen introducir este tema en su currículo, a pesar de un gran potencial formativo que presenta esta temática para la educación en valores y educación a lo largo de la vida (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2015).

Hoy en día la muerte está considerada como un tema tabú dentro de la cultura occidental, pero en este artículo vamos a centrar nuestra atención en la época de Romanticismo que acoge el tema de la muerte, como tema principal de las obras literarias.

3. ANÁLISIS DE LA NOVELA ROMÁNTICA DE GERTRUDIS GÓMEZ DE AVELLANEDA, SAB

3.1. Romanticismo, libertad y muerte

En este apartado vamos a dirigir nuestra atención hacia la comprensión de la *muerte propia*, fruto de la época del Romanticismo.

El Romanticismo, denominado por la influencia del *roman* francés, traducido como *lo que era imposible de comprender*, trataba de profundizar en el estado emocional del hombre, a menudo vinculándolo a las manifestaciones de la naturaleza, buscaba los contrastes, protestaba en contra de los estereotipos del clasicismo, se quejaba de la incompreensión, creando una nueva percepción del mundo.

El Romanticismo surge como reacción al racionalismo de la Ilustración, como una reclamación de la libertad, por parte de la creciente burguesía, como lucha por la independencia del hombre de la Iglesia y del Estado, como la soledad e individualismo, como búsqueda de un yo profundo, de la comprensión de la difícil relación del individuo, tanto consigo mismo, como con el entorno. El amor no correspondido, la pasión destructora, el sentimentalismo marcaban la época y la

obra de los autores como Yesenin, Fet, Púshkin (en Rusia), Bécquer, Espronceda (en España), contemporáneos de Gertrudis Gómez de Avellaneda, autora española-cubana, cuya obra tomamos de referencia en este estudio.

En el inicio del siglo XIX, el creciente liberalismo presenta dos vertientes, por un lado la búsqueda de la libertad e igualdad, por el todo, el creciente nacionalismo e independentismo. En esta época el estudio de la identidad llama atención de los filósofos y los primeros etnólogos y antropólogos. Se da paso a la imaginación, en contraposición a la razón pura, a la originalidad frente a las rígidas normas y estructuras clásicas.

Los autores del Romanticismo estaban marcados por el sentimentalismo enfermizo, por el amor por las cosas indeterminadas, por la búsqueda del desahogo y de la expansión del lenguaje rítmico, por el crecimiento de las inseguridades sociales, económicas, culturales (Mendoza, 2006). Nada era cierto, la confusión era el estado habitual.

Apenas medio siglo separaba a Gertrudis de los acontecimientos franceses del 1789, que desviaron el rumbo de Europa hacia el asentamiento del liberalismo. La clase media-alta, la creciente burguesía, cansada de la presión del Despotismo Ilustrado, que aunque introdujo reformas en muchos ámbitos de la vida social, cultural, política, económica, no permitía transgredir las fronteras del Absolutismo de las monarquías europeas de procedencia germánica, se levantó en su lucha por la libertad y por la revolución industrial, en contra de aquello lo que llamarían posteriormente “Antiguo Régimen”.

La violenta búsqueda de la libertad no era algo inesperado. Kant en 1784 en su ensayo breve *¿Qué es la Ilustración?* (Kant, 2004) llamaba a la emancipación, liberación intelectual y moral, reconociendo que ésta era una tarea del nuevo hombre¹, la que se resistía al individuo decimonónico.

La Ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad, de la cual él mismo es responsable. La minoría es la *incapacidad de servirse de su entendimiento sin la dirección de otro*². Es responsable de su minoría si es verdad que la causa reside no en una insuficiencia del entendimiento sino en una falta de valor y de resolución para servirse de él sin la dirección de otro [...] ¡*Es tan cómodo ser menor de edad!* Si tengo un libro que piensa por mí, un director espiritual que reemplaza mi conciencia moral, un médico que me prescribe la dieta, etc., entonces no necesito esforzarme. *Si puedo pagar, no tengo necesidad de pensar*: otro asumirá por mi tan fastidiosa tarea [...] Es difícil para todo individuo lograr salir de esa minoría de edad, casi

1 A partir de aquí empleamos los términos, como el “hombre”, en calidad de masculino genérico, con la finalidad de no obstaculizar la expresión escrita con los desdoblamientos del lenguaje no sexista.

2 Cursiva propia.

convertida ya en naturaleza suya. Incluso le ha tomado afición y se siente realmente incapaz de valerse de su propio entendimiento, porque nunca se le ha dejado hacer dicho ensayo (Kant, 2004).

Un siglo después, en los años sesenta del XIX, Tolstoi en los escritos sobre la práctica de su *Escuela Yasnaia Poliana*, así como en sus recuerdos sobre el proceso de la liberación de los siervos, que él había emprendido en los años cincuenta, describía el rechazo, la incapacidad de los campesinos de asumir su libertad. Preferían una cómoda subordinación al amo. “Las antiguas costumbres de los establecimientos de educación están tan arraigadas en nosotros, que en la escuela de Yásnaia Poliana nos apartamos con frecuencia de esta regla” (Tolstoi, 1861: 6). No era fácil introducir la idea de la libertad y el concepto de la Escuela Nueva, el aparente “desorden u orden libre parécenos tan espantoso porque estamos acostumbrados a otro sistema según el cual hemos sido instruidos” (Tolstoi, 1861, p. 5).

Tras unos años las dos más violentas Guerras Mundiales de la historia humana de nuevo harán resurgir el tema de la libertad. Illich (1978), en su defensa de la desescolarización, critica las nuevas formas de la subordinación del hombre, las nuevas formas de su esclavitud que permiten al ser, aparentemente libre, seguir rechazando su libertad. Esta vez se trata de la dependencia de la tecnología, que subyuga al consejo de los técnicos expertos y sumerge al control absoluto cualquier producción u opinión; del consumo, que frena el pensamiento crítico y la reflexión; del Estado y su nueva religión-escolarización obligatoria, que reproduce las desigualdades según las categorías de clase social, etnicidad y género. El autor denuncia las condiciones sociales que, incluso, en caso de igualdad de oportunidades, imposibilitan el desarrollo pleno de las potencialidades de las personas, diferenciadas por su estrato social, étnico, cultural, económico, lo que Galtung denominó “violencia estructural³”. Violencia que ha estado siempre presente, oculta bajo el velo de la lucha por la libertad.

Han transcurrido casi 230 años desde que el lema oficial de la Revolución Francesa *Liberté, égalité, fraternité*, fuera lanzado. Se han conseguido cambios, más bien relacionados con el liberalismo en su nueva representación neoliberal, con él progreso económico, tecnológico, empresarial que demandan la competitividad, excelencia, productividad, calidad, selectividad, etc., pero pocos cambios que lleven a la libertad, entendida como derecho innato de todo ser humano.

Si ahora es difícil asumir el reto de la libertad, ¿cómo de difícil era esta tarea para los autores románticos, recién expuestos a ella? ¿No sentirían la confusión, las contradicciones en sus sentimientos, relacionadas con la búsqueda individualizada de la libertad en cualquiera de sus ámbitos?

3 Violencia es todo aquello que aumenta la distancia entre lo potencial y lo efectivo, y aquello que obstaculiza el decrecimiento de esta distancia. Cuando lo potencial es mayor que lo efectivo y ello es evitable, existe violencia (Galtung, 1995).

En la expresión literaria, así como en la vida privada, el autor romántico no reconocía la subordinación, sino pretendía expresar “más que nunca: quiero captarlo, darlo todo, yo, mundo, divinidad, de modo total [...] ‘Mi corazón lo desea todo, lo quiere todo, lo contiene todo’, decía Oberman de Senancour” (Riquer y Valverde, 1984, 11). *Todo o nada*, también era lema de Gertrudis Gómez de Avellaneda. En una época convulsa, sujeta en la violencia de las crisis, revoluciones, sublevaciones, guerras internas, la vida para los románticos perdía el sentido, convirtiéndose en *mal du siècle* (fastidio universal). Individualizado, interiorizado, ensimismado, el romántico vivía el fracaso, la melancolía, la depresión, considerando que la única salida de esta presión emocional era la muerte liberadora: “Al sentirme morir me encuentro fuerte”, escribía Gertrudis en el poema que recogemos en las líneas superiores.

3.2. La novela romántica Sab de Gertrudis Gómez de Avellaneda

Gertrudis Gómez de Avellaneda, había nacido en Cuba en 1814. Cuando cumplió 21 años emprendió el viaje a España, que marcó el camino de *La Peregrina*, una migrante de procedencia española-cubana, apátrida con dos patrias. Mujer, inmigrante, atractiva, inteligente, con un carácter firme, riguroso, aunque con alta capacidad de perdón, abría camino entre la sociedad masculina del arte literario español. No le fue fácil. Reconocida por su propio nombre, sin necesidad de refugiarse bajo un pseudónimo masculino, apreciada por muchos autores contemporáneos de renombre, nunca logró entrar en la Real Academia de la Lengua, cerrada a toda mujer hasta muy avanzado el siglo XX.

El dramaturgo Manuel Bretón pronunció sobre ella: “¡Es mucho hombre esta mujer!” (Rodríguez de Cepeda, 2007). En respuesta a este comentario Menéndez y Pelayo dijo: “Lo femenino eterno es lo que ella ha expresado, y es lo característico de su arte, y lo que la hace inmortal, no sólo en la poesía lírica española, sino en la de cualquier otro país y tiempo; es la expresión, ya indómita y soberbia, ya mansa y resignada, ya ardiente e impetuosa, ya mística y profunda de todos los anhelos, tristezas, pasiones, desencantos, tormentas y naufragios del alma femenina” (Cruz de Fuentes, 1914).

Segura de sí misma, con un talento envidiable, afirmaba su personalidad, que a veces dificultaba el trato con personas, que no entendían su pasión por la vida, por la libertad. Su carácter dominante exigía todo o nada. Necesitaba ser centro, necesitaba querer y ser querida, pero sin ataduras, un comportamiento no comprendido por la sociedad decimonónica. Eterna enamorada de don Ignacio de Cepeda y Alcalde, dos veces viuda (de Sabater y de Domingo Verdugo), abandonada por Gabriel García Tassara estando embarazada, despojada de su hija, que falleció con sólo siete meses de edad, sucesos que llevaron a la autora a momentos de desesperación, de retorno a Dios, de ira y de perdón.

La obra de Gertrudis Gómez de Avellaneda está marcada por la reivindicación de la *libertad*, que tiene varias vertientes: libertad frente al yugo de una enfermedad o de la esclavitud en cualquiera de sus formas, racial, social, económica o de género. Y, acorde a las normas de la novela romántica, la búsqueda de la libertad suele desembocar en la muerte. ¿Por qué en la muerte? Tal vez, por la falta del empoderamiento del individuo, sometido ciegamente al poder, y la falta de consciencia de poder cambiar su destino. Esta falta de consciencia presenta grados de gravedad. Así, la sumisión de la mujer al hombre (independientemente de su estatus social o racial, por simple hecho de ser mujer) la autora la considera más grave que la situación del esclavo. Al final, el esclavo puede conseguir comprar su libertad, no así la mujer. Así lo expresa a través de la voz del moribundo Sab:

¡Oh, las mujeres! ¡Pobres y ciegas víctimas! Como los esclavos, ellas arrastran pacientemente su cadena bajan la cabeza bajo el yugo de las leyes humanas [...] El esclavo al menos puede cambiar de amo, puede esperar que juntando oro, comparará algún día su libertad; pero la mujer, cuando levanta sus manos enflaquecidas y su frente ultrajada, para pedir libertad, oye al monstruo de voz sepulcral que le grita: “En la tumba”[...] “Obediencia, humildad, resignación (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 200-201).

Gertrudis no era la primera mujer-escritora que reivindicara el derecho a la libertad de la mujer. Ya en el año 1407, Christine de Pizan describió *La ciudad de las damas* como una ciudad literaria simbólica habitada por todas aquellas mujeres (poetas, filósofas o reinas), que no fueron reconocidas por su aportación a la historia. Pizan critica el abuso de poder patriarcal, el maltrato físico y la misoginia en la literatura (Pizan, 1995; Barrios y Guazzaroni, 2011). En el siglo XVII Sor Juana Inés de la Cruz (1976) también llamaba a la reflexión sobre la hipocresía del comportamiento del hombre: *Hombres necios que acusáis/ a la mujer sin razón/ sin ver que sois la ocasión/ de lo mismo que culpáis [...] ¿O cuál es más de culpar; / aunque cualquiera mal haga: / la que peca por la paga /o el que paga por pecar?* (1976, p. 111). Olympe de Gouges, en 1791, publicó la *Declaración de Derechos de la Mujer y la Ciudadana* como respuesta crítica a la *Declaración de Derechos del Hombre y el Ciudadano* (1789), lanzada tras la Revolución Francesa. Mary Wollstonecraft en 1792 escribió la *Vindicación de los derechos de la mujer*, discurso que recoge la ética feminista. “La libertad es la madre de la virtud y si por su misma constitución las mujeres son esclavas y no se les permite respirar el aire vigoroso de la libertad, ¿deben languidecer por siempre y ser consideradas como exóticas y hermosas imperfecciones de la naturaleza?” (Sáenz Berceo, 2013).

En 1842-1843 sale la segunda novela de Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Dos mujeres* (2015), donde describe la infelicidad a la que está sometida la mujer de su época. La autora reflexiona acerca del adulterio y el divorcio, creando un conflicto entre dos mujeres que luchan por la posesión de un hombre. El tema abordado por Gertrudis no era nuevo. Los matrimonios concertados, adulterio, educación femenina

y papel de la mujer en la sociedad ya fueron criticados, por ejemplo, por Leandro Fernández de Moratín (*El sí de las niñas*), Benito Pérez Galdós (*La desheredada*) o León Tolstoi (*Ana Karénina*). ¿Qué aporta la autora a este discurso masculino? Tal vez, la mirada femenina, que escaseaba en los círculos de los autores – hombres, que, como Tolstoi, aun denunciando el trato injusto de la sociedad decimonónica paternalista hacia la mujer, dudaba si ésta podría ser comprendida, llevando a la protagonista al rechazo social, indeterminación, inseguridad, desesperación y suicidio. “¿Qué quieren las mujeres? ¿Nuestras responsabilidades?”,- preguntaba Tolstoi a través de uno de sus personajes de la novela *Ana Karénina*.

¿Qué quieren las mujeres de la obra de Gertrudis Gómez de Avellaneda? No es casual, que la protagonista adquiera un papel pasivo frente a su antagonista femenina, que desea ser libre de las imposiciones paternalistas. La autora, sin rechazar la institución matrimonial, la crítica si ésta no garantiza la felicidad tanto para hombre, como para la mujer. Con este fin introduce el conflicto entre dos personajes femeninos (tanto en *Dos Mujeres* [Luisa y Catalina], como en *Sab* [Teresa y Carlota]). Una no suele destacar por sus dotes intelectuales, sí por la belleza, es de costumbres tradicionales, fiel esposa de su marido y de las normas sociales, cuidadora del hogar, del bienestar y de la posición social. La otra, lucha por las ilusiones y aspiraciones futuras, preocupada por su auto-crecimiento y desarrollo intelectual, considerada en la sociedad, así como la autora, un “*buen hombre*”, inteligente, rebelde, reivindicativa, contraria a cualquier imposición que pueda privar de la libertad.

Este segundo personaje, comprometido con su empoderamiento como un individuo libre, constituye la viva imagen biográfica de la misma autora. Es de costumbre que los personajes femeninos de Gertrudis sean huérfanas, como lo fue ella.

Soy soltera, huérfana, pues perdí a mi padre siendo muy niña y mi madre pertenece a un segundo marido. Soy sola en el mundo; vivo sola, excéntrica bajo muchos conceptos. Aunque no ofendo a nadie, tengo enemigos y aunque nada ambiciono, se me acusa de pretensiones desmedidas. Mi familia pertenece a la clase que llaman noble, pero yo no pertenezco a ninguna clase. Trato lo mismo al duque que al cómico. No reconozco otra aristocracia que la del talento (Cotarelo y Mori, 1930: 430, citado por Ezama Gil, 2009, p. 8-9), escribía Avellaneda en una de las cartas a Antonio Neira de Mosquera.

Uno de los personajes secundarios de la obra *Sab*, Teresa, una prima lejana y antagonista de Carlota, pierde a su madre y tras el abandono de su padre, es acogida por Don Carlos, padre de Carlota. Teresa, viva imagen de Gómez de Avellaneda, se presenta como una mujer joven, a la que la autora le resta la belleza y la dota de seriedad, de una apariencia fría, *de escaso tesoro de su corazón*, de un alma incapaz de mostrar ninguna señal de afecto, excepto hacia la lectura y reflexión profunda, es observadora, solitaria y entregada al servicio de Dios, que le ofrece libertad frente al yugo de las normas sociales. A pesar de estar en la sombra de un personaje secundario, su silenciosa lucha por la *libertad* la convierte en la real protagonista de la obra.

La *libertad* en la obra de Avellaneda está vestida de diversos ropajes, algunos de ellos sometidos a cuestionamiento, duda, reflexión e, incluso, al rechazo del lector y de la misma autora. Es el caso del padre de Teresa, un hombre joven para ser viudo, que escoge la libertad al abandonar la obligación social del cuidado de su hija, hecho que marca el carácter y el destino de ésta última. Este acontecimiento, como ya habíamos comentado en los párrafos superiores, nace del hecho real del abandono de Gertrudis por parte de su madre tras la muerte del marido, sus nuevas nupcias y plena entrega al esposo. No obstante, en la expresión literaria, Gómez de Avellaneda cambia el sexo del tutor que abandona a la menor. Gertrudis no puede hablar de la mujer-tutora negligente, porque la mujer es privada de libertad según las silenciosas normas sociales decimonónicas. La mujer no puede tomar decisiones ni sobre su destino, ni sobre el destino de sus hijos.

La autora empodera, aparentemente, a sus protagonistas. Así Carlota, desde la posición de una mujer blanca, de familia acomodada, en cuyo poder están decenas de vidas humanas, puede brindar la libertad a su fiel mayoral, mulato Sab. ¿Pero es libre la que disfruta del poder de liberar del yugo de sumisión racial, económica, cultural, social? La autora hábilmente enfrenta los roles de amo y esclavo para hablar del papel de la mujer en la sociedad del siglo XIX. En este caso la crítica de la sumisión de la mujer al hombre, como esposa, presente o futura, la pone en el discurso del esclavo Sab. El esclavo es consciente de su poder sobre su situación de pertenencia al *otro*, puede acceder a la emancipación en el caso de conseguir medios económicos para comprar su libertad. Algo que la mujer nunca podía hacer. A pesar de su independencia económica, la mujer blanca se presenta como esclava en un matrimonio concertado. Como Luisa, protagonista de las *Dos mujeres*, entregada a Carlos en matrimonio con sólo siete años, Carlota, protagonista de *Sab*, es prometida a Enrique, un hombre extranjero, blanco, criado en la codicia y especulación, cerrado a la afectividad, algo que no detiene a Carlota a crear ilusiones ficticias sobre su felicidad matrimonial. Las dos formas de esclavitud entran en juego de contraposición.

La contraposición es un elemento clave de la obra romántica. Carlota tiene tez blanca, ojos azules, pelo color oro, pertenece a la alta clase social, es criada en el cariño y amor paterno. Sab, su fiel criado, a pesar de compartir su origen y lazos sanguíneos con Carlota, es de tez oscura, pelo de azabache, un mulato perfecto con facciones europeas, resultado de mezcla de la raza africana y europea. Sab “no se diferencia en mucho del tradicional protagonista romántico: su melancolía, su tendencia a la soledad, su amor platónico, su lealtad, incluso su muerte final. Es una figura exótica que responde a la idea rousseauniana del *buen salvaje*” (Mahmoud Amin, 2010, p. 111) fruto de la unión de un descendiente de los inmigrantes europeos, hombres corrientes, que emprendieron su viaje por la necesidad y búsqueda de la riqueza mercantil, y una africana, procedente de la familia real, sometida a la migración forzada.

A través de la figura de la madre de Sab, una princesa de Congo, se reclama la libertad y los derechos interculturales de los pueblos ancestrales. Ella “nació en

un país donde el *color no era símbolo de la esclavitud*, mi madre [...] nació libre y princesa [...] Pero, princesa en su país, fue vendida en éste como esclava” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 20). La sociedad de 1840 apenas iniciaba la reflexión sobre el discurso en torno a los Derechos Humanos. La reivindicación de los derechos y las libertades de los negros y de los esclavos empezaba a construir su, todavía difuso, espacio en la consciencia de la clase dominante. Se necesitarían algunos años hasta la abolición de la esclavitud y un siglo hasta el discurso sobre la violencia estructural, cultural y simbólica, ejercida contra el *otro*, y aún más hasta la firma de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Mientras tanto había que aceptar la voluntad del “gran Jefe de esta gran familia humana, que estableció diferentes leyes para los que nacen con tez negra y la tez blanca” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 195).

El *Liberalismo* abría la puerta a la emancipación, a los nacionalismos, a la lucha por los derechos, a la firma de la Constitución del 1812 y con ella a la independencia de las colonias latinoamericanas de España. Pero también a la inseguridad. En palabras de Kant (2009): “La gran mayoría de los hombres considera el paso a la emancipación, además de muy difícil, en extremo peligroso”. Es lo que trasmite Sab a Enrique, aun sabiendo que se le había otorgado la libertad: “Pertenezco a aquella raza desventurada sin derechos de hombres [...] soy mulato y esclavo” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 19). No obstante, al contrario de la actitud de Carlota, que no cuestiona las consecuencias de pérdida de la libertad, tras su entrega en el matrimonio concertado, Sab reconoce que su alma puede ser “libre y noble, aunque el cuerpo sea esclavo y villano”. La confrontación entre la libertad y la esclavitud aparece en el diálogo de Sab con Enrique: “¡Libertad! Sin duda es una cosa muy dulce, la libertad..., pero yo nací esclavo [...] -Estás acostumbrado a la esclavitud” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 21). No se trata de la costumbre, sino de la *libre elección* del mulato de vivir y morir en el servicio de Carlota, una decisión marcada por un sentimiento noble y libre, por el amor. Según Sab, la mujer, lo opuesto a un esclavo, independientemente de su estatus social, nunca podría emanciparse, porque no cabría en las normas sociales la compra de su libertad. Al contrario, la mujer paga con una amplia dote su esclavitud. Sab tiene en su poder un billete de lotería premiado, pero no lo usa para comparar su libertad, sino lo cede a Carlota, para que ella pague su servidumbre, al convertirse en esposa de un empresario extranjero, venido de Europa, criado según las normas de la revolución industrial, y cuyo máximo interés es el enriquecimiento por medio del tráfico de lienzos y caña de azúcar, y cuyo éxito crecía con la compra de los terrenos, que incluían a cientos de esclavos cuya vida tenía algo de valor mientras formaba parte del precio de las tierras. “¡Y él la tomará por mujer, como a un *género de mercancía, por cálculo, por lazo más santo, del empeño más solemne!*” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 146).

Carlota, lejos de tener consciencia de ser esclava de sus propias ilusiones y de su rol en el *matrimonio concertado*, emite juicios sobre sus súbditos, lejos de

4 Cursiva propia

entender que ella también formaba parte de la *venta de las bestias irracionales*: “pobres infelices [...] se juzgan afortunados porque no se les prodigan palos e injurias, y comen tranquilamente el pan de la esclavitud. Se juzgan afortunados y son esclavos sus hijos antes de salir del vientre de sus madres, que los *ven vender luego como a bestias irracionales* (Gómez de Avellaneda, 2004, p. 143)”. La incapacidad de la protagonista de optar por la metamorfosis, para adquirir la libertad del vuelo, está muy bien descrita en el juego de Carlota con la mariposa, que consistía en jugar de atraparla o dejarla libre, hasta cansarse.

La libertad de la palabra es otro tema que trata Gertrudis Gómez de Avellaneda. Jorge, padre de Enrique, confunde esta libertad con la violencia simbólica, ejercida desde el poder y la descortesía comunicativa, marcada por la ira y el desprecio hacia los negros y hacia todo aquel que podría obstaculizar el acceso a mayor poder económico. En su condición de blanco y rico es libre de ofender tanto a los esclavos: “¡Maldición sobre ti!-grita furioso Jorge Otway-. ¿Qué diablos quieres aquí, pícaro mulato [...]? ¿Y ese imbécil negro qué hace? ¿Dónde está que no te ha echado a palos?” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 72); como a los blancos libres, a los que considera inferiores, criollos, de menores recursos económicos, y en el último lugar, a las mujeres: “Estos malditos isleños saben mejor aparentar riquezas que adquirirlas o conservarlas [...] ¿Dudas tú que cualquiera de estas criollas, las más encopetada, se dará por muy contenta contigo? [...] ¿Y que hace de todo eso [su talento tan seductor] un marido? Un comerciante [...] se casa con una mujer lo mismo que se asocia con un compañero, por especulación por conveniencia [...] ¡Qué linda adquisición ibas a hacer en tu bella melindrosa, arruinada y acostumbrada al lujo de la opulencia!” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 70).

La muerte, fiel compañera del autor romántico, se presenta como única vía hacia la verdadera libertad, hacia el despojo de las ataduras y hacia el derecho del ser humano de controlar el tiempo de su paso por la Tierra. Los pintores de finales del siglo XVIII, principio del XIX, como Antoine Wiertz, Francisco de Goya, Paul-Jacques-Aimé Baudry, Leonardo Alenza y Nieto, etc. recogen distintos momentos de estas decisiones. Lo tenebroso, lo morboso, el suicidio, la matanza en masa abunda en la expresión artística, incluso los bodegones, denominados “naturaleza muerta”, prosperan en esta época. La naturaleza paisajística, sin la que una obra romántica no tuviera lugar, responde a estado de ánimo de los personajes, también en la novela *Sab*.

La tormenta, el relámpago, la caída de una rama de un árbol, el accidente, la caída de Enrique, la aparición del caballo solitario ante Carlota (símbolo de la desgracia), el desmayo de los protagonistas (comparado a una breve muerte). La noche, la pesadilla, las enfermedades mortales, las penurias encerradas en espacios lúgubres, como la choza de Martina, la madre adoptiva de Sab. La imagen consumida de la vieja, de tan sólo sesenta años, es el resultado de una cadena de desgracias, que ya se dan en una criatura de seis años, el nieto de Martina, un niño expuesto a

una horrible enfermedad que había casi del todo contrahecho su figura. Su cabeza voluminosa se sostenía con trabajo por su peso en un cuerpo raquítico. El temor y el misterio de los encuentros nocturnos (entre Teresa y Sab), el amor imposible (de Sab hacia Carlota; de Teresa hacia Enrique). La muerte inesperada. La muerte por agotamiento, sobreesfuerzo, desesperación, enfermedad, amor. Una muerte que funde la vida de un animal y un humano en un solo cuerpo, en una única realidad: “Sab aceptó aquel vaticinio, miró al cielo con gratitud, dejó caer la cabeza sobre el cadáver de su caballo y lo bañó con un caño de sangre que brotó de su boca [...] Un pescador [...] vio el extraño espectáculo de un hombre y un caballo tendidos, y sangre en derredor” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 162). Estas son pinceladas comunes del Romanticismo. Posteriormente el éxito del misterio, producido por el acercamiento a la muerte, desembocará en la novela gótica y los cuentos de terror, como, por ejemplo, los de Edgar Allan Poe, o en la moda por las sociedades ocultas, como la Sociedad Teosófica, fundada por Helena Petrovna Blavatsky, a la que pertenecerán muchos de los autores modernistas españoles.

La muerte de Sab es una rebeldía, vinculada a la libertad, una respuesta al amor no correspondido, al rechazo de la condición de ser esclavo. La muerte también es la salvación. Es un medio de liberación para el niño, esclavo de la enfermedad, de la pobreza y de la hambruna. También es la liberación para Carlota en su deseo de casarse con Enrique. La muerte de Eugenio, hijo segundo y único varón y heredero legítimo de don Carlos, libera a Carlota, su hermana mayor, dándole poder sobre la propiedad familiar, abriendo el camino hacia el matrimonio con Enrique. No obstante, la liberación material, como una herencia o un boleto afortunado de lotería, se presenta sólo como libertad formal, que encubre un estatus de esclavitud no cuestionado, dando lugar a la reflexión sobre la falta del empoderamiento de la mujer en la sociedad decimonónica.

La muerte de Teresa desvela el secreto de Sab y lo deposita en forma de una carta en las manos de Carlota, la que por primera vez se cuestiona su estado de libertad. El papel antagonista de Teresa y Carlota es la reivindicación de la emancipación de la mujer. “La mujer hermosa, rica y lisonjeada, la que tenía esposo y placeres, venía a buscar consuelos en la pobre monja (Teresa) muerta para el mundo [...] la mujer dichosa lloraba [por su libertad encadenada], y la monja era feliz” (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 187), porque aprendió a dominar su destino.

Avellaneda creía en la libertad y en la salvación de todo el esclavo, en cualquiera de sus formas: material, afectivo, social, cultural; liberación que “resonará por toda la extensión de la tierra, los viejos ídolos caerán de sus inmundos altares y el trono de la justicia se alzaré brillante, sobre las ruinas de las viejas sociedades (Gómez de Avellaneda, 1988, p. 201). Mientras tanto sus personajes románticos encontraban la libertad en la muerte, cambiando la percepción sobre la vida eterna, transformando el cielo en un lugar de encuentro, un lugar de reconstrucción de los sentimientos libres de las miserias terrestres, un lugar próximo a libertad, eternidad y felicidad.

4. CONCLUSIONES

Como modelo de aprendizaje se propone el modelo *endógeno*, basado en la Teoría del conocimiento *constructivista*, centrado en *el proceso* de aprendizaje, en la construcción, por el propio individuo, de los conocimientos, procedimientos, acciones, enfocadas a la resolución de una situación problemática. Desde esta postura se propone educar una persona crítica, con capacidad de aprender, autónoma, que colabore en la construcción de una sociedad solidaria, tolerante y respetuosa, que permita a todos vivir en paz. El aprendizaje en este caso se da a través de la construcción de estructuras y procesos mentales, por parte del mismo sujeto, gracias a la mediación del profesor. Esta construcción es progresiva y secuencial, partiendo de los conocimientos previos del propio sujeto. Las nuevas experiencias permitirán relacionar la nueva información con los saberes y experiencias previas, para aumentar las estructuras cognitivas. La metodología propuesta es eminentemente activa y promotora del aprendizaje significativo (Castelnuovo, 2006).

Nuestra propuesta práctica se centra en el *aprendizaje colaborativo*, que apuesta por la motivación, colaboración, diálogo, responsabilidad de los compañeros, desarrolla mayor aproximación de los educandos a través de un trabajo grupal, promueve separación de las barreras, potencia sensación de éxito del proceso del aprendizaje.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, Philippe (2004). *Historia de la muerte en occidente. Desde la Edad Media hasta nuestros días*. Barcelona: El Acanalado.
- Ariès, Philippe (2011). *El hombre ante la muerte*. Madrid Taurus.
- Aula Permanente de Formación Abierta. (s.f). Disponible en: <http://aulaperm.ugr.es/>
- Barrios, Soledad y Guazzaroni, Vanina (2011). Christine de Pizán y La Ciudad de las Damas: la mujer como sujeto jurídico activo. *La Aljaba, segunda época, Revista de Estudios de la Mujer. XV*. Argentina: Universidad Nacional de Luján.
- Baudouin, Jenna Louis y Blondeau, Dannielle (1995). *La ética ante la muerte y el derecho a morir*. Barcelona: Editorial Herder.
- Bedmar, Matías (2015). Fundamentos epistemológicos de la Pedagogía Social. Génesis y desarrollo. Concepto, objeto y funciones. En Soriano, Andrés y Bedmar, Matías (coords.). *Temas de Pedagogía Social, Educación Social*. Granada: Universidad de Granada, pp. 13-39.
- Caride, José Antonio (2002). La Pedagogía Social en España. En Nuñez Violeta (coord.). *La educación en tiempos de incertidumbre: la respuesta de la Pedagogía Social* Barcelona: Gedisa, pp. 81-112.
- Castelnuovo, Andrea (2006). *Técnicas y métodos pedagógicos*. Serie Educación y desarrollo social. Quito: CODEU.

- Cotarelo y Mori, Emilio (1930). *La Avellaneda y su obra: Ensayo biográfico y crítico*. Madrid: Tipografía de Archivos.
- Cruz de Fuentes, Lorenzo (1914). *Autobiografía y cartas (hasta ahora inéditas) de la ilustre poetisa Gertrudis Gómez de Avellaneda*, Madrid: Helénica. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/autobiografia-y-cartas-hasta-ahora-ineditas-de-la-ilustre-poetisa-gertrudis-gomez-de-avellaneda--0/html/ff2ca366-82b1-11df-acc7-002185ce6064_21.html.
- De la Cruz, Sor Juana Inés (1976). *Arguye de inconsecuencia el gusto y la censura de los hombres, que en las mujeres acusan lo que acusan, Obras escogidas, 14 ed.* Madrid: Espasa-Calpe. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/obras-escogidas--0/html/c7822235-3f49-4a31-9ea3-485840a7c278_3.html
- De Miguel, José María (1995). El último deseo: Para una sociología de la muerte en España. *Reis*, pp. 109-156.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana / Ediciones UNESCO.
- Díez Taboada, Paz (2007). *Comentario del poema “El recuerdo importuno”* (Gertrudis Gómez de Avellaneda y Arteaga). Disponible en: <http://ciudadseva.com/secciones/el-recuerdo-importuno-de-gertrudis-gomez-de-avellaneda-y-arteaga/>
- Ezama Gil, Ángeles (2009). Gertrudis Gómez de Avellaneda: Un siglo de manipulación e invención en torno a su autobiografía (1907-2007). *Decimonónica*. (6)2. Disponible en: http://www.decimononica.org/wp-content/uploads/2013/01/Gil_6.2.pdf [20.03.2017].
- Feijoo, Benito Jerónimo (1734). *Paradoja XI. La muerte, por lo que es en sí misma, no se debe temer, en Teatro crítico universal, tomo sexto*. Madrid (1778): Real Compañía de Impresores y Libreros. Disponible en: <http://www.filosofia.org/bjft/bjft601.htm#t60112>
- Galtung, Johan (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, (traducción Víctor Pina). Madrid: Tecnos.
- Gómez de Avellaneda, Gertrudis (1988). *Sab*, edic. Ortega, Barcelona: Orbis.
- Gómez de Avellaneda, Gertrudis (2015). *Dos mujeres*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B1w50g89T-YoV1U1SjJNeI3ODQ/view>
- Herrán, Agustín (2008). Hacia una educación para universalidad: más allá de los ismos. En Valle Juan (Coord.) *De la identidad local a la universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Madrid: Universidad de Madrid, pp. 209-257).
- Herrán, Agustín y Cortina, Mar (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, (75), 499-516.
- Herrero, Pablo, Herrán, Agustín., y Selva, María del Carmen (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(1), 189-212.

- Illich, Ivan (1978). *La convivencialidad*, Barcelona, Barral, 3ª ed.
- Jiménez Aboitiz, Ricardo (2012). *¿De la muerte (de) negada a la muerte reivindicada? Análisis de la muerte en la sociedad española actual: Muerte sufrida, muerte vivida y discursos sobre la muerte* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Kant, Immanuel (2009). *¿Qué es la ilustración?* (1784), Roberto Aramayo (tr.). Madrid: Alianza.
- Kollontai, Alejandra (1976). *Marxismo y revolución sexual*, (I ed. 1909). Madrid: Miguel Castellote.
- Mahmoud Amin, Gihane (2010). *Sab y la novela antiesclavista, Textos sin fronteras. Literatura y sociedad*, II, ed. Hala Awaad y Mariela, Insúa. Pamplona: Universidad de Navarra (Ediciones digitales del GRISO).
- MEC (2006). *La organización de las enseñanzas Universitarias en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/propuesta-mec-organizacion-titulaciones-sep06-ccu.p>
- Mendoza, Pedro Romero (2006). *La Avellaneda y la Coronado, Siete ensayos sobre el Romanticismo español. Tomo I*. Alicante: Biblioteca Virtual de Miguel de Cervantes. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12032742128937162432435/p0000019.htm>
- Montero, Inmaculada (2015). El ámbito de las personas mayores desde la Educación Social. En Soriano Andrés y Bedmar Matías (coords.). *Temas de Pedagogía Social, Educación Social*, Granada: Universidad de Granada, pp. 41-61.
- Muñoz, Inés María (2008). *Perfil profesional del educador social con personas mayores. Identificación de competencias* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Olympe de Gouges. Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana. (1791). *Culturamas, Revista de información cultural en Internet*, 7 de septiembre de 2012. Disponible en: <http://www.culturamas.es/blog/2012/09/07/declaracion-de-los-derechos-de-la-mujer-y-de-la-ciudadana-1791-por-olympe-de-gouges/>.
- Pérez Gómez, Ángel (2012). *Educarse en la era digital*, Madrid: Morata.
- Pizán, Christine (1995). *La Ciudad de las Damas*, Madrid: Ediciones Siruela.
- Pizan, Christine (2000). *Le Livre de la Cité des Dames, colección dirigida por Jacobo F. J. Stuart*. Madrid: Ediciones Siruela, 82.
- Quintana, José María (1984). *Pedagogía Social*. Dykinson: Madrid.
- Riquer, Martín y Valverde José María (1984). *La mente romántica: conciencia histórica y nuevo sentido de la ciencia. Historia de la literatura universal*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez de Cepeda, José María (2007). Gertrudis Gómez de Avellaneda y su época: vida, pasión y muerte de una poetisa olvidada, en la cumbre del romanticismo español; cubana por nacimiento y sevillana de vocación. *Apuntes* 2. 5, pp. 83-96.
- Rodríguez Herrero, Pablo, Herrán, Agustín, y Cortina, Mar (2015). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Pirámide.

- Sáenz Berceo, María del Carmen (2013). «*Mary Wollstonecraft: referente feminista*». REDUR 11.
- Sau, Victoria (1976). *La mujer: matrimonio y esclavitud*. Gijón: Júcar.
- Tolstoi, León (1861). *Yasnaia Poliana*. Disponible en: <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/06/La-Escuela-de-Yasnaia-Poliana-de-Tolstoy1.pdf>.
- Tugashev E. A. y Popkova T. V. (2002). *Introducción a la familia*. Universidad rusa de Ciencias Humanas a Distancia.
- UNESCO (2010). *Primer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto de UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- UNESCO (2016). *Tercer Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo: Instituto de UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- Wollstonecraft, Mary (1994). *A Vindication on the Rights of Woman*, edición e introducción de Isabel Burdiel, *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra.

