



Trabajo Fin de Máster

Quebrar el silencio

La escritura creativa y la conversación literaria,
herramientas para reescribir la identidad

To break silence

Creative writing and literary conversation,
tools to rewrite identity

Autora

Irene Sanjuán Navarro

Directora

María José Galé Moyano

Facultad de Educación
2020/2021

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta la aplicación de una propuesta educativa que pone en juego la escritura creativa y la conversación literaria para describir los efectos de la experiencia literaria en la construcción del género. Con la categorización de los tipos de violencia según Galtung y la teoría de la performatividad de Butler, puestos en relación con la didáctica de la literatura y, en especial, con la competencia literaria, se persigue establecer un marco teórico en el que basar esta actuación educativa, que consta de dos actividades: *Surrealismo virtual* y *Conversación literaria*, una propuesta de escritura creativa aplicada a la red social *Instagram* y una tertulia en torno a *La casa de Bernarda Alba*. Por último, se recogen las conclusiones: la escritura creativa y la conversación literaria son experiencias capaces de profundizar en la comprensión de los textos y abordar de modo crítico el tema de la violencia relacionada con la identidad de género.

Palabras clave: performatividad, violencia, género, escritura creativa, conversación literaria.

Abstract

This essay presents the application of an educational proposal that involves creative writing and literary conversation to describe the effects of literary experience in the construction of gender. With the categorization of the types of violence according to Galtung and Butler's theory of performativity, placed in relation to the didactics of literature and, especially, with literary competence, the aim is to establish a theoretical framework on which to base this project, which consists of two activities: *Surrealismo virtual* and *Conversación literaria*, a creative writing proposal applied to the social network *Instagram* and a gathering around *La casa de Bernarda Alba*. Finally, the conclusions are collected: creative writing and literary conversation are experiences capable of deepening the understanding of texts and critically addressing the issue of violence related to gender identity.

Key words: performativity, violence, gender, creative writing, literary conversation.

“Bernarda: ¡Silencio, silencio he dicho!
¡Silencio!”

Federico García Lorca

Índice

1. <i>Introducción</i>	6
2. <i>Justificación</i>	8
3. <i>Marco teórico</i>	10
3.1. Violencia directa, violencia estructural y violencia cultural	10
3.2. Desnaturalizar el género desde una perspectiva performativa	12
3.3. La mirada performativa en el aula de Lengua castellana y Literatura	15
3.4. La lectura, acto performativo	19
3.5. La adquisición de la competencia literaria	23
4. <i>Aplicación Práctica</i>	29
4.1. Presentación	29
4.2. Contextualización	30
4.3. Tabla relacional	32
4.4. Objetivos	34
4.5. Contenidos	35
4.6. Metodología	35
4.7. Evaluación	36
4.8. Materiales y recursos didácticos empleados	39
4.9. Actividades	39
4.10. Resultados	57
5. <i>Conclusiones</i>	64
<i>Referencias</i>	67
<i>Anexos</i>	71

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Máster pertenece a la modalidad A y nace del deseo de explorar los procesos que intervienen en la formación del sujeto lector y de la curiosidad por los modos de su aplicación práctica en el ámbito de la didáctica de la literatura. Una idea recorre todo el proyecto, la literatura brinda la oportunidad de establecer un diálogo con la alteridad y en esa interacción se abre la posibilidad de transformación, tanto de la identidad como de la vida de quien lee. Además, un interés especial por las causas que intervienen en la producción del género me ha abierto la posibilidad de plantear el trabajo desde una perspectiva performativa.

A lo largo de los cursos del grado de Estudios Literarios, entré en contacto con las prolíficas discusiones en torno a las figuras de autor, lector y texto y las múltiples relaciones que pueden establecerse entre estas y otras versiones *alterizadas*. La participación en talleres de escritura creativa y tertulias literarias me ayudaron en el proceso de concebir este trabajo como el lugar adecuado para relacionar estos conocimientos con los procesos de adquisición de la competencia literaria, con la intención de poder diseñar actuaciones que sirvieran para reflexionar sobre la cuestión del género.

En la primera parte del trabajo, se desarrollará un marco teórico con el ánimo de introducir la perspectiva performativa en la impartición de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, que es la que aquí compete. Para comprender la noción de performatividad, se hará un breve recorrido por la historia del giro performativo para así facilitar una aproximación a la obra de la filósofa Judith Butler, quien cuestiona el género desde esta perspectiva. Una vez establecidas las bases, se aplicará esta mirada a la didáctica de la literatura y en concreto a actividades como la escritura creativa y la conversación literaria.

En la segunda parte del trabajo se expondrá la aplicación práctica que tuvo lugar durante el periodo de prácticas del curso 2020/2021 en el CPI La Jota de Zaragoza. Esta parte del trabajo está dividida en otras tres, una primera en la que se justificará la propuesta educativa con respecto al currículo aragonés, una segunda en la que se analizarán las

actividades llevadas a cabo en el aula, con el grupo 4º de ESO A, y una tercera en la que se evaluarán los resultados obtenidos.

Por ultimo, en las conclusiones, se recogerán las impresiones del trabajo y se intentará dar respuesta a las preguntas planteadas a lo largo del mismo.

2. Justificación

Según la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón,

“La reflexión estética y literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua; desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, proporcionándoles acceso al conocimiento de otras épocas y culturas; y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos”.

Desde una voluntad de exploración de estas posibilidades expresivas de la lengua y del desarrollo de la capacidad crítica del estudiantado nace la pregunta ¿Es posible educar, en lo literario, para reducir la violencia en torno a la norma de género? En el siguiente marco teórico, se ofrecerá una definición del concepto de violencia desarrollado por Johan Galtung, investigador para la paz, y una revisión, a grandes rasgos, del giro performativo, inaugurado por el filósofo John Austin cuando destacó que en ocasiones hablar es una forma de actuar, para luego presentar la teoría de la performatividad de género de la filósofa Judith Butler, profesora la Universidad de California en Berkeley, donde forma parte del Departamento de Literatura Comparada y Estudios de la Mujer y el Programa de Teoría Crítica, y ponerla en relación con las competencias de lectura y escritura, propias del aula de Lengua castellana y Literatura en la etapa de Secundaria.

Los motivos por los que se ha elegido el paradigma de la performatividad para articular un proyecto dedicado a la educación literaria se fundamentan en que esta teoría permite cuestionar la forma en que sexo y género han sido entendidos hasta hace poco tiempo y abrir el debate necesario para disminuir las violencias que se ejercen sobre aquellas personas cuyas prácticas no se consideran dentro de la norma. Todo ello sin olvidar que la reflexión sobre el lenguaje es una de las raíces de la literatura y los estudios literarios. Al adoptar la mirada performativa se pretende enriquecer la capacidad de interpretar lo construido, tanto en la vida como en la ficción literaria, para establecer nuevas formas de relación con las categorías existentes.

Desde la presentación de esta actuación educativa, resulta conveniente señalar que la propuesta de Butler responde a un proyecto político que desmiente la concepción del sujeto universalista y muestra cómo cualquier categoría acuñada responde a una lectura del mundo desde una cultura determinada. A lo largo de su obra, la autora se esfuerza, haciendo uso de su capacidad de agencia, por ofrecer un análisis deconstrutivo que desmantele el dualismo de los géneros y permita una visión aguda de los mecanismos y presupuestos que perpetúan la violencia ejercida en la sociedad contemporánea sobre identidades concretas, a menudo ilegibles para algunos ojos.

Para indagar en la cuestión de la violencia, Butler se interroga sobre los cuerpos que importan, ¿quiénes son los que disfrutan del privilegio de ser reconocidos y por lo tanto de ser? En su obra, la autora promueve una reflexión sobre la invisibilidad de las identidades que no se corresponden con un canon normativo. La relación entre la legibilidad de los cuerpos y el poder es un tema de actual relevancia cuyo alcance supera la cuestión de género, tal y como ha quedado patente en los últimos meses en situación de pandemia, en los que la precariedad del sistema de salud pública ha desembocado en una jerarquización de los cuerpos que iban a ser atendidos y los que no o aquellos que han tenido prioridad en el acceso a las vacunas atendiendo a criterios como nacionalidad, edad o profesión, entre tantos otros. Dentro de la vastedad del tema, en lo que a este trabajo concierne, la importancia de la pregunta ¿qué cuerpos importan? tiene relación directa con la legibilidad de las identidades y los privilegios o violencias que sufren las personas según su identidad sexual o de género.

Desde la conciencia de la dificultad de separar la obra teórica de Judith Butler de su experiencia personal, ella misma encarna una identidad no normativa, el objetivo de este proyecto es llevar la teoría a la práctica, de manera que la educación literaria nos permita abrir un espacio de reflexión en torno a la identidad, la sexualidad, el género y su relación con el lenguaje, el elemento esencial de toda obra literaria. Así pues, con el objetivo de facilitar la legibilidad de las identidades no normativas, serán puestas en práctica en el aula distintas actividades que abordan tanto la construcción del género, como su recepción y efectos, siempre trabajando en el plano de la ficción literaria y con el objetivo de reflexionar sobre el acto de lectura y los efectos de lo literario en la identidad, el cuerpo y la experiencia vital.

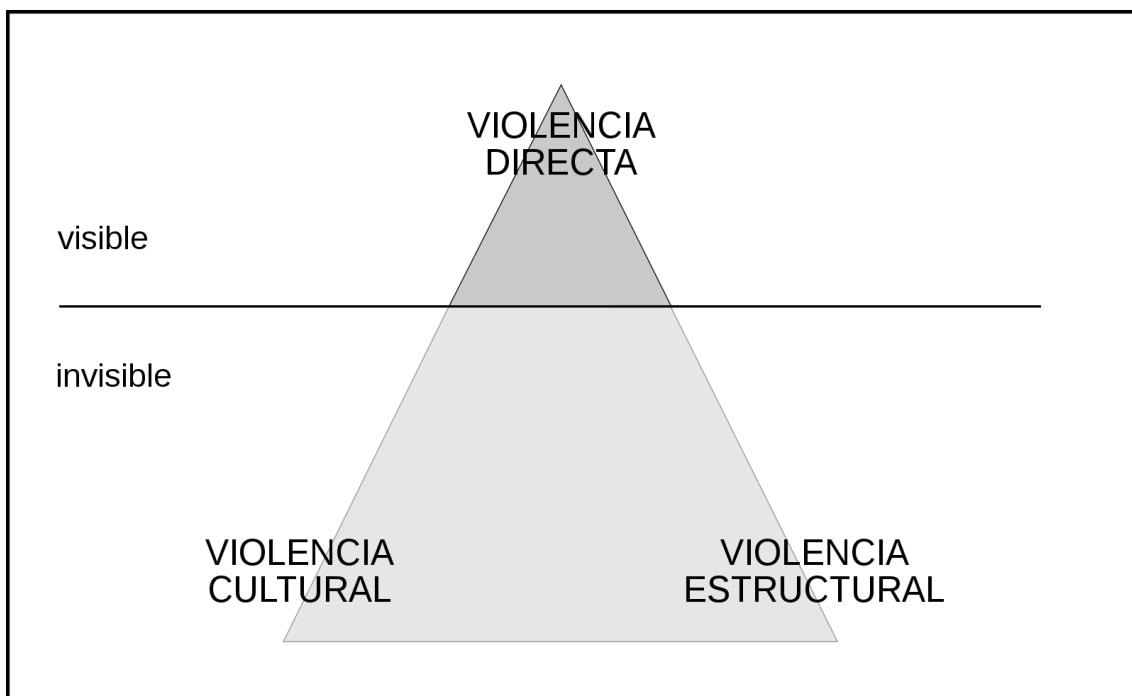
3. Marco teórico

3.1. Violencia directa, violencia estructural y violencia cultural

Por obvio que pueda parecer, para poder denunciar una violencia es necesario reconocerla. En un artículo sobre epistemología y violencia, la investigadora para la paz Carmen Magallón (2005) advierte “La raíz más perniciosa de toda violencia es aquella que está arraigada en supuestos que la convierten en invisible” (p. 33) Estos supuestos de los que habla refieren a todo tipo de creencias y prácticas normalizadas dentro de una cultura, una normalidad “que conforma las mentalidades y las reproduce, haciendo visibles unos hechos e impidiendo ver otros” (p. 33). La dicotomía entre violencia visible y violencia invisible a la que se refiere Magallón es la que evidenció el investigador Johan Galtung cuando esquematizó la violencia en un triángulo mediante el que representar en toda su amplitud el término, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1

Triángulo de la violencia



Galtung (2003) define la violencia como una “privación de los derechos humanos” pero también como “una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas” (p. 150), que son las siguientes: supervivencia, bienestar, reconocimiento/identidad, libertad y equilibrio ecológico. Y distingue tres categorías generales o super-tipos. La *violencia directa* es siempre visible y hace referencia a “todo el registro de la残酷 perpetuada por los seres humanos tanto contra los demás como contra otras formas de vida o la naturaleza en general” (p. 155); la *violencia estructural* es invisible y se concreta en la negación de las necesidades básicas a través de una estructura social, una coyuntura, que no permite su satisfacción, es decir, se daña sin la necesidad de ejercer violencia directa; por último, la *violencia cultural* también es un tipo de violencia invisible, funciona como legitimadora de la violencia directa y estructural “la cultura predica, enseña, advierte, incita, y hasta embota nuestras mentes para hacernos ver la explotación y/la represión como algo normal y natural, o posibilita la alienación para vivir aparentando que no se sienten sus consecuencias” (p. 155). Uno de los aspectos que dificultan el reconocimiento de las violencias invisibles es que no aparece un sujeto físico al que se pueda responsabilizar.

Las ideas sobre las normas de género que predominan en la sociedad son un buen ejemplo de esta violencia cultural, que actúa de forma simbólica legitimando violencias estructurales como la división sexual del trabajo, la desigualdad, la alienación identitaria, la invisibilización de la diversidad de género y de orientación sexual entre otras; y legitimando también violencias directas como el desprecio, la represión, la negación de derechos, distintos tipos de acoso, de agresiones físicas e incluso la muerte.

En los últimos años, se han llevado a cabo numerosas aportaciones terminológicas con la intención de nombrar y hacer posible el reconocimiento de ciertos tipos de violencia en el momento en el que son ejercidas o al mirar hacia atrás. Una de ellas, es la imposición del silencio. Fue la autora Rebecca Solnit (2014) quien acuñó el término *mansplaining* para nombrar el acto de explicar algo a alguien con actitud condescendiente o paternalista, generalmente por parte de un hombre a una mujer. A raíz de esta propuesta lingüística nacieron otras como *manterrupting*, que describe el acto de interrumpir constantemente a la persona que está hablando para no permitir que se exprese. La creación de estas palabras ayuda a poner de manifiesto quién puede participar en las discusiones públicas o privadas y el tipo de violencia que eso supone.

La elección de la teoría de la performatividad para enmarcar una propuesta educativa radica en que, con la intención de reducir los índices de violencia, ofrece una perspectiva que ilumina los procesos mediante los que se configura el género, lo que permite reconocer nuevos modelos identitarios y formas más amables de relacionarse con el lenguaje, la literatura y el resto de personas.

3.2. Desnaturalizar el género desde una perspectiva performativa

A principios del siglo XX, el lingüista Ferdinand de Saussure explicó el lenguaje como un sistema de signos que significaban por oposición. Este enfoque innovador tuvo importancia en los inicios del paradigma estructuralista cuya influencia alcanzó buena parte de las disciplinas de las ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX. En la segunda mitad del siglo XX, la premisa de que el lenguaje no puede ser explicado desde fuera de sí mismo se impuso a la anterior, lo que dio lugar a un nuevo paradigma, el posestructuralista, en el que se enmarca la perspectiva del giro performativo, cuya particularidad es poner en juego los elementos propios del drama para estudiar la cultura como un proceso de representación.

A continuación, con el objetivo de ahondar en el concepto de performatividad y para comprender su relevancia en obra de Judith Butler, serán presentados, de forma sintética, los momentos más destacados en el desarrollo del giro performativo, tal y como se recogen en el trabajo de José González, *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez* (2017), en el que aplicó el giro performativo al acto de la lectura.

Decir es una forma de hacer

El término “performatividad” fue acuñado por el filósofo John L. Austin, reconocido por sus aportaciones a la filosofía del lenguaje, en *Cómo hacer cosas con palabras* (1962), una serie de conferencias recogidas en un libro sobre la teoría de los actos del habla, en el que distingue entre enunciados descriptivos y enunciados performativos y detalla que estos últimos tienen la potencia de cambiar la realidad. Lo distintivo del enunciado performativo se da en las condiciones de éxito o fracaso de aquello que dice y no en su

veracidad. Para Austin “un enunciado performativo es aquel que significa actuar en el mismo momento en que se pronuncia. De modo que decir y hacer se convierten en lo mismo (o en la consecuencia)” (Gonzalez, 2017, p. 45).

El hallazgo que resulta distintivo de este autor es la confirmación de que en el caso de los enunciados que él clasifica como performativos, decir es una forma de hacer, lo que conlleva a recuperar la acción como una dimensión más del fenómeno lingüístico.

Iterabilidad

El giro performativo continuó definiéndose con las aportaciones del filósofo posestructuralista francés Jacques Derrida, replicando a las conferencias de Austin. Para Derrida, “lo performativo del lenguaje radica en que el mismo enunciado expresado en situaciones diferentes puede tener igualmente el poder de modificar estados al mismo tiempo que crea la situación” (Gonzalez, 2017, p. 48).

Derrida destaca, precisamente, que el carácter citacional y repetitivo de los enunciados es la fuente de la que mana la fuerza de lo performativo, pues cada repetición de la cita permite una modificación que crea un nuevo contexto.

Representación

A su vez, el antropólogo Victor Turner, con la introducción de la metáfora teatral en sus estudios sobre lo social y la cultura, amplió el centro de interés fuera de los límites de la performatividad del lenguaje, es decir, el giro performativo conquistó también formas de expresión no lingüísticas, como la corporalidad y los actos.

La metáfora teatral permitió prestar atención a los roles que cada individuo representa en su día a día y observar la vida social como si se tratara de una representación teatral, en la que cada personaje tiene un papel determinado por la sociedad en la que se encuentra.

Teoría feminista

Estos trabajos previos, hicieron posible que la filósofa Judith Butler aplicara el giro performativo a la teoría feminista y concibiera el género como un acto. La autora explica que la identidad está construida a partir de la repetición continuada de actos que funcionan como una copia sin original, “no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se construye performativamente por las mismas «expresiones» que, al parecer, son resultado de esta” (Butler, 2018, p. 76). Esta concepción del género producido en el lenguaje, en las costumbres, en la cultura, en la sociedad, permite descubrir jerarquías normativizadas que perpetúan violencias estructurales que no permiten que el individuo se pueda desarrollar con plenitud y en libertad. Es en la búsqueda de una sociedad más justa en la que cobra importancia plantear nuevos recorridos para el género.

La propuesta de Butler puede ubicarse en el paradigma de la Teoría Crítica Queer, que se caracteriza por desmentir las categorías identitarias puras, para salvar el obstáculo que suponen en el camino de la transformación social; es decir, plantea una superación del pensamiento binario tradicional hombre-mujer, lo que permite imaginar otros mundos con géneros distintos, con menores índices de violencia. El libro en el que Butler socava las nociones de género se llama *El género en disputa* y fue publicado en 1990, en Estados Unidos. Como tuvo gran alcance en cuanto a su difusión y fue profusamente criticado, en 1999 la obra fue reeditada con un segundo prefacio en el que, entre otras cosas, la autora justificaba la dificultad del texto como un ejercicio de crítica filosófica con un uso del lenguaje concreto, el del posestructuralismo francés, y recordaba que su creación no era un ejercicio prescriptivo, ya que no pretendía establecer nuevas categorías y jerarquías de género sino abrir sus posibilidades y poner en evidencia los procesos mediante los que se conforma.

El empeño obstinado de este texto por «desnaturalizar» el género tiene su origen en el deseo intenso de contrarrestar la violencia normativa que conllevan las morfologías ideales del sexo, así como de eliminar las suposiciones dominantes acerca de la heterosexualidad natural o presunta que se basan en los discursos ordinarios y académicos sobre la sexualidad (Butler, 2018, pp. 23-24).

«Desnaturalizar el género» significa romper con la idea de que el género es aquello que se es, para pensar que es algo que se hace. Esta afirmación supera el binarismo tradicional hombre-mujer en tanto que implica sustituir la concepción de la identidad como algo fijo y estable por la de un sujeto performativo, que se forma y se transforma en la actualización repetitiva que se da en la práctica y en el lenguaje. “¿Qué configuración de poder construye al sujeto y al Otro, esa relación binaria entre «hombres» y «mujeres» y la estabilidad interna de esos términos? ¿qué restricción está operando aquí?” (Butler, 2018, p. 34) La teoría de la performatividad aplicada a la teoría feminista es el resultado de la observación del funcionamiento de estos procesos, una perspectiva que la autora ha ido afinando y perfeccionando a lo largo del tiempo.

3.3. La mirada performativa en el aula de Lengua castellana y Literatura

En un contexto escolar, la performatividad resulta interesante por las posibilidades que ofrece su aplicación. Es importante asumir los límites del aula como espacio reglado porque el objetivo es apropiarse de los recursos que ofrece, a través de una mirada performativa, con el propósito de que todos los actores presentes en el aula: profesorado y alumnado, puedan utilizar su capacidad de agencia para trabajar la tradición literaria a través de la puesta en juego, de la representación del acto educativo, que en este caso consiste en participar de la clase. Concebir la clase como un rito, como una representación continuada en el tiempo, nos permite deconstruir y reconstruir su significado día a día y poner en práctica procesos de pensamiento crítico, de escritura, de lectura y de encuentros en los que también tengan cabida las cuestiones identitarias y en los que se atienda la voluntad de reducir la violencia.

A su vez, cabría la reflexión de que la experiencia alfabetizadora que ofrece el espacio formal de la escuela implica asimilar, en el caso de 4º de ESO, los contenidos mínimos del bloque de estudios literarios del currículo de Lengua castellana y Literatura, que no son sino resultado de la consagración de la tradición literaria nacional española, llevada a cabo desde la repetición y el privilegio del estudio de unas obras y autores concretos sobre otros y fundamentalmente sobre otras. Existe un predominio de obras de autoría masculina en las que, además, en la ficción, se reproduce una mirada masculina que muestra a las mujeres como objeto de esa mirada y rara vez como sujeto e incluso cuando

se intentan constituir como sujeto, muchas protagonistas salen malparadas, como en el caso de algunos clásicos que muestran retratos de mujeres inseguras, incapaces de decidir, como en *La regenta*; caprichosas como en *Madame Bovary*, malvadas como en *La celestina*. Volviendo a Galtung y su concepto de violencia cultural cabe recordar que esta se caracteriza por su simbolismo y persistencia en el tiempo y habita “en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia y en el derecho, en los medios de comunicación y en la educación” (Galtung, 2003, p. 20). Que todavía sea difícil encontrar autoras en el panorama literario que aparece en el currículo demuestra como los flujos entre violencia cultural y violencia estructural están profundamente relacionados.

Por otro lado, desde que en 1994 Harold Bloom publicara su polémico canon occidental, las reflexiones sobre el canon y el papel de la literatura en el mundo occidental han aumentado exponencialmente hasta conseguir autonomía como materia de estudio propia de los estudios literarios. Desde la perspectiva performativa, cobra especial relevancia la noción de canon “por venir” propuesta por Manuel Asensi (2009) quien declara:

Toda la discusión en torno a la complicidad entre el canon y el falogocentrismo, entre el canon y el colonialismo, choca con el hecho contumaz de que toda formación social produce un sistema de valores que selecciona un conjunto de textos y excluye otros. Tal sistema de valores, Nietzsche lo sabía bien, es el resultado de una construcción social que sólo alguien ingenuo o perverso puede tomar por universal y transhistórico (p. 46).

Para no incurrir en el error de pensar el canon desde la perspectiva de un sujeto universal, Asensi propone la concepción de un canon “plástico”, “abierto por sus bordes”, en la medida en que puede ser creado desde y para una comunidad determinada. Y, por lo tanto, también modificado.

El diseño de la propuesta educativa que se presentará nace de una reflexión sobre los contenidos y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudios literarios. Una de las ventajas de abordar la perspectiva performativa en el aula de Lengua castellana y Literatura es que permite tomar conciencia de la unicidad y concreción de la posición de cada uno, para establecer un diálogo con el dictamen del currículo oficial.

Dado que el alumnado de 4º de ESO está iniciando el proceso de formación de su identidad como persona adulta, es preciso tener en cuenta que tanto los personajes configurados en los textos elegidos, como los autores de dichos textos, se erigen como posibles modelos de referencia. Por otra parte, la concepción de la literatura como texto inagotable, sometido a una variación reiterada, permite la actualización constante de sus significados.

Hacia la competencia literaria

El debate académico sobre la literatura como objeto de estudio ha estado sujeto a grandes cambios a lo largo de la historia de la disciplina de los estudios literarios. La consideración de la lingüisticidad como característica fundamental de la experiencia humana del mundo permitió considerar la figura del lector como instancia (Jauss, 1975) y despertó el interés por las teorías sobre la recepción y recreación de modelos literarios, que contribuirían a una renovación radical en la concepción de los métodos de enseñanza de la literatura. En la educación obligatoria española, se empezaría por contemplar el horizonte del lector competente e incorporar actividades de lectura en el aula. La catedrática en didáctica de la literatura, Teresa Colomer lo ilustra así:

Desde el momento en que los estudios generativos plantearon la hipótesis de que la competencia literaria era "una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos" (Bierwisch, 1965), la escuela tuvo que empezar a entender el progreso literario como el desarrollo de esta capacidad y no como el simple traspaso de conocimientos sobre el legado literario (Colomer, 1995, párr. 1).

En la actualidad, la figura del lector competente es objeto de estudio de especialistas en enseñanza y aprendizaje de la literatura, la lectura y la escritura. "Durante la lectura, es el lector quien tiene que llenar todos los huecos" explica Víctor Moreno (1995), quien al teorizar sobre esa figura adopta el enfoque de la recepción, y añade:

El texto nos exige desentrañar las frases de otro, descifrar sus elipsis e interpretar su tono, su ironía, su modo particular de organizar y estructurar tramas, su punto

de vista, sus descripciones y los diálogos que construye, es decir, nos obliga a comprender el poder metafórico y cognitivo del autor (p. 162).

El desarrollo de las teorías sobre el lector competente implicó reconocer los espacios de indeterminación, tal y como los describe Wolfgang Iser (1989). Esto supone mostrarse conforme con la premisa de que el texto literario permanece incompleto hasta que el lector rellena estos huecos con su propia imaginación. Es precisamente en este gesto donde cobra especial interés adoptar una perspectiva performativa a la hora de plantear la enseñanza de la literatura, pues la “propia imaginación” está, a su vez, conformada por el lenguaje y la cultura de la que el sujeto que la posee forma parte.

Por otra parte, a partir de los años setenta, los estudios cognitivos pusieron el foco en la función de la ficción, en el desarrollo cognitivo del individuo. Según Teresa Colomer la ficción literaria es una forma de acceso a la experiencia en tanto que el uso distanciado del lenguaje literario contribuye a la adquisición de la forma y a la reflexión sobre la relación entre la experiencia vital y la experiencia literaria. “La literatura ofrece realidades comprensibles que los lectores pueden asimilar desde un ámbito que es a la vez inferior y exterior a ellos y donde contrastan y asimilan la experiencia a través de mecanismos de identificación y proyección” (Colomer, 1995, párr. 6). La autora habla de esquemas implícitos para referirse al carácter socializador de las historias en el sentido de que a través de la lectura se aprenden patrones de comportamiento, valores y normas vigentes en la cultura, por lo que “la relación de la literatura con la vida y la cultura del lector es un hecho de primer orden que evita la identificación de las competencias literarias con simples competencias lectoras” (Colomer, 1995, párr. 6).

Colomer explica por qué leer es un proceso que sobrepasa la mera adquisición de una serie de estrategias necesarias para comprender los textos ya que es una actividad que precisa de una implicación intelectual, social y afectiva. Para ilustrar de qué manera literatura e identidad van de la mano en la adquisición de la competencia literaria, la antropóloga Michele Petit revivió estas palabras de Proust:

Cada lector es, cuando lee, el propio lector de sí mismo. La obra de un escritor no es más que una especie de instrumento óptico que él ofrece al lector a fin de

permitirle discernir aquello que, sin ese libro quizás no habría visto en sí mismo. (Proust citado por Petit, 2001, p. 48).

En su conferencia *Lectura literaria y construcción del sí mismo*, Petit aborda el modo en que la lectura contribuye a la elaboración de la subjetividad. Para ello, cuando teoriza sobre la experiencia de la lectura, propone volver a situar en el centro del debate los procesos de identificación. La imagen que la autora escoge para ilustrarlo es la de la revelación fotográfica. Según Petit, cuando el lector se encuentra ante un relato, su yo aparece en el blanco, entre las líneas, y de forma simultánea enuncia otro texto, el del sujeto propio.

En tanto que el sujeto se enuncia a través del lenguaje, cabe retomar, aquí, la premisa de que no existe sujeto fuera del lenguaje e incidir en que “no hay materialidad previa que pueda ser accesible al orden discursivo, puesto que, si accedemos a ella, a la materialidad, es en tanto que ya está inserta en lo discursivo” (Burgos, 2006, p.94). Si aceptamos esto, al actualizar los textos literarios desde cada experiencia propia existe la posibilidad de transformar las identidades de género tanto en el plano de un supuesto modelo ideal como en el de la identidad de quién lee y esto es, precisamente, lo que esta propuesta educativa trata.

3.4. La lectura, acto performativo

Para entrar en contexto en las relaciones que pueden establecerse entre los conceptos de autoría, obra y figura lectora, resulta interesante incidir de forma breve en el papel que estos han tenido en distintos momentos de la historia de los estudios literarios. Durante años, gran parte del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la crítica literaria dominante estuvo subordinada al biografismo, lo que significó que, para interpretar cualquier texto literario, se recurrió, de forma inevitable, a las circunstancias biográficas de aquella persona que lo escribió, un anclaje que limita en gran medida la lectura. Más adelante, a principios del siglo XX, con la aparición de los estudios formalistas, se alejó el foco de este vínculo sólido entre autoría y obra, en favor de la búsqueda de la literariedad y con ello nació el principio de la independencia del texto. La figura del autor se convirtió en uno más entre otros tantos elementos que tener en cuenta para el análisis de una obra. Ya

entrada la segunda mitad del s.XX, el advenimiento del postestructuralismo facilitó el desplazamiento del foco a la figura lectora, lo que permitió poner en cuestión los conceptos de autoría y obra de forma que el rastreo de las pistas sembradas en el texto por el autor como base de la interpretación quedó obsoleto frente a la riqueza de la multitud de posibles lecturas que ofrece una obra.

La categoría y la intención del autor, como elementos irrevocables que considerar para la interpretación del texto literario fueron desmentidos por primera vez por Roland Barthes, quien en su artículo “La muerte del autor”, negó la correspondencia entre lo que él llama la figura del autor, que es concebido como gesto, como personaje, y su persona, ofreciendo por primera vez una visión de la institución literaria como *performance*:

Un texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras, establecen un diálogo, una parodia, una contestación; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector: el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino (Barthes, 1994, p.71).

Esta abstracción de los elementos que tiene lugar en la consideración del texto y la consecuente traslación de la concepción literaria de la figura del autor a la del lector, permitieron un cambio en la noción de la lectura, que dejaría de ser considerada, desde ese momento en adelante, como una actividad pasiva. El texto dejó de contener el secreto de un sentido único para exigir que su significado fuese tejido por el destinatario, creador del verdadero texto, una interpretación urdida de múltiples dimensiones. De estas palabras, se infiere que la experiencia literaria sucede en la interacción con el texto, en el acto preciso de la lectura.

En su origen, las teorías de la performatividad nacieron para ser aplicadas a situaciones de la vida real. Con el tiempo, numerosos estudios del mundo del arte han probado la atracción por la capacidad de comprensión y transformación que ofrece esta mirada y su uso se ha extrapolado a la reflexión sobre manifestaciones artísticas.

Para comprender la lectura como un acto performativo resulta especialmente interesante partir de las aportaciones de la especialista en estudios teatrales Erika Fischer-Lichte (2011) al ámbito de la representación y la *performance*. La autora reflexiona sobre la observación de una nueva tendencia en el arte performativo en la que el artista crea acontecimientos que involucran al espectador haciéndole partícipe de una experiencia. Esta realidad que se constituye durante el tiempo del espectáculo conlleva una transformación de los participantes, por lo tanto, el objeto de estudio ya no es la obra que puede ser interpretada sino el acontecimiento.

En el caso de la ficción literaria, podemos trasladar el acontecimiento del espectáculo al momento de la lectura. En sus estudios sobre la performatividad de la novela, José González (2017) plantea que, a diferencia del teatro o la poesía, textos creados para ser interpretados o recitados, en el caso de obras discursivas como la novela, la citabilidad, un concepto derridiano que hace referencia a las repeticiones inexactas que configuran la performatividad, viene dada por los enunciados que en el texto convergen.

Además, el autor utiliza el concepto de dialogismo de Bakhtin para explicar la relación performativa entre el público y la literatura “el enunciado que viene de la realidad social se introduce en la ficción y el proveniente de la ficción se interna en la realidad social” (González, 2017, p. 89). Considerar el acontecimiento como núcleo del proceso de lectura permite reconocer su carácter performativo en tanto que se reconoce la unicidad de cada contexto, que es otro cada vez que un lector se enfrenta a un texto. Retomando a Derrida “no hay más que contextos sin ningún centro de anclaje absoluto” (Derrida, 1994 p. 962), esto supone que en cada lectura se produzca una modificación de la realidad.

Al analizar la performatividad de la ficción en la novela, José González (2017) lo explica así:

La literatura solo es percibida y existe cuando se leen los enunciados que la componen. Del mismo modo que un libro de poemas no es poesía, porque solo existe cuando el libro es leído o recitado. En ambos casos es necesaria la participación y la imaginación de lxs lectorxs (p. 105).

Partir de la experiencia literaria significa anclar la interpretación al momento único en el que tiene lugar el acto de lectura, ligarla a un tiempo y a un lugar, aquí y ahora. El *yo* que le da sentido al texto, el *yo* que rellena los vacíos de indeterminación, el *yo* que aparece entre líneas, son sujetos a los que antecede un discurso que a la vez es modificado mediante el acto de lectura.

Durante la exposición del giro performativo se ha incidido en el potencial transformador de la interacción reiterada, en este caso, entre el lector y el texto literario al que se enfrenta. En esta repetición, existe la posibilidad de variación, de provocar cambios en la identidad y el género del lector, pero también de provocar cambios en la atribución del género de los personajes representados en las obras literarias, pues estos aparecen y desaparecen en cada momento irrepetible del acto de leer.

Con anterioridad, se ha explicado que Butler no entiende el género como algo que se es sino como aquello que se hace. Siguiendo este hilo se puede afirmar que la performatividad es la auténtica portadora de los valores normativos pues, a través de la repetición, se erige la norma, a través de la ejecución, tiene lugar la regulación del género. Los géneros pueden entenderse como ficciones naturalizadoras en el sentido en que son trasmisoras de una cultura y un sistema de valores determinados. Estas atribuciones cargadas de valores culturales siguen operando al atribuir significado a una ficción literaria.

En este contexto toman sentido las palabras de González (2017) cuando afirma que “el acto de leer es un acto de (re)producir tanto la literatura como el sistema normativo de género” (p. 105), porque en la lectura, la identidad de los personajes es construida performativamente por quien lee. Cabe añadir que, además, debido a los procesos de identificación que se ponen en juego mientras se lee, se tiene la oportunidad de hacer una reflexión sobre la experiencia vivida en el plano de la ficción.

Siguiendo esta línea, también las actividades que rodean al proceso de lectura, como pueden ser la reescritura de textos o la puesta en diálogo que tiene lugar en la conversación literaria son actos performativos, pues en ambos se cita y modifica de algún modo el texto previo.

3.5. La adquisición de la competencia literaria

El objetivo principal del currículo oficial de la materia Lengua Castellana y Literatura es el desarrollo de la competencia comunicativa. Según explica Teresa Colomer (1995) en el artículo “La adquisición de la competencia literaria” “la gran renovación de la educación lingüística hacia nuevos enfoques comunicativos también hizo que se empezara a concebir la adquisición de la competencia literaria a través del uso de la literatura en la escuela como forma de comunicación” (párr. 2).

Hacer experimentar la comunicación literaria, utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado, suscitar la implicación y la respuesta de los lectores, construir el significado de manera compartida, ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas e interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, tanto en su forma oral como escrita; son las propuestas que la especialista en didáctica de la literatura específica en dicho artículo para la formación del lector y la adquisición de la competencia literaria. En la aplicación práctica, serán puestos en relación con actividades concretas: la conversación literaria, a través de la que se trabajará la competencia lectora, y la escritura creativa, mediante la que se trabajará la competencia expresiva de textos literarios propios.

La conversación literaria

Si bien en este proyecto no se va a adoptar el método de la tertulia literaria dialógica, resulta interesante rescatarlo como modelo para la conversación literaria que va a llevarse a cabo en la aplicación práctica, pues cuenta con el aval de numerosos estudios que prueban su éxito en procesos de transformación social.

La experiencia de las tertulias literarias dialógicas de literatura universal tuvo comienzo en el ámbito de la educación no formal, concretamente en un grupo de educación de personas adultas en proceso de postalfabetización del barrio de La Verneda-Sant Martí, en Barcelona. Fue Ramón Flecha (1998) quién sintetizó sus años de trabajo en el libro *La Verneda de Sant Martí* y convirtió esta experiencia concreta en un método de valor

universal. La finalidad de esta actividad consistió en que sus participantes se sintieran capaces tanto de aprender como de aportar conocimiento, en poner en valor su voz.

El funcionamiento original de las tertulias literarias dialógicas tal y como explican Valls, Soler y Flecha (2008) en un artículo sobre lectura dialógica es el siguiente: el grupo de personas se reúne y acuerda una serie de páginas para leer en casa. En esa lectura individual se propone señalar un párrafo que luego se compartirá con el resto, explicando por qué ha sido elegido. Después de esta explicación individual se abre un turno de palabras para que el resto de participantes pueda expresar su opinión. Una condición para el desarrollo de estas tertulias es que se trabaje con clásicos de la literatura universal pues estas obras garantizan una multiplicidad inagotable de lecturas lo que permite debatir sobre la actualidad y potenciar una reflexión crítica sobre la realidad.

La experiencia de las tertulias literarias fue concebida en un marco de aprendizaje basado en el diálogo entre los miembros de una comunidad, en el que han de encontrarse tanto el maestro como sus discípulos y que recibe el nombre de aprendizaje dialógico. El exponente que referencia Flecha para este modelo de aprendizaje es el pedagogo brasileño Paulo Freire (1970) quien propuso una línea de enseñanza crítica, capaz de transformar la realidad, que se basa en el reconocimiento, por una parte, de la participación activa de todos los miembros de la comunidad, ya que pueden ofrecer distintos puntos de vista, y por otra, de su capacidad de crear conocimiento. La creación de conocimiento de forma colectiva a través del diálogo tiene la finalidad de fortalecer los vínculos sociales en el aula y transformar, a su vez, las relaciones humanas dentro de la sociedad.

Puesto que se va a llevar a cabo una conversación literaria, interesa especialmente profundizar en la comprensión de la “dialogidad”, para lo que es preciso recurrir al lingüista ruso Mikhail Bakhtin (1981) quien teorizó sobre el diálogo como la única forma posible de construir significado, rechazando los modelos “monológicos” tradicionales de la filosofía racionalista moderna. Además, Bakhtin también observó que los constructos sociales eran reproducidos a través del lenguaje, es decir, que a través de la interacción dialógica las personas reproducían el discurso dominante; una idea muy próxima a las que utiliza Butler en sus reflexiones sobre lenguaje y género cuando afirma que “estar sujeto a un reglamento es también estar subjetivado por él, es decir, devenir como sujeto precisamente a través de la reglamentación” (Butler, 2006, p .68).

Cabe aquí recordar que, una vez instaurada la idea de que el elemento constituyente del texto literario es aquella persona que lee, la concepción de la literatura como una situación comunicativa se asentó en las bases de la educación literaria, con el objetivo principal de posibilitar el desarrollo de la competencia literaria por parte del alumnado. A través de las aportaciones de investigaciones de distintas disciplinas, a lo largo del desarrollo de este marco teórico, se ha incidido en los efectos que la estética de la recepción tuvo en la didáctica de la literatura y se han planteado varios recorridos para ilustrar el modo en que la competencia comunicativa, y en concreto la experiencia literaria, determinan en gran medida la construcción del sujeto, en tanto que este se transforma constantemente al ser producido reiteradamente en situaciones dialógicas distintas, sea de forma directa en una interacción social o de forma indirecta enfrentándose a un texto.

La conversación literaria persigue la construcción de una lectura colectiva, que se forma al mismo tiempo que tiene lugar el diálogo. Según Aidan Chambers (2007), el acto de lectura puede ocurrir en múltiples ocasiones en la conversación sobre los libros que leemos. Esta afirmación radica en la idea de que el pensamiento se origina en el lenguaje, por lo que, hablar sobre lo que se ha leído implica construir una lectura “y que otros la vivan como parte del texto que nuestras cabezas crean cuando leen” (Bajour, 2009).

Si en un encuentro colectivo de lectura, la escucha de la que hablaremos en detalle, se pone en juego gracias a una mediación que la habilite, la “levantada de cabeza” de cada lector, sus personales asociaciones, ideas, hallazgos e interpretaciones se podría materializar en un acto en el que todos los participantes tienen la posibilidad de socializar significados (Bajour, 2009).

Cecilia Bajour desarrolla estas ideas sobre la conversación literaria, en una ponencia sobre el valor de la escucha en las prácticas de lectura, en la que hace eco de las bondades de la lectura única que se produce en el intercambio verbal acerca de lo que se ha leído y la importancia de que la figura de mediador, la posición ideal que el profesorado debe asumir entre el texto y la figura del lector, sea consciente de las particularidades del acontecimiento. La autora concibe la conversación literaria como “la democracia de la palabra compartida” ya que “implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia” lo que pone en relieve que “la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual” (Bajour, 2009).

Leer es una actividad social. La lectura implica entrar en diálogo, pero, además, en la conversación literaria, se da una lectura colectiva que nace de la puesta en juego de las diferentes aportaciones, que se complementan y crecen proporcionando a cada uno de los sujetos que participan en la conversación, un nuevo texto, en el que leerse entre líneas. La conversación literaria multiplicaría estas oportunidades en el sentido en que, al construir una lectura colectiva a través de la conversación, el carácter dialógico alcanzaría su máxima expresión, pues se da en dos niveles, en primer lugar, en el encuentro entre el lector individual y el texto literario y en segundo lugar entre el lector individual y la lectura colectiva. Este segundo espacio, es óptimo para una reflexión mucho más consciente sobre los procesos que intervienen en la interpretación, lo que permite cuestionar de manera mucho más eficiente todas las construcciones de significado que son atribuidas al género.

La escritura creativa

En la reflexión sobre la educación literaria, cabe preguntarse por el lugar que ocupa la creación literaria. Pese a estar contemplada en el currículo oficial de Lengua castellana y Literatura, no puede decirse que el aprendizaje de la escritura creativa cuente con un espacio propio en la educación reglada española, como sí ocurre con otras disciplinas artísticas. Con anterioridad, se ha abordado la importancia de la ficción el en proceso de construcción de la identidad. A través de la lectura es posible entrar en diálogo con la alteridad, lo que supone una remodelación del sujeto a través de esa experiencia.

Afirma Víctor Moreno, especialista en aprendizaje de la literatura, que sería deseable que el alumnado “resuelva la problemática de la comprensión mediante la creación personal, y lograr, en definitiva, que lo que se llama saber declarativo se asimile e interiorice mediante un saber procedimental, y no sólo verbal” (2005, p. 164). Algo parecido enuncia Francisco Alonso, también especialista en didáctica, cuando dice que “escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir racionalmente el proceso de creación artística” (Alonso, 2021, p. 2). La escritura es, para ellos, el reflejo de la comprensión de un texto previo.

La creatividad con los procesos que arrastran en el escritor –la construcción de realidades imaginarias, el análisis de audiencia, la generación de ideas, la

observación, la asociación, la escritura, la revisión del borrador, el autocontrol del proceso...— pueden ser elementos motivadores en el alumno que den la vuelta a su desinterés y le convierta de enseñado en aprendiz (Alonso, 2021, p. 8).

Aprender a escribir es un proceso complejo. Para la didáctica de la literatura, el término aprendiz, resulta especialmente útil en la manera en que el proceso mediante el que se adquieren las estrategias necesarias para desempeñar la escritura literaria obtiene más protagonismo que el resultado. En *El autor como gesto*, Giorgio Agamben (2013) revisa el recorrido histórico en el que se inscriben las categorías de autor, texto y lector para establecer una hipótesis que él resuelve en la figura del gesto, una imagen que simboliza el lugar en el que se producen los desplazamientos de las figuras del autor y del lector en relación con el texto y que posibilita el acontecimiento de la lectura. Saber escribir, implica saber leer, pues es necesario haber comprendido y asimilado la relación que entra en juego en los textos que han sido utilizados como modelos y eso incluye las funciones que cumplen el autor y el lector en el proceso de lectura.

Una de las ventajas de la escritura creativa es la naturalidad con la que se consiguen asumir estos desplazamientos, pues escribir implica tener en cuenta tanto la muerte del autor como el lugar que ocupará el lector en el proceso de lectura. Además, la introducción de la escritura creativa en los estudios sobre didáctica supone confrontar el misterio de la inspiración y abordar la escritura como el resultado de la aplicación de una serie de técnicas a través de las que se pretende abordar un proyecto artístico. En la escritura literaria, intervienen procesos como la generación de ideas, la planificación o la revisión y ninguno de ellos es menos importante en su ejercicio: leer, escuchar, indagar en otros textos o experimentar también son formas de aprender a narrar y a narrarse, más allá de la validación del producto como resultado.

En este aprender a narrarse, que no es otra cosa que la ilusión de elaborar el relato del propio sujeto, la experiencia literaria, cuando tiene lugar, desempeña un papel fundamental. La escritora y especialista en literatura infantil y juvenil Mariasun Landa le atribuye una dimensión socializadora cuando afirma que “todos sabemos que aprender a leer y escribir no consiste sólo en lograr las competencias correspondientes sino también en adquirir la capacidad de insertarse en una sociedad alfabetizada, en su construcción social y cultural, compartir un mismo imaginario colectivo” (Landa, 2005, p. 174).

Como se ha intentado mostrar a lo largo de este marco teórico, al establecer un diálogo con los textos literarios el sujeto se forma y se transforma. La escritura creativa, así como la lectura entendida como un proceso en el que el receptor juega un papel activo permiten cuestionar el lugar de enunciación. Cuando Judith Butler habla del discurso, lo hace entendiéndolo como un sistema que estructura el imaginario social, tal y como hacía Foucault, y se ve abocada a proclamar como imprescindible la necesidad de encarnar y expresar la voz propia, de nombrarse a uno mismo, de pensar el mundo a partir del lugar que cada sujeto ocupa sin que ello conlleve represalias violentas.

La propuesta educativa que a continuación se presentará propone un camino para transitar la fisura que la performatividad alumbría.

4. Aplicación Práctica

4.1. Presentación

Esta actuación educativa está sujeta a las bases establecidas en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, en el cual se propone un estudio progresivo de la literatura a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria articulado en dos ejes: el primero, ofrecer un acercamiento a los géneros literarios; el segundo, brindar una visión diacrónica desde la Edad Media hasta la actualidad. A través de este planteamiento historicista se persigue dotar al alumnado de un marco conceptual para favorecer su capacidad de interpretación y crítica y contribuir al objetivo principal de la Educación literaria en secundaria: desarrollar la competencia lectora del alumnado y por ende la competencia literaria.

La propuesta parte de la observación de dificultades en la comprensión de textos literarios por parte del alumnado de secundaria, un problema que suele ocultarse bajo modelos de estudio memorístico que les alejan de la experiencia literaria. También surge de un interés especial en el potencial transformador de la literatura y su impacto en la vida y en la construcción de la identidad de los lectores, idea que se complementa con la creencia de que la escuela puede ser un espacio que proporcione herramientas de crítica de la realidad inmediata al alumnado, para que sean capaces de cuestionar los valores hegemónicos que mueven el mundo y construir una realidad común respetuosa y deseada.

La intervención está enmarcada en un trabajo más amplio dedicado a los movimientos de vanguardias y la generación del 27. Su finalidad es ofrecer experiencias literarias al alumnado de 4º de ESO, ejercer la educación literaria a través de la escritura creativa y la conversación, actividades que reconocen el valor de la diversidad de interpretaciones y su puesta en común y que, al mismo tiempo, favorecen una reflexión sobre la influencia de los géneros hegemónicos en el ejercicio de la lectura. Estas dos experiencias performativas, que rodean el acto de lectura, han sido elegidas por su potencial transformador, pues tanto la reescritura como la conversación literaria comparten la “puesta en escena” y la citacionalidad de lo textual a través de distintos medios.

La hipótesis que orienta esta actuación educativa es la siguiente: en el aula, la conversación literaria y la escritura creativa permiten profundizar en la comprensión de textos y abordar de un modo crítico temas como la identidad de género y la violencia.

El trabajo está diseñado desde la perspectiva de la performatividad, una noción que desdice la idea de identidad fija pues entiende que la identidad se forma y transforma a través del lenguaje y los actos. Siguiendo esta idea la escritura creativa y la lectura dialógica se proponen como procesos eficaces para reflexionar sobre la realidad inmediata, construir conocimiento y transformar las relaciones del lector.

Para incidir en la cuestión de género, se va a potenciar la capacidad transformadora de la experiencia literaria a través de dos actividades: *Surrealismo virtual*, que consiste en la creación de un perfil de Instagram donde se propondrá la publicación de una serie de creaciones a partir de unos modelos dados por la profesora y *Conversación literaria*, la participación en una tertulia sobre la obra *La casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca.

4.2. Contextualización

El CPI La Jota se encuentra en la ciudad de Zaragoza, capital de la Comunidad Autónoma de Aragón y cuenta con aproximadamente 700.000 habitantes. El barrio de La Jota está situado en la margen izquierda del Ebro, pertenece a la Junta Municipal El Rabal que tiene una superficie de 8.38km² y una población total de 78.548. La población extranjera de El Rabal supone el 10.8% del total de sus habitantes. El 38.8% de los residentes en El Rabal no tienen estudios o tienen la primaria incompleta.

Desde hace cuatro años el colegio La Jota es un Centro Público Integrado que incluye 3 etapas educativas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El número de matriculados asciende a 670 aproximadamente. El centro cuenta con dos vías de 1º de Educación Infantil a 4º de Educación Primaria, tres vías más PAI de 5º de Educación Primaria a 1º de ESO, dos vías más PMAR de 2º de ESO, tres vías más PMAR de 3º de ESO, dos vías de 4º de ESO y el aula TEA. También es un centro preferente para alumnado con diagnóstico de Trastorno de Espectro Autista.

En cuanto a programas de bilingüismo. El CPI La Jota imparte modelo CILE1 en algunos cursos de 2º a 6º de primaria. También imparte modelo BRIT en Infantil (35%), 1º de Primaria (Educación Física y Artes) y todos los cursos de ESO.

El grupo al que está dirigida esta propuesta es 4º de ESO A, clase compuesta por 22 estudiantes, de los cuales 15 cursan la modalidad bilingüe y 7 la no bilingüe. En las asignaturas bilingües se observan mejores resultados en cuanto a número de suspensos que en las asignaturas no bilingües. Parte del alumnado cursa Ciencias Académicas, parte Ciencias Aplicadas. En su mayoría, obtienen buenos resultados académicos y se conocen desde hace tiempo. Cabe destacar la presencia de un alumno de incorporación tardía que presenta dificultades con el castellano, si bien su evolución es rápida y favorable.

Como consecuencia de la pandemia, el curso empezó como semipresencial. Durante el segundo trimestre, se ha podido observar como el rendimiento del grupo se ha visto afectado por la vuelta a la presencialidad, pues hay el doble de personas en clase y aumentan las distracciones, lo que ha quedado reflejado en una bajada de las medias con respecto a la primera evaluación, si bien, el ambiente de trabajo en el aula es correcto y en general, se trata de un grupo participativo.

4.3. Tabla relacional

OBJETIVOS DE MATERIA	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.	Conocer obras de artistas de estética vanguardista.	Crit.LE.4.2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.	CSC-CCEC	Est.LE.4.2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).
	Crear textos literarios en base a un modelo propio de la vanguardia española.	Crit.LE.4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.		Est.LE.4.2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de los diversos períodos histórico/literarios hasta la actualidad.

OBJETIVOS DE MATERIA	OBJETIVOS DIDÁCTICOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.	Analizar fragmentos y obras completas representativas de la Edad de Plata.	Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	CCL-CCEC	Est.LE.4.3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.
	Compartir experiencias literarias para construir y enriquecer cada lectura propia.			Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.

4.4. Objetivos

En referencia a la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, los objetivos de materia de esta propuesta educativa son:

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

En relación con estos objetivos de materia se han diseñado unos objetivos didácticos que serán especificados a continuación.

Al Obj. LE.7 le corresponden los siguientes objetivos didácticos:

- Conocer obras de artistas de estética vanguardista.
- Crear textos literarios en base a un modelo propio de la vanguardia española.

Al Obj. LE.13 le corresponden los siguientes objetivos didácticos:

- Analizar fragmentos y obras completas representativas de la Edad de Plata.
- Compartir experiencias literarias para construir y enriquecer cada lectura propia.

4.5. Contenidos

Los contenidos de esta actuación educativa se sitúan en el Bloque 4 del currículo aragonés de Lengua Castellana y Literatura, dedicado a la Educación Literaria. La Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón dictamina “una introducción a la literatura a través de los textos” y en ella se especifica “la aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX, y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas”.

CONTENIDOS	CONCRECIÓN DE CONTENIDOS
Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.	Aproximación a <i>La casa de Bernarda Alba</i> , de Federico García Lorca a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos a través del método de la conversación literaria.
Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.	Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales de la escritura automática, la autobiografía y las greguerías de Ramón Gómez de la Serna con intención lúdica y creativa.

4.6. Metodología

Según la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón “el estudio de la Literatura debe hacerse desde un punto de vista pragmático” y resalta la necesidad de “una metodología activa, motivadora y cercana a la realidad de los alumnos” persiguiendo que sean los “protagonistas” de su aprendizaje y desarrollos su capacidad de autocritica.

De acuerdo con estos preceptos y teniendo en cuenta el contexto de pandemia, para el diseño de esta propuesta han sido elegidas: la escritura creativa y la conversación literaria, que pueden ampararse en el enfoque de la recepción.

El enfoque de la recepción se caracteriza porque es quién lee la persona que actualiza los significados del texto tomando como referencia los propios saberes y habilidades. Por este motivo, este enfoque se presta a un aprendizaje interactivo pues la lectura es concebida como la interacción entre las aportaciones de la figura lectora y las del texto.

Mediante el uso de la escritura creativa se pretende que el alumnado se familiarice con el lenguaje literario y asimile los procesos de creación con la convicción de que esta práctica mejora tanto las estrategias de lectura como las de escritura. Para el desarrollo de *Surrealismo virtual*, la actividad en la que se pone en práctica esta metodología también ha sido tenido en cuenta el modelo pedagógico del *art thinking*, desarrollado por María Acaso (2017), característico por utilizar el pensamiento artístico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de su uso, se persigue educar la creatividad y que el alumnado se sumerja en la experiencia artística.

En *Conversación literaria* se quiere ofrecer la oportunidad de construir y compartir interpretaciones personales para que el alumnado aprenda a reconocer tanto el valor de sus aportaciones como el valor de la escucha del otro. Además, se pretende poner en contacto al alumnado con la experiencia de la construcción de una lectura colectiva, mediante el diálogo y los beneficios que puede tener para fortalecer los vínculos entre los componentes de la conversación, transformar las relaciones humanas, enriquecer el proceso de construcción del sujeto propio y potenciar la capacidad de reflexión crítica.

4.7. Evaluación

Criterios de evaluación relacionados con los estándares o indicadores de aprendizaje

En el caso de las materias finalistas, como concreción de los criterios de evaluación, se establecen los estándares de aprendizaje evaluables, dispuestos en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Los estándares permiten definir los resultados de los aprendizajes y graduar el rendimiento o logro alcanzado.

Criterios de evaluación	Competencias Clave	Estándares de aprendizaje evaluables
Crit.LE.4.2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.	CSC-CCEC	Est.LE.4.2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...).
		Est.LE.4.2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de los diversos períodos histórico/literarios hasta la actualidad.
Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	CCL-CCEC	Est.LE.4.3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.
		Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
		Est.LE.4.3.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.
Crit.LE.4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	CSC-CCEC	Est.LE.4.5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.
		Est.LE.4.5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.

Criterios de calificación

El alumnado será calificado a partir de una rúbrica diseñada para *Surrealismo virtual* (Anexo 1) y la observación sistemática para *Conversación literaria*.

Instrumentos de evaluación

Instrumento	Valoración	Estándares de aprendizaje evaluables
Rúbrica	50%	Est.LE.4.5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.
		Est.LE.4.5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.
Observación sistemática	50%	Est.LE.4.3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.
		Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.
		Est.LE.4.3.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.

4.8. Materiales y recursos didácticos empleados

Para llevar a cabo la actividad de escritura creativa, que lleva el nombre de *Surrealismo virtual* se contará con la disponibilidad de los teléfonos móviles personales del alumnado. Para su uso y para la conformidad de abrir una cuenta de *Instagram* de uso exclusivo para la actividad se ha pedido autorización. Además, la profesora utilizará el ordenador y el proyector del aula para mostrar el diseño del perfil modelo.

Para *Conversación literaria* se utilizará el libro *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. Además, está previsto reservar el salón de actos del centro para poder llevar a cabo la actividad en un ambiente más distendido y ubicar a los participantes en un círculo.

4.9. Actividades

El título de esta propuesta educativa *Quebrar el silencio* está inspirado en la obra *La casa de Bernarda Alba*, que será trabajada de forma directa en una de las actividades, e invita a cuestionar el significado y las consecuencias de la imposición de silencio que el personaje de Bernarda, figura de autoridad en este drama teatral, ejerce en su propia casa. Silencio es lo que grita en su primera aparición en escena, mandando callar a las criadas el día del velatorio de su marido, silencio es lo que grita para amortiguar el revuelo armado por la transgresión de la menor de sus hijas, justo antes de que se cierre definitivamente el telón.

Si se atiende al título completo de la obra: *La casa de Bernarda Alba, Drama de mujeres en los pueblos de España* (ese es el subtítulo que le corresponde), puede ser interpretada como un relato generalista sobre mundo rural español del primer tercio del siglo XX, un mundo previo a la emancipación de la mujer. Esta idea queda reforzada por la advertencia que el autor manifiesta sobre los tres actos que la componen, según dice la obra “tienen la intención de un documental fotográfico” (Lorca, 2004, p.115). Metafóricamente, al crear esta imagen de fotografía en blanco y negro, en la que las protagonistas, mujeres vestidas de luto, resaltan sobre las blanquísimas paredes que las encierran, el texto juega a ser un retrato, adquiere un valor documental.

Esta interpretación resulta útil en la medida en que como retrato que pretende cierto grado de veracidad, permite un diálogo con la época para cuestionar, por un lado, los roles de las mujeres descritas en la obra, pero también, por otro lado, temas relacionados con los elementos que rodean el proceso de escritura como quién hay detrás del relato, quién tiene las herramientas y el derecho a escribirlo o qué implica la elección de que una historia sea articulada en forma de drama, en estilo directo. Por otro lado, también merece la pena atender al proceso de lectura y averiguar qué información es atribuida a los personajes, especialmente en relación con el género, al llenar los espacios de indeterminación que ofrece el texto, para poder tomar conciencia de en qué medida se acepta y se normaliza que los personajes actúen de una forma concreta.

Este trabajo comenzaba con una categorización de la violencia que la dividía en tres tipos: violencia directa, visible, en la que es posible señalar un agresor (ej. Esclavitud); violencia estructural, invisible, viene dada por las relaciones de poder que determinan el sistema social (ej. Racismo) y violencia cultural, invisible, la que prevalece en símbolos y otros aspectos de la cultura (ej. Prejuicio). Las tres se retroalimentan. Para esta propuesta educativa se ha decidido trabajar una actividad que trata un caso de violencia estructural (*Surrealismo virtual*) y una que trata aspectos sobre violencia cultural, estructural y directa (*Conversación literaria*), haciendo hincapié en los mecanismos de atribución de género y roles que facilitan que las personas que leen normalicen discursos, situaciones y desenlaces violentos.

Surrealismo virtual

a) Justificación

La actividad *Surrealismo virtual* nace de la observación de una laguna en los libros de texto en cuanto a obras de autoría femenina y contextualización de las condiciones de producción literaria femenina, en concreto, del libro de texto utilizado por el alumnado de 4º de ESO del CPI La Jota, *Lengua castellana y Literatura* (Reina, 2020) y está inspirado en el artículo “Mujeres surrealistas contra el patriarcado” (Riaño, 2020) publicado en el periódico *El País* en la sección cultural *Babelia*, que enunciaba que “ningún otro movimiento vanguardista atrajo a tantas creadoras” y que a pesar de ser (la mujer) la esencia de las fantasías de los artistas masculinos, “ellas construyeron su propia

expresión y visión, crearon una iconografía en la que se reflejaban y que retrataba a la mujer moderna y soberana”.

Canon plástico es la expresión que Manuel Asensi (2009) utilizó para defender un canon que se crea desde y para una comunidad determinada, una expresión que es útil para señalar que también el canon occidental responde a unos valores concretos y privilegiados, que durante mucho tiempo han sido identificados como universales. En este caso, al tratarse de una comunidad educativa, se ha ideado una actividad que permita restituir un canon que muestre la diversidad identitaria de género de artistas en cuya obra se desarrolló la estética vanguardista del surrealismo. Se pretende así otorgar reconocimiento a artistas hasta el momento invisibilizadas en un gesto que aumenta también los modelos con los que el alumnado puede sentirse identificado y contribuir a romper el silencio, pero también el prejuicio sobre las mujeres artistas. Otro de los beneficios de incluir sujetos de géneros diversos en las nóminas artísticas, sobre todo en movimientos como el surrealismo en los que la subjetividad es uno de sus pilares, es que se multiplican los puntos de vista, las visiones de mundos alternativos y los ejemplos de los procesos mediante los que cada artista conforma su identidad y su universo artístico.

Con este ejercicio se pretende que sea el alumnado quien, a través de la escritura de perfiles en clave literaria, restituya la nómina del surrealismo, ofreciendo a las artistas el reconocimiento y el lugar que les han sido negados durante años por los circuitos del arte y la academia, lo que ha tenido como consecuencia que sus obras fuesen desconocidas para gran parte del público durante mucho tiempo y no formen parte del imaginario colectivo, lo que supone una pérdida enorme de referencias y la renuncia a expresiones artísticas que pueden revelar visiones alternativas al patriarcado.

Para el diseño de la actividad se parte de la observación de que el uso más común en las redes sociales es la creación de un perfil público en el que se exhibe con cierta coherencia la narración de la propia vida, por lo que la enunciación desde la primera persona ha sido elegida como la más conveniente. Además, a través del uso creativo de las redes sociales, se pretende poner en relieve el carácter ficcional de las narraciones que allí se construyen y dejar una semilla para la reflexión sobre el carácter ficcional de la identidad. Por último, este ejercicio pretende resaltar la importancia de la palabra y cuestionar quién tiene el privilegio de hablar y ser escuchado.

La escritura creativa ha sido elegida por dos motivos, el primero porque funciona como forma de aproximación a la comprensión de los textos literarios, el segundo porque la escritura literaria puede ser concebida como un acto performativo en tanto que el alumnado ha de situarse en el lugar de enunciación de un sujeto literario al que atribuirá o no una serie de características, algunas de ellas vinculadas al género.

Escribir textos de intención literaria permite al que aprende descubrir razonablemente el proceso de creación artística. El adolescente se acostumbra a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a profundizar en una técnica de escritura, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura literaria como resultado de un proceso elaborado, consciente y público (Alonso, 2001, p.2).

Con la intención de integrar la escritura creativa en la formación de lectores, se han querido aprovechar los recursos que ofrece el formato de la red social *Instagram* desde una perspectiva creativa, para así revisar parte de las vanguardias desde la actualidad. La idea es usar todos los elementos con los que cuenta el formato *Instagram*, para crear perfiles ficticios desde los que cada estudiante pueda compartir sus ejercicios, que incluirán creaciones de texto e imagen, con el objetivo final de construir murales virtuales interactivos colectivos.

b) Planificación

En esta sesión se trabajarán tres ejercicios que juegan con algunas de las posibilidades creativas de la red social *Instagram*. La profesora se encargará de explicar y guiar la actividad, así como de resolver las dudas que puedan ir surgiendo a lo largo de la misma. Es importante dejar claro que los perfiles que se vayan a crear tienen un perfil didáctico y no deben ser usados para nada más.

Creación del perfil:

(20 minutos) Para esta primera actividad se le asignará a cada estudiante un nombre de un o una artista cuya obra haya sido representativa o reciba influencias del surrealismo. La asignación será aleatoria y no estará sujeta a la correspondencia de género, la idea es incluir artistas de diversos géneros y orientaciones sexuales, algo que ocurre de manera

espontánea al indagar en las vidas de los artistas surrealistas. La profesora habrá creado previamente un perfil de *Instagram* (Anexo 2) que servirá como modelo de los ejercicios, se recomienda estar familiarizado con la red social para entender los pasos. El perfil de *Instagram* permite incluir: una fotografía de perfil, un nombre, un nombre de usuario, un sitio web y una pequeña biografía. El alumnado deberá buscar preferiblemente un autorretrato del o de la artista asignada, aunque también se admitirán fotografías, y colocarla como foto de perfil. Se le pedirá que escriba su nombre y apellidos reales en el espacio de *Instagram* dedicado al nombre, para facilitar el seguimiento y la corrección de las actividades por parte de la profesora, y que invente un pseudónimo surrealista para el nombre de usuario. El espacio del sitio web no va a ser utilizado. Para el espacio de la biografía, tomando como referencia una actividad hecha previamente en clase: la creación colectiva de cadáveres exquisitos, se pedirá al alumnado la creación de una frase a través de la escritura automática. En todo momento tendrán como referencia el perfil creado por la profesora.

Primera publicación:

(20 minutos) Una vez el perfil está creado, se dará paso a la segunda parte de la actividad: la primera publicación. El alumnado deberá buscar preferiblemente un autorretrato, si no lo encuentra daremos por válidas cualquier obra del artista asignado o incluso una fotografía. Una vez hayan encontrado la imagen, se recomienda usar *Google Images* y asegurarse de que la obra es del autor (Anexo 3), se pedirá al alumnado que escriba una pequeña biografía creando un narrador en primera persona, con los acontecimientos que considere más importantes de la vida de cada artista. El perfil creado por la profesora sigue siendo importante para que el alumnado cuente con un modelo de escritura y recuerde el formato de la creación (Anexo 4). Debe incluir el nombre del cuadro, el año de creación, el nombre de su artista y la descripción en primera persona y el *hashtag* *#presentacionsurrealistas_*. Es importante recalcar el tema del *hashtag* pues el objetivo es crear un mural virtual interactivo colectivo donde queden expuestas todas las imágenes y el alumnado pueda curiosear las biografías creadas por el resto de la clase (Anexo 5).

Segunda publicación:

(10 minutos) Para terminar con este primer momento de identificación artística (Anexo 6) se propondrá una segunda actividad, esta vez un ejercicio de creación. El alumnado

deberá cultivar el género de la greguería, visto en clase en las sesiones previas a la actividad. Para ello se propondrá el *hashtag #gregueriadomestica_* y se pedirá a cada estudiante que piense una greguería inspirada en un objeto doméstico, al puro estilo ramoniano. Una vez la tengan deberán fotografiar el objeto (cada uno en su vivienda), y publicarla junto a la greguería en su mosaico con el *hashtag #gregueriadomestica_* para crear otro mural virtual con todas las greguerías (Anexo 7).

c) Desarrollo

Para la redacción de este apartado utilizaré la primera persona del singular pues me dedicaré a narrar los acontecimientos que tuvieron lugar durante el planteamiento y el desarrollo de la actividad.

Algunas de las decisiones que más condicionarían el desempeño de la actividad fueron aquellas relacionadas con la creación del perfil que serviría como modelo. A la hora de elegir artista, me decanté por Leonora Carrington y su obra *Autorretrato* principalmente por dos motivos. El primero está inspirado en la noción de canon plástico, ese canon abierto por los bordes, creado a medida de una comunidad. A pesar de la popularidad de los movimientos vanguardistas, cuyas obras de arte forman parte de nuestro imaginario colectivo, hasta hace relativamente poco tiempo no descubrí el impresionante legado vanguardista de autoría femenina. Como se ha repetido varias veces a lo largo del trabajo, uno de los propósitos que vertebraba este proyecto es educar para aumentar la conciencia en torno a la violencia estructural ejercida en esta sociedad hacia determinadas identidades. La elección de esta obra y esta autora responden a esta intención educativa, ya que, mediante la elaboración del relato de su vida estaba cuestionando y revirtiendo la exclusión de un colectivo concreto, en este caso las mujeres, en el ámbito cultural.

El segundo motivo por el que escogí su *Autorretrato* fue que se trataba de un cuadro que habíamos trabajado en la clase dedicada al surrealismo. Debido a que también leímos el relato breve titulado “La debutante”, escrito por Carrington por la misma época en la que pintó el cuadro, alrededor de 1937, cuando se encontraba en su primera juventud, pudimos hablar de las correspondencias entre el relato y la pintura y poner en contexto ambas creaciones para profundizar en su simbología. Tanto el relato como el cuadro admiten una interpretación en la que la hiena aparece como el *alter ego* de la protagonista,

representando el aspecto de los rasgos de su personalidad que no encajan en lo que se espera de una joven de la aristocracia británica. A esto hay que añadir que, probablemente, la narración de las circunstancias personales de Leonora para devenir artista profesional nos serviría como experiencia de cara a establecer vínculos intertextuales con la segunda actividad, *Conversación Literaria*.

Creación del perfil:

La sesión dedicada a *Surrealismo virtual* comenzó con una explicación general. Como consecuencia de la pandemia, cada estudiante tenía una silla y una mesa asignadas para todas las asignaturas y estas estaban dispuestas de forma que se mantuviera cierta distancia entre cada persona, por lo que me dispuse a ocupar el lugar reservado para el profesorado y aproveché los recursos tecnológicos del aula para proyectar en la pantalla blanca, que ocupa el lugar de la pizarra clásica, el perfil modelo que había creado con anterioridad. El nombre de usuario “calambrehidroalcohólico” causó gran curiosidad, así que aproveché para engarzar con la experiencia de escritura automática que tuvimos en clase y explicar que, para la creación de su perfil individual, tendrían que escribir una frase y un nombre de usuario de estética surrealista. También insistí en que, aunque el proceso de trabajo fuese más bien individual, el producto final del proyecto sería una obra colectiva.

A continuación, me dispuse a repartir los papelitos en los que había escrito el nombre y los apellidos de los y las artistas que quería incluir en la actividad. De manera deliberada, lo hice de forma azarosa, de modo que no importara si se producían o no correspondencias de género entre los y las artistas asignados y el alumnado. De la repartición de personajes cabe destacar dos aspectos. El primero es que aquella parte del alumnado que recibió artistas reconocidos, tales como Dalí, Lorca, Picasso o Frida Kahlo mostró alegría por su suerte. Lo segundo es que aquella parte del alumnado que recibió artistas cuyos nombres resultan muy extraños desde los ojos de la lengua materna, mostraron mucha curiosidad por su lugar de procedencia. Nadie expresó disconformidad con su artista, y fue sencillo pedir que sacaran los móviles y empezaran a trabajar en la creación del perfil ficticio.

Influenciados por el ejemplo dado: calambrehidroalcohólico “El gel hidroalcohólico fulgura calambres”, los nombres de usuario que crearon respetaban las bases de la

escritura automática y no estaban vinculados de forma explícita al personaje. Algunos de ellos guardaron correlación entre el nombre de usuario y la frase descriptiva: rayos.oscuros “Los rayos oscuros mendigaban migas”, garbonenterrador_ “El gambón de navidad enterraba a la cigala azul”, zumitoenamorado “El zumito enamorado se bebe el verano acostado”, pinopensativo “El pino alto pensó desde la vela morena”, cisne_euforico “Aquel cisne eufórico había perdonado el oro interior del invitado”, luna_neutralizada “La sugerencia tenaz neutraliza la luna estratosférica”; otros no guardaban ninguna: apiointergaláctico “El mono albino derrapante calcula fechorías detonantes”, larealidadsurrealista “Los tiburones vuelan entre las nubes de la estratosfera”, en este grupo, sorprende la labor de una alumna, que mejoró el ejercicio utilizando el espacio de la biografía para escribir una frase con influencia surrealista en primera persona, lo que le dió más credibilidad, pues normalmente en Instagram, el espacio de la biografía se utiliza para escribir información personal: cuchillosaguadosdemarmol “Siento galones de mercurio recorrer mis venas fluorescentes”. Como propuesta de mejora, sería interesante incluir esta variante en primera persona y, quizás también, si se repite el ejercicio en otro grupo, incluir una marca de género femenino o no binario en el ejemplo para ver como este detalle influye en las creaciones personales del alumnado.

Primera publicación:

Cuando todos los perfiles estuvieron listos, con el apoyo de la imagen del perfil de *Instagram* proyectado en la pared de clase, pasé a explicar la tarea de la primera publicación. Debían buscar preferiblemente un autorretrato del artista asignado. Les sugerí usar *Google Images* y comprobar que la imagen realmente fuese obra de su artista. Lo que en un principio puede parecer algo sencillo, como es la tarea de buscar un autorretrato del pintor, habíamos acordado dar por válidos también una fotografía o un cuadro pintado por el artista asignado, no lo fue tanto, pues parte del alumnado tomó por buena cualquier imagen. Hubo estudiantes que presentaron ilustraciones hechas por otros autores a quienes recomendé consultar bien las fuentes y acompañé en la búsqueda de otra imagen que cumpliera las características que reclamaba el ejercicio, aún así, no toda la clase cumplió con ese objetivo.

La primera publicación debía ir acompañada de un texto, una breve biografía en la que cada estudiante relatara en primera persona los hechos de la vida de su personaje que considerara más relevantes. Para recabar la información, sugerí consultar páginas de divulgación como *Wikipedia*.

Como toda la clase conocía ya la historia de Leonora Carrington, pues durante la Unidad Didáctica dedicada a las vanguardias y la generación del 27 habíamos hablado de los roles que cumplía cada miembro en el seno de una familia aristócrata de principios del siglo XX, para contextualizar sus obras, pero también para nombrar la “huida” de la pintora de su casa familiar, con un hombre de la edad de su padre, en la biografía modelo escribí: “Soy Leonora Carrington, nací en Inglaterra en el año 1917. De niña me expulsaron de varios colegios, así que mi madre me envió a Italia a estudiar arte. A los 20 años me enamoré del pintor Max Ernst y me escapé con él a París, donde formé parte del movimiento surrealista”. Era importante que en el relato la artista apareciese como sujeto totalmente capaz de narrar su vida.

Muchas de las historias de los artistas que escogí, no han sido contadas durante mucho tiempo, así que, de alguna manera, con la elaboración del relato de sus vidas, el alumnado estaba llevando a cabo una doble tarea, por una parte, se estaba restituyendo un reconocimiento social negado durante años y, por otra, al reconocer la diversidad de experiencias autoriales y artísticas, se estaba contribuyendo a la fragmentación de la visión universal del artista o autor dando lugar a una resignificación de los términos.

El ejercicio de la redacción de una autobiografía fue presentado como un ejercicio de reescritura. Se pretendía que el alumnado buscarse de forma independiente, con su teléfono móvil, un texto informativo sobre la vida de su artista y lo adecuara al formato *Instagram*, a través de la redacción en primera persona, como una presentación a la comunidad virtual.

Los resultados reflejaron la implicación del alumnado en la tarea de buscar una imagen y una descripción satisfactorias, las habilidades para construir un relato en primera persona y la interacción con otros compañeros, a través de los *likes* y comentarios, aunque estos últimos fueron más bien escasos. Además de lo estrictamente académico, las publicaciones eran traslado de las descripciones elaboradas en fuentes de fácil acceso a través del buscador *Google*. (Anexo 8).

Después de leer las autobiografías, cabe destacar que casi todas ellas comenzaron con una presentación con el nombre, fecha de nacimiento y procedencia “soy Marc Chagall, nací en Vitebsk, Bielorrusia, el 7 de julio de 1887”, “Soy Frida Kahlo y nací en Coyoacán, Ciudad de México en 1907”, “Soy Louise Bourgeois, nací en Francia en 1911”, lo que está abierto a la interpretación de que son tres rasgos definitorios de la identidad de una persona.

Todos los relatos fueron escritos de acuerdo con las convenciones tradicionales del género. En algunos retratos de artistas mujeres, puede observarse una mayor precisión en detalles de su vida privada como: “a los 18 años sufrió un grave accidente el cual me dejó inmóvil durante meses, ahí fue cuando aprendí a pintar”, “cuando era pequeña me encantaba jugar y sobre todo sacar fotografías con la cámara de mis abuelos”, “me encantaba unirme a los bohemios surrealistas y hacerme fotos vestida de torera, vender pasteles en la calle y mandar cartas a desconocidos cuyos nombres elegía en el listín Telefónico” o “soy fundadora del arte confesional que está basado en un trauma de mi infancia”.

Otro aspecto que cabe resaltar en los retratos de artistas femeninos es la reiterada mención a artistas masculinos, como si en su relación descansase parte de su autoridad como artistas: “Conocí a Henri Cartier-Bresson, cuando aún no se había convertido en uno de los mejores fotógrafos del momento” “mi pintura ha sido influenciada por acontecimientos de mi vida, como mi matrimonio con Diego Rivera” “compartí tertulias y vivencias con artistas como Dalí y Lorca”.

En el caso de retratos masculinos predominan más los logros personales y la creación o adscripción a círculos concretos: “me relaciono con el arte modernista, el dadaísmo y el surrealismo”, “fui uno de los iniciadores del cubismo, junto a mi amigo Pablo Picasso”, “soy reconocido como el fundador y principal exponente de este movimiento”, “soy el poeta de mayor influencia y popularidad de la literatura española del siglo XX”, “soy reconocido por haber creado el movimiento artístico de scuola metafísica”, comencé mi carrera artística en el ámbito del impresionismo y el fauvismo”.

Es posible, que estas observaciones pudieran hacerse ya de la información que ofrecen los textos primarios que el alumnado usó para su reescritura, pues históricamente, al tener mujeres y hombres representaciones distintas, las descripciones de artistas femeninas

podrían estar influidas por un doble prejuicio: el primero que la calidad e importancia de sus obras no esté reconocida por no reproducir con exactitud unos “valores universales” que se identificaban con los de un sujeto varón determinado y el segundo que se devalúe la información dada en torno a lo que se considera femenino, puesto que la importancia de gran parte del trabajo que tradicionalmente han realizado las mujeres todavía no cuenta con reconocimiento social. A esto cabe añadir que los roles tampoco son los mismos en el seno de distintas clases sociales, como se puede observar al comparar los personajes de *La casa de Bernarda Alba*, con las autobiografías de las artistas de este ejercicio.

Además, estas observaciones, resaltan la importancia de proporcionar una buena contextualización sobre la época para que el alumnado pueda comprender los motivos de estas distinciones por género a la hora de relatar las biografías de los artistas, pues es consecuencia directa de las diferencias en el acceso a los espacios públicos, durante mucho tiempo exclusivo de hombres de una procedencia social determinada, algo que también aparece reflejado en alguno de los relatos “soy de las primeras mujeres que estudiaron en la Real Academia de Bellas Artes de Madrid”.

Cabe destacar que el alumnado no se sorprendió por la cantidad de nombres femeninos presentes en la lista, lo que puede ser una señal de que las representaciones de género que utiliza esa generación sean ya mucho abiertas que otras anteriores, lo que no resta importancia a la reflexión, porque como hemos visto los prejuicios permean incluso el tratamiento de la información histórica. De todos modos, considero positivo que el alumnado reconociera y asumiera en todo momento la identidad de artista de todos sus personajes y, en la mayor parte de las aportaciones, el ejercicio se resolvió con éxito y se cumplió el propósito de formar un gran mural de artistas con identidades diversas.

Segunda publicación:

Una vez terminado el primer ejercicio me dispuse a explicar el segundo. En los días anteriores a esta sesión, habíamos visto en clase el género de las greguerías creado por Ramón Gómez de la Serna, leído y comentado algunas en voz alta y hasta tuvimos la ocasión de admirar los dibujos con los que vienen acompañadas en *Greguerías ilustradas* (2018) y *100 Greguerías ilustradas* (1999). El propósito era ponerse en el lugar de sus personajes para afinar la mirada artística.

Como no contábamos con mucho tiempo para la actividad, previamente, el día que se explicaron las greguerías, se propuso fotografiar en casa un objeto doméstico para otro día en clase convertirlo en un texto literario así que después de una pequeña referencia a esta clase, proyecté el ejemplo de *#gregueriadomestica_* y terminamos el ejercicio (Anexo 9).

A pesar de que en la explicación insistí en la definición de la greguería como metáfora más humor y que antes de terminar la sesión recordamos las diferencias entre la comparación y la metáfora, esta confusión fue uno de los errores más recurrentes en las publicaciones.

En general, la participación fue menor que en la primera publicación, pues al tener que traer una fotografía sobre un objeto doméstico hecha de casa, parte del alumnado no se involucró en este punto del proyecto.

Conversación literaria

a) Justificación

Mediante esta actividad se esperan cumplir los objetivos de analizar fragmentos y obras literarias representativas de la Edad de Plata y compartir experiencias literarias para construir una lectura colectiva y enriquecer la lectura propia. Además, poner en práctica la comunicación literaria, construir una lectura compartida y acompañar el proceso de aprendizaje para elaborar interpretaciones complejas son algunos de los objetivos del enfoque comunicativo que están presentes en una conversación literaria en el ámbito educativo.

La programación de Lengua castellana y literatura de 4º de ESO del CPI La Jota propone *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca como lectura obligatoria para el segundo trimestre. Esta actividad, que fue diseñada para ser implementada en el tercer trimestre durante el periodo de prácticas en la clase 4º de ESO A, contó con la ventaja de que toda la clase había pasado una prueba de lectura sobre la obra, en una fecha cercana, lo que garantizó una mínima familiarización con algunos aspectos del libro y disminuyó la presión a la hora aportar lecturas que pudieran ser consideradas incorrectas o inadecuadas, un requisito importante para el éxito de una tertulia.

Si se atiende a otras cuestiones expuestas en el marco teórico, cabría analizar la potencia de la conversación literaria para reflexionar sobre aspectos que aparecen en distintos planos. En primer lugar, en la ficción. La experiencia de la lectura pone a quién lee en diálogo con los conflictos presentes en la narración. Estos podrían ser revividos en la conversación literaria admitiendo modificaciones como consecuencia de la citacionalidad característica de la performatividad. En segundo lugar, en el acontecimiento de la lectura. Es allí donde se producen los desplazamientos entre las figuras del autor y del lector. La conversación literaria podría ser un lugar para comentar las decisiones autoriales con respecto a la elección de un género, de una estructura, de un argumento, de unos protagonistas y otras tantas cuestiones, que también pueden ser contempladas en el momento de establecer una interpretación sobre un texto. Colomer (1995) proponía que la ficción literaria era una forma de acceso a la experiencia. Esta afirmación entraña el peligro de que la repetición de ciertas representaciones, entre ellas las de la mujer, acabe por conformar un estereotipo cuya imagen quizás representa una parte de la realidad, pero inevitablemente deja fuera otra. Pensar en la elaboración de la obra puede ser interesante para tomar conciencia de que se escribe desde un lugar y se construye una realidad, que a fuerza de ser repetida puede legitimar situaciones desfavorables, pues así es como funciona la violencia cultural.

b) Planificación

Como será la primera vez que el alumnado participe en una tertulia literaria, es importante que la profesora dedique unos minutos a introducir de forma breve en qué consiste la actividad y qué se espera de los participantes. Al tratarse de un grupo numeroso, 22 estudiantes, está previsto que se desplacen al salón de actos del centro para situarse cómodamente en un gran círculo, disposición que anula la representación espacial jerárquica y favorece tanto la participación como la escucha de los participantes. A pesar de que la actividad está inspirada en la Tertulia Dialógica Literaria (TDL), se llamará *Conversación literaria*. Se le da este nombre porque no sigue estrictamente el método de las TDL. Para el diseño de la actividad se ha tomado como referencia la propuesta desarrollada por Aidan Chambers en *Dime* (2007). Será la profesora quien adopte el rol de moderadora, lanzando algunas cuestiones que favorecerán la intervención del alumnado con sus interpretaciones, creando así una lectura compartida. Se incluye el guion de las preguntas en el (Anexo 10).

c) Desarrollo

Conversación literaria constituye la segunda actividad de la propuesta educativa. Para hablar sobre su desarrollo volveré a utilizar la primera persona del singular. La sesión comenzó con la disposición de los bancos y sillas del salón de actos en forma de círculo. Había animado al alumnado a traer el libro por si alguien quería comentar o leer en voz alta algún fragmento concreto o por si se hacía necesario recurrir a él para disipar alguna duda que surgiese, aunque fui la única que recurrió a él. La primera pregunta que lancé fue si alguien había participado alguna vez en una tertulia literaria, ante el silencio, lancé la siguiente, si había alguien que supiese en qué consistía una tertulia o conversación literaria, tras un segundo silencio introduce el concepto.

Como ya sabía de antemano que los integrantes del grupo nunca habían participado en tertulias literarias, había diseñado un modelo de conversación basado en el expuesto por el escritor Aidan Chambers en *Dime* (2007). Siguiendo ese modelo, iría sucediendo una serie de preguntas que llevaba escritas en un guion, con la intención de facilitar las intervenciones, incurrir en la estructura y otros aspectos formales de la obra y dar espacio a la palabra de cada estudiante (Anexo 10). Para la preparación de dicho guion, tomé el ejemplo propuesto por Chambers e hice una serie de modificaciones teniendo en cuenta tres aspectos. El primero, el libro que teníamos entre manos. Decidí priorizar la conversación sobre los espacios y los personajes. Al pertenecer *La casa de Bernarda Alba* al género dramático, la acción está radicalmente vinculada a los espacios por lo que me pareció interesante formular preguntas que condujesen la conversación al análisis de ese elemento; por otro lado, incidir sobre los personajes me permitía abrir interrogantes en torno a la cuestión del género. El segundo aspecto que tener en cuenta era el público, alumnado de 4º de ESO. Como la actividad consistía en una iniciación, la graduación de la complejidad de las preguntas era primordial. Contaba con la seguridad de que gran parte de la clase había leído el libro porque habían pasado una prueba de lectura. Este hecho fue especialmente positivo ya que me permitió insistir en la idea de que el objetivo de la actividad no era dar una respuesta correcta sino compartir impresiones, juicios, valoraciones e interpretaciones sobre la historia que se había leído de antemano y liberar al alumnado de la presión de ser evaluado de forma tradicional. El tercer aspecto tiene que ver con la decisión sobre el papel que quería desempeñar como moderadora de la tertulia, sobre esto hablaré más adelante.

Las instrucciones para participar fueron claras, yo arrojaría una pregunta y esperaba que, de forma voluntaria, al menos tres estudiantes se animaran a compartir sus impresiones, para ver si las respuestas eran similares o cada cual ofrecía una interpretación distinta y podía generarse un debate. Tomando la premisa de Chambers, que dice que “en cualquier texto, no importa cuán simple sea, siempre existe la posibilidad de encontrar múltiples sentidos” (2007, p.16) dejé bien clara la cuestión de que en la actividad no iban a juzgarse las interpretaciones como erróneas, sino que el objetivo era que entre todo el grupo fuésemos capaces de construir una lectura colectiva que nos permitiera contrastar y modificar nuestras interpretaciones personales a partir del diálogo con los demás. Esta idea la repetí varias veces con la intención de que quedara claro que lo valioso de la actividad era la participación, pues sin ella no había conversación. Asumir la premisa también era importante para mí, como moderadora, pues mi objetivo era poner en práctica una “escucha que valora al otro y colabora con él en su construcción de significados literarios” (Bajour, 2008).

Pensar la escucha como una categoría pedagógica nos puede poner en alerta para evitar que algunas voces excluyan a las otras. La valorización de la escucha se contrapone entonces al gesto de apagar las voces que se manifiestan en la lectura, a veces con palabras, a veces con sonidos que se cruzan en el aire, a veces desde los diversos modos del silencio (Bajour, 2008).

Tal y como propone Chambers en *Dime* (2007), la moderadora debe ser capaz de generar una conversación cooperativa haciéndose servir de estrategias concretas como “llevar a los lectores de regreso al texto”, formular preguntas adecuadas con el objetivo de que la conversación progrese y “sintetizar lo que se ha dicho” para que todos los presentes puedan recordar y encontrar coherencia en la sesión.

Para que sea posible seguir la conversación que tuvo lugar en el CPI La Jota, introduciré algunos aspectos sobre la obra. *La casa de Bernarda Alba* es una obra de teatro ambientada en un pueblo andaluz de principios del siglo XX, en el que cinco hermanas, cuya edad oscila entre los 20 y los 39 años, permanecen encerradas en la casa familiar por imposición de Bernarda, la madre de todas ellas, quién ha impuesto un luto de 8 años. Las hermanas sueñan con salir de la casa y la única forma de escapar pasa por contraer

matrimonio, por lo que la llegada de un hombre provoca una serie de tensiones entre las mujeres que termina en un desenlace fatal.

Decidí comenzar por una pregunta que todo mundo se sintiera capaz de contestar, ¿os ha gustado la obra? ¿qué partes os gustaron más? Enseguida algunos alumnos respondieron que sí o que no. La negativa rotunda de uno de ellos, me sirvió para tirar del hilo y preguntarle por los motivos por los que le había aburrido tanto, a lo que me respondió que no se correspondía con sus gustos personales pues “prefería libros en los que hubiera más acción o directamente ver una película”. Anoté la respuesta para retomarla al final de la sesión y pregunté si había alguien que sí había disfrutado de la lectura y que pensara que sí había acción. Las respuestas fueron diversas, muchos afirmaron haber disfrutado de la lectura aunque fuera obligatoria y coincidieron en que las escenas que consideraban más divertidas eran las protagonizadas por la abuela, un personaje que ofrece el contrapunto al resto, pues expresa con contundencia su deseo, en una familia donde todo se dice entre líneas. En cuanto a la pregunta sobre la acción, pasó desapercibida.

Después de compartir algunas impresiones generales sobre el libro, pasé a hacer unas preguntas sobre el espacio. Lo que tuvo lugar a continuación permitió que el alumnado tomase conciencia de como funcionaba el proceso de lectura a partir del cual rellenamos con nuestra imaginación aquellos huecos del texto que conocemos como vacíos de indeterminación. Hasta el momento, las respuestas habían sido bastante parcas, con ¿dónde sucede la historia?, ¿es importante dónde se sitúa?, ¿podría haber sucedido en otro lugar?, tampoco conseguí que el alumnado se implicara mucho. Entonces formulé ¿pensabas en el lugar mientras estabas leyendo?, ¿cómo imaginabas el lugar? y obtuve una serie de respuestas, que iban incrementando en fantasía conforme se sucedían. Las respuestas fueron “como una cárcel”, “un lugar oscuro”, “una habitación con las paredes negras”, “una casa estrecha”, “una casa con las ventanas llenas de rejas”, “yo, una casa con las ventanas tapiadas con cemento y ladrillos”, “una casa con rejas, como las del instituto”, “una casa enorme con foso y murallas y muy alejada de otras casas”. Después de escuchar las respuestas, pregunté si alguien recordaba alguna alusión, en el texto, a las características de la casa y nadie mencionó recordarlo. Aproveché para recordarles que, al principio de cada acto, hay una pequeña descripción del espacio y para leer las primeras líneas del acto primero: “Habitación blanquísimas del interior de la casa de Bernarda Alba. Muros gruesos. Puertas en arco con cortinas de yute rematadas con madroños y volantes.

Sillas de anea. Cuadros con paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda. Es verano” (García Lorca, 2004, p.116).

Después de este suceso, el alumnado se mostró más implicado. Al dejar la responsabilidad de reclamar participación, pude centrarme mejor en reformular las impresiones que algunos alumnos narraban con imprecisión y a preguntar algún detalle u opinión a las personas que no estaban participando de forma activa en la conversación, para ayudarles a compartir sus visiones.

Para profundizar en el análisis del espacio y ponerlo en relación con el hecho de que la obra pertenece al género del teatro y ha sido concebida para ser representada, hice alusión a aquello que sucedía dentro de los límites de la casa y aquello que sucedía fuera e inevitablemente el tema de la conversación viró hacia los personajes.

Con la intención de poner un poco de orden y recuperar el turno de palabras lancé otra pregunta al aire, ¿quién es el protagonista de la historia? La respuesta que recibí, nunca la hubiese esperado: “Pepe, el Romano”, “Sí, es Pepe, Romano”. Como mi propósito no era censurar ninguna interpretación sino, al contrario, practicar la escucha, con el ánimo de que los participantes aumentasen su seguridad a la hora de intervenir, elaborar y argumentar sus ideas, les pregunté qué les hacía pensar que Pepe, el Romano era el protagonista de la historia, cuando ni siquiera tenía texto en la obra. “No interviene, pero su papel es el más importante, pues sin él, no ocurriría nada”. Esta intervención, nos sirvió como enlace para hablar, uno por uno, de los personajes de la obra.

En primer lugar, propuse empezar por los que no tenían papel, por aquellos personajes de los que teníamos noticia a través de las conversaciones de las mujeres que estaban encerradas en la casa, que acordamos en llamar “personajes invisibles”. Tal era el caso de Pepe, el Romano. Por lo general, los participantes estuvieron de acuerdo en que era un personaje privilegiado, porque “no hacía nada y se aprovechaba de la situación”, pues, la única forma que tenían las mujeres de salir de la casa era a través de él y este aceptaba el dinero de Angustias y tener relaciones a escondidas con Adela, que era la más joven y guapa de las hermanas.

Como la figura de Pepe, el Romano les había causado tanta impresión, pregunté si creían que la historia funcionaría igual si los personajes encerrados fuesen hombres. Entre las respuestas destacaron “no, porque los hombres ya son libres”, “si hubiesen sido hombres, no hubiesen necesitado a Pepe, el Romano para salir de la casa” “si fueran hombres no se hubiesen enamorado de Pepe, el Romano, quizás habrían tenido que inventar un personaje que fuese Pepa, la Romana”. Todas estas afirmaciones, implican una proyección en el personaje de una masculinidad heteronormativa, en tanto que sólo puede sentir deseo o ser deseado por una persona de distinto sexo.

Después, hablamos de la aparición de otros hombres, como el difunto marido de Bernarda, que abusaba sexualmente de la criada, de Enrique Humanes, de los segadores y también de los relatos sobre algunas mujeres, que llegaban a oídos de las protagonistas, como la vecina que abandona al bebé para esconder su “indecencia” o la mujer de la que dicen que era tan fresca que reía con los pechos al aire mientras era raptada por un hombre delante de los ojos de su marido, entendiéndose que se trataba de un rapto con finalidades sexuales.

A continuación, nos centramos en los personajes “visibles”. Llegado este momento, como observaba que los alumnos estaban participando más que las alumnas, intenté hacer algunas preguntas individuales con la intención de modificar esta dinámica, aunque la mayoría se limitó a contestar rápido, sin implicarse mucho en las aportaciones. Una de esas preguntas fue si se habían identificado con algún personaje, algo que dos o tres alumnos negaron rápidamente. Quizás por influencia de la respuesta de sus compañeros, cuando pregunté intencionadamente a unas alumnas si ellas se habían sentido identificadas con algún personaje también lo negaron.

Decidí entonces reformular la pregunta, en lugar de usar la palabra identificación, que al parecer resultaba muy forzada para el alumnado debido a la distancia temporal, cultural y de género y a la exposición pública de su intimidad, les pregunté si sentían simpatía por alguno de los personajes principales. La respuesta que había de recibir iba a sorprenderme, pues uno de los alumnos que más estaba participando en la conversación manifestó su simpatía por Angustias. Dice Cecilia Bajour, que cuando una profesora está moderando una conversación literaria y obtiene una interpretación que le sorprende no debe haber “intención de forzar sentidos, de llevar a una interpretación supuestamente

«correcta», sino que, por el contrario, se advierte el interés por comprender el por qué de la resistencia” (2009). Mi primera reacción al escuchar la respuesta del alumno fue querer preguntar qué le llevaba a pensar eso, pero en lugar de hacerlo, pregunté primero al grupo si pensaban lo mismo. Parte del alumnado, que estaba sentado cerca del que hizo la primera intervención, expresó que también estaba “de parte de Angustias”. “Angustias es la víctima de la historia, porque sufre la traición de su hermana” refirió el primer alumno. Después de conversar un rato sobre el acto de traición en el amor, la idea de que bajo ningún concepto las otras hermanas debieran interponerse en el matrimonio tomó aún más fuerza, así que, cuando lancé la pregunta de si había alguien que pensara distinto, una alumna dijo que a ella le gustaba más el personaje de Adela, aunque entendía que estaba feo que se encontrara a escondidas con Pepe, el Romano cuando este estaba prometido con Angustias. La discusión se alargó un poco más, la convicción con la que el mencionado alumno habló sobre el código moral que se estaba quebrantando en la historia hizo que gran parte del alumnado interpretara que la traición tenía más peso que el yugo autoritario de Bernarda y la represión sobre las mujeres, por lo que ya no era posible leer la pasión romántica de Adela como la única posibilidad de dar expresión a su deseo.

Para intentar alumbrar esta cuestión, les pregunté qué motivos creían que llevaban a las hermanas a pelear por Pepe. La respuesta fue unánime: todas estaban enamoradas de Pepe el Romano. Eché en falta que alguien hablara del deseo de salir de la casa, pero como el tiempo acuciaba, tuvimos que dejar la conversación allí.

4.10. Resultados

En primer lugar, cabe explicar que, a pesar de que el proyecto diseñado cuenta con una propuesta de evaluación, al no aparecer en la programación de Lengua castellana y Literatura de 4º de ESO del CPI La Jota, no pudo ser llevada a cabo. De forma conjunta con la profesora titular del grupo, se tomó la decisión de incluir las actividades en el 10% de la nota final, dedicado a la participación en las actividades propuestas por el profesorado en cada trimestre. Se decidió otorgar un punto por la primera publicación en *Instagram*, uno por la segunda y uno por intervenir en *Conversación literaria*. Esos tres

puntos fueron contabilizados junto con el resto de las actividades propuestas por la profesora titular en el tercer trimestre.

Este detalle influyó de forma negativa en *Surrealismo virtual*, ya que parte del alumnado no participó en la actuación con sus publicaciones (sobre todo en la dedicada a la *#gregueriadomestica_* que requería traer una fotografía hecha en casa) pero de forma positiva en *Conversación literaria*, pues al no sentir la presión de ser evaluados por dar respuestas incorrectas, gran parte del grupo se atrevió a compartir sus interpretaciones con mayor libertad.

Surrealismo virtual consistía en la elección de una obra pictórica de estética vanguardista sobre artistas de géneros diversos previamente asignados por la profesora y la reescritura de un texto biográfico sobre dicha persona, además de la creación de una greguería, género característico de la vanguardia española, a partir de un modelo dado. En el desempeño de la actividad, se cumplieron los objetivos didácticos “conocer obras de artistas de estética vanguardista” y “crear textos literarios en base a un modelo propio de la vanguardia española”, concebidos a partir del objetivo de materia “OBJ. LE. 7 Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura”.

En *Surrealismo virtual* se ha valorado que el perfil creado contenga todos los elementos a semejanza del perfil modelo, es decir, que incluya nombre y apellido reales, el autorretrato del artista en la foto de perfil, la frase surrealista y el nombre de usuario creativo. En cuanto a la *#presentacionsurrealista_*, en lo que respecta a la imagen, se ha dado por buena un autorretrato, una fotografía del artista o la imagen de un cuadro de su autoría. En lo que respecta al texto se ha valorado que esté escrito en primera persona y sirva como carta de presentación. En la actividad de *#gregueriadomestica_*, se ha tenido en cuenta que el texto contuviese una metáfora y que hubiese una correspondencia entre texto e imagen.

En relación con la violencia de la norma de género, esta actividad tenía una doble intención, revertir la invisibilización de la cuestión del canon y ofrecer referentes diversos de personas que usaron su imaginación de forma extraordinaria para transgredir las

normas de género. Ambos objetivos fueron conseguidos. El propósito era que estas personas pudieran servir como modelos alternativos y que el alumnado viviera la experiencia de escribir sobre sus vidas y compartir lo aprendido sobre ellas con el resto.

El poder de entrar en contacto con personas que rompen la norma de género al presentar identidades y cuerpos distintos es que se modifican los modelos y al mismo tiempo lo que se entiende por norma, ya que, según la teoría de la performatividad, el género funciona como una copia sin original al ser el resultado de la repetición continuada de actos.

Como se ha visto en el apartado dedicado al desarrollo de la actividad, las aportaciones fueron muy distintas y se prestan a una lectura de género. Algunas de las más interesantes desde esta perspectiva fueron las dedicadas a la pintora Frida Kahlo “soy de las primeras pintoras que expresó en su obra la identidad femenina desde su propia óptica, rechazando la visión de lo femenino que se dibujaba desde el tradicional mundo masculino” o “soy considerada un símbolo del feminismo, ya que en mis obras me representé con rasgos considerados masculinos, exagerando mis cejas y bigote”. Más allá del logro de ser una mujer nacida a principios del siglo XX y reconocida por su aportación artística y trayectoria vital, tanto la ruptura con la idea de un sujeto universal mediante la afirmación de una mirada constituida desde el deseo propio como la conciencia del significado cultural de algunos atributos corporales, en este caso una presencia de vello facial considerada exagerada y no deseada en una mujer, tienen el poder de desestabilizar la norma, pues rompen la imagen de mujer según el ideal heteropatriarcal de la época.

Mirar imágenes de la obra o incluso imágenes cotidianas de artistas como Frida Kahlo o Claude Cahun o conocer detalles de su vida y orientación sexual produce una desestabilización del género al entrar la coherencia y la legibilidad exigidas por las representaciones tradicionales de hombre y mujer en conflicto con las representaciones propuestas por estas dos artistas. Representaciones que también se dan a través de las imágenes e historias que el alumnado aportó, como las fotos escogidas o las palabras de Claude Cahun en su autobiografía “viví en París con mi pareja y artista, quien también era mi hermanastra”.

La calidad de la composición de los textos fue muy diversa y es muy probable que tenga una relación directa con la elección de la fuente primaria. También el tipo de información

encontrada. Al introducir el nombre de un o una artista en el buscador *Google*, es más probable encontrar en las primeras entradas una lectura con perspectiva de género sobre la vida de Frida Kahlo que sobre la vida de Pablo Picasso.

Otro aspecto que es posible observar es que las biografías dedicadas a personajes masculinos estuvieron más centradas en datos concretos de su trayectoria artística y pocas veces se hace referencia a otras circunstancias como su vida privada, sus asuntos familiares o su orientación sexual: “Soy Man Ray nací en Philadelphia el 27 de agosto de 1890 soy fotógrafo, pintor, escultor y cineasta, me relaciono con el arte modernista, el dadaísmo y el surrealismo, mi arte está cargado de imaginación sensibilidad y sentido del humor”. Esta observación puede ser reflejo de una construcción tradicional de la masculinidad, centrada en la esfera pública y de una heterosexualidad presupuesta; cabe explicar que en clase, parte del alumnado reaccionó con sorpresa al enterarse de que las parejas de Federico García Lorca y otros artistas hombres de la generación del 27 eran masculinas.

Por último, cabría destacar una última constatación: la progresiva incorporación de la mujer en espacios hasta entonces exclusivos de los hombres “me convertí en una de las primeras mujeres estudiantes en la academia”, información útil para reflexionar sobre los cambios en el contexto cultural y social de la época y el actual y lo que implica en la concepción actual del género.

En términos generales, el alumnado refirió haber conocido obras y artistas que desconocían hasta el momento y fue capaz de incluir esos conocimientos en el proyecto artístico. Por otra parte, la actividad de las greguerías sirvió para ejercer de artistas y poner en práctica la atención poética al buscar un objeto doméstico con el que completar la greguería y asentar las características del género literario a través de su puesta en práctica.

Conversación literaria consistía en una tertulia sobre *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca moderada por la profesora a partir de cuestiones organizadas en un guion con el propósito de fomentar la participación y profundizar en la complejidad de las interpretaciones. En su desempeño se cumplieron los objetivos didácticos “analizar fragmentos y obras completas representativas de la Edad de Plata” y “compartir experiencias literarias para construir y enriquecer cada lectura propia” concebidos a partir

del objetivo de materia “OBJ. LE. 13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses”.

Cabe destacar que fue una actividad que contó con una alta implicación del alumnado y sirvió para hacer un profundo análisis del espacio y los personajes. Es cierto, que a algunas personas les costó participar más que a otras, pero hay que tener en cuenta que solo se contaba con una sesión y que la adquisición de la seguridad y el valor para participar requiere una práctica continuada de conversaciones literarias. Los alumnos demostraron tener mayor iniciativa a la hora de tomar la palabra que las alumnas, siendo ellos los primeros en contestar a las preguntas y haciendo intervenciones que afirmaban o contradecían interpretaciones ajenas. Preguntar de forma directa a las personas que no tomaban la palabra sirvió para que poco a poco algunas voces que al principio habían preferido participar con una escucha activa o mantenerse al margen de la conversación por otros motivos se animaran a compartir sus interpretaciones. Estos hechos podrían ser consecuencia de dos motivos, el primero es que el alumno que más participó en la conversación estaba sentado en el círculo muy cerca de la moderadora y además era una persona que solía ejercer un papel de líder en el grupo clase, por lo que los amigos que estaban sentados a su alrededor apoyaban sus interpretaciones y juicios de valor, mientras que un grupo bastante numeroso de alumnas, que no participaban mucho, estaban sentadas en el punto del círculo más alejado de la moderadora; el segundo motivo puede ser reflejo de patrones culturales en los que se observa una desventaja de las mujeres con respecto a los hombres en la iniciativa de hablar y defender interpretaciones personales en público, hecho directamente relacionado con la necesidad de quebrar el silencio y aportar referencias de mujeres capaces de hacerlo.

A lo largo de esta actividad, sin dejar de tener presente que era la primera conversación literaria a la que asistían, se fue desvelando como poco a poco el alumnado fue capaz de intervenir con mayor seguridad y aportar interpretaciones más complejas, creando un debate que llevaba a estudiantes a cambiar de opinión y a dejarse llevar por interpretaciones ajenas, pero también a defender la suya y compartir observaciones que traían el texto a la actualidad. El hecho de comenzar con impresiones personales quizás favoreció que las interpretaciones se expresaran desde un punto de vista muy personal, a veces convirtiendo la conversación en un juicio. En algunas ocasiones, la figura de la

moderadora era esencial para volver a la obra y pedir justificaciones basadas en la narración. También hubo analogías que llevaron la conversación fuera del texto, a la época actual, como la respuesta a la pregunta ¿encontráis alguna similitud entre el encierro de las protagonistas y el de la pandemia? A lo que la totalidad del alumnado respondió que no, un alumno añadió que eso sólo podía ocurrir en el pasado y una alumna matizó que quizá en España era difícil de imaginar pero que en otros países las mujeres vivían con condiciones represivas que podrían asemejarse a las de esa época, por lo que, además de conversar sobre los elementos de la historia, fue posible extraer la crítica a la actualidad, lo que demuestra la conciencia de unos privilegios adquiridos, una observación que podría enlazarse con el tema de la ficción literaria como forma de acceso a la experiencia, pues para adquirir esa conciencia es necesario situarse frente a escenarios distintos, en el tiempo y en el espacio, escenarios que también pueden venir representados en una ficción literaria.

Con respecto a este tema de la contribución de la literatura en la elaboración de una imagen del mundo, cabe recalcar que pocos años después de la época en la que está ambientada la novela, con la situación excepcional de una guerra, muchos hombres fueron llamados al frente siendo privados de su libertad y muchas mujeres desempeñaron un papel muy activo en la vida social y el desarrollo de la historia, siendo las encargadas de cuidar y mantener los hilos de la vida. En una generación de estudiantes que ya no cuenta con el testimonio directo de las antepasadas que vivieron un tiempo próximo al que se sitúa la novela, mostrar sólo la representación que se elabora a partir de los discursos dominantes tiene el riesgo de formar una imagen rígida sobre los estereotipos de género que tenga consecuencias directas en las acciones que forman el género.

Volviendo a la conversación literaria, a partir del comentario de *La casa de Bernarda Alba* y de hablar de la situación y la capacidad de acción de todos los personajes que aparecen en la obra, se formó un debate en torno a los roles que mujeres y hombres tenían en diferentes contextos, en el que la totalidad del alumnado tuvo la oportunidad de participar y escuchar las intervenciones del resto en condiciones adecuadas; por lo que me gustaría señalar que además de cumplirse el objetivo de compartir experiencias literarias para construir una lectura colectiva y enriquecer la lectura individual, se puso en práctica el valor de la escucha. Al terminar la sesión, muchos refirieron su deseo de repetir la actividad más a menudo, pues habían disfrutado con la participación y, además,

después de la tertulia, gracias a las intervenciones del resto de la clase y a las preguntas del guion, aseguraban tener presentes aspectos del libro en los que no habían reparado en una primera lectura, lo que confirma que es posible construir una lectura compartida que entra en diálogo de forma simultánea, con la experiencia de una primera lectura y con el texto literario.

Por último, como propuestas de mejora de las actividades, en *Surrealismo virtual*, cabría ampliar el tiempo de una sesión a dos sesiones para compartir las tareas mediante una presentación oral de cada artista y profundizar en los propósitos de la actividad y la noción del canon. En lo que a *Conversación literaria* respecta, la mejor forma de conocer si existe un progreso, por parte del alumnado y la moderadora, sería prolongar la actividad en el tiempo, o bien continuando con el comentario de otros libros o bien haciendo otra previsión de la actividad que contemple trabajar la misma obra en varias sesiones, haciendo conversaciones por partes, lo que contaría con la ventaja de profundizar todavía más tanto en la interpretación de la obra como en la dinámica de la tertulia. También sería importante, incluir una tercera actividad que consista en una evaluación conjunta, para conversar sobre los aspectos puestos en juego sobre la norma de género y aumentar el potencial transformador de la dinámica.

5. Conclusiones

La noción de identidad que da cuerpo a este trabajo es la de una identidad mediada por el lenguaje y por todas las categorías culturales que influyen en su percepción. Se ha partido de la idea de que no existe un *yo* puro, un sujeto esencial que pueda mostrarse sin que medie algún tipo de código, sino una identidad en continua transformación, imposible de aprehender en su totalidad, es decir, imposible de saber de antemano, de forma exacta.

Según las ideas desarrolladas en el marco teórico, reescribir la identidad sería posible en tanto que la escritura creativa y la conversación literaria son experiencias dialógicas que se concretan en un acontecimiento, por lo que, la realidad que se constituye durante ese acto vivencial conlleva una transformación de los participantes. En el caso de la ficción literaria considerada más pura, este acontecimiento sucede en el momento de la lectura.

En coherencia con el mensaje defendido en este trabajo según el cual es posible establecer un diálogo con los textos literarios, pues son portadores de los valores culturales y en relación con ellos también se aprenden las normas y los patrones de comportamiento, se han pretendido poner en práctica la escritura creativa y la conversación literaria, con el objetivo de reescribir la identidad.

La atención a la obra de Judith Butler ha permitido considerar los mecanismos y presupuestos que perpetúan la violencia cultural, estructural y directa relacionada con el género en el momento de elaborar y evaluar las actividades. Gracias a su conocimiento, se ha podido trabajar la cuestión de la ilegibilidad de algunas identidades, que no han sido nombradas por el alumnado en la descripción de sus personajes-artistas, y el ninguneo hacia artistas que no han recibido reconocimiento por condiciones estructurales de género, orientación sexual, clase social o racismo. Lo que demuestra la estrecha relación entre discurso y poder.

Quebrar el silencio, la escritura creativa y la conversación literaria herramientas para reescribir la identidad, tenía como hipótesis que las experiencias de la conversación literaria y la escritura creativa permiten profundizar en la comprensión de textos y abordar de un modo crítico el tema de la violencia relacionada con la identidad de género.

Para profundizar en la comprensión de los textos, en el avance hacia la competencia literaria, se ha optado por recorrer un camino literario. En la actividad de la escritura creativa, el alumnado ha tenido la oportunidad de imaginar personajes ficticios y enunciar desde su posición, es decir, de poner en práctica el acto del que nace la literatura. A través de la reescritura en clave autobiográfica y de la creación de greguerías, se han puesto en práctica las habilidades necesarias para la producción literaria, lo que implica un conocimiento ineludible de las técnicas y estrategias que exige la actividad, valga por ejemplo que escribir una greguería entraña la asimilación de la metáfora. Los resultados obtenidos son muestra del modo en que la creatividad puede contribuir a desarrollar la sensibilidad literaria, un detalle que revela cierta involucración personal en el desempeño de la actividad, tal y como requiere la experiencia literaria. Además, en la designación de referentes reales para crear personajes ficticios se pudo entrar en diálogo con una época y se propició una situación para reflexionar sobre la relación que se mantiene con el legado histórico. Por otra parte, el alumnado contó con la vivencia de una conversación literaria en un espacio en el que las normas del centro y la figura de la mediadora garantizaban, en lo posible, que cada una de las intervenciones se pronunciara y escuchara desde el respeto, procurando que todas las voces participantes tuvieran su espacio de expresión y reconocimiento. La presencia de un guion con propósitos educativos facilitó la vinculación entre las intervenciones personales y el texto y, también, la puesta de atención en los distintos elementos que entran en juego en una posible interpretación, desde aspectos formales, hasta otros relacionados con la imaginación y las aportaciones personales y únicas de cada figura lectora.

La elección de ofrecer dos experiencias literarias como la escritura creativa, con una propuesta de reescritura de un texto y otra de creación propia y la conversación literaria, con la construcción de una lectura compartida, convergen en su carácter performativo, lo que permite iluminar la crítica con el tema de la violencia y la norma de género. Tanto en el acontecimiento de la escritura como en el de la conversación literaria se constituye un tiempo y una realidad que conlleva una transformación de los participantes. Además, en la puesta en escena que tiene lugar, se reproducen repeticiones inexactas de los significados. Cuando una alumna escribe la biografía de una artista que a día de hoy todavía no tiene lugar en sus libros de texto y la coloca en un mural colectivo al mismo nivel que otros artistas que sí tienen ese reconocimiento o cuando un alumno afirma que

las personas encerradas en la casa de Bernarda Alba no podrían ser hombres porque entonces fuera tendría que haber una Pepa, la Romana y otro le responde que el protagonista podría enamorarse de un hombre, la totalidad del alumnado está viviendo una experiencia que contribuye a una redefinición de su concepción de mujer y de artista en el primer caso y de hombre en el segundo, lo que tiene un impacto en futuras interpretaciones.

La escuela, entonces, es un lugar en el que, mediante un esfuerzo continuado en el tiempo, es posible cuestionar los valores hegemónicos para reducir la violencia en torno a la identidad de género, además de profundizar en la comprensión de los textos literarios.

De manera concreta, y con conciencia sobre los límites que presenta la brevedad de la actuación educativa que aquí se ha presentado, el ejercicio de la actividad *Surrealismo virtual* ha sido un modo artístico de subvertir el canon y resignificar la concepción de “artista”. A su vez, *Conversación literaria* ha puesto en valor las interpretaciones de cada estudiante que ha participado en la tertulia y ha proporcionado una experiencia de lectura colectiva tras la que el alumnado ha manifestado haber aprendido gracias a compartir los hilos de sus interpretaciones para tejer una interpretación común.

El título *Quebrar el silencio*, quiere hacer referencia al sonido de existir, a la necesidad de expresar la voz propia y de que sea reconocida. El silencio es lo primero que impone Bernarda cuando entra en escena en *La casa de Bernarda Alba*, y también lo que grita justo antes de que se baje el telón. Un silencio que lejos de brindar la paz amortigua la voz de las que no tienen el privilegio de ser escuchadas.

Por último, y aunque esta idea subyace tras la integridad del trabajo y está fuertemente anclada a la adquisición de las competencias comunicativa y literaria, se ha pretendido poner en el centro la importancia de la imaginación y la ficción en la construcción del sujeto, con la firme creencia de que la experiencia literaria puede desempeñar un papel fundamental en la vida humana.

Referencias

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Barcelona: Anagrama.
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista de Investigación e innovación educativa*, 28. Recuperado en fecha 20/06/2021 de:
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- Asensi, M. (2009). De los usos del canon: el canon por venir y el Lazarillo desfigurado. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 18. Recuperado en fecha 20/06/2021 de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/de-los-usos-del-canon--el-canon-por-venir-y-el-lazarillo-desfigurado-0/>
- Bakhtin, M. (1981) *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 253. Recuperado en fecha 20/06/2021 de: <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/>
- Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 282. Recuperado en fecha 20/06/2021 de: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza>
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Burgos Díaz, E. (2006). Cuerpos que hablan. *Contrastes*. Suplemento, 11, pp. 99-109.

Recuperado en fecha 20/06/2021 en:

<https://www.uma.es/contrastes/pdfs/MON2006/ContrastesMON2006-03.pdf>

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.

Butler, J. (2018). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 4; pp. 8-22.

Derrida, J. (1994). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.

González, J. (2017). *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez* (Tesis doctoral inédita). Université Toulouse - Jean Jaurès, Toulouse, Francia.

Iser, W. (1989). La estructura apelativa de los textos. En R. Warning (coord.) *Estética de la recepción* (pp. 133-148). Visor: Madrid.

Jauss, H. R. (1975). El lector como instancia de una nueva historia de la literatura. En Mayoral, J.A. (comp) *Estética de la recepción* (pp. 59-86) Arco/Libros: Madrid.

Landa Etxebeste, M. A. (2005). Leer y escribir, vasos comunicantes. *Sociedad lectora y educación*, 169. Recuperado en fecha 20/06/2021 de: https://www.academia.edu/36151341/Leer_escribir_vasos_comunicantes_landa

Magallón Portolés, C. (2005). Epistemología y violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres. *Feminismo/s* (dic. 2005); pp. 33-47.

Moreno, V. (2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario 1, 2005, pp. 153-167. Recuperado en fecha 20/06/2021 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332465>

Valls, R., Soler. M., & Flecha, J. R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol.46, Nº 1, pp. 71-88.

Petit, M. (2001). *Del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de cultura económica de España.

Riaño. P. (27 de abril 2020). Mujeres surrealistas contra el patriarcado. *El país*. https://elpais.com/cultura/2020/04/25/babelia/1587835052_945103.html

Solnit. R. (2014). *Men explain things to me*. Chicago: Haymarket Books.

Documentos legislativos:

Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Libros utilizados en el aula:

Carrington, L. (1991). *Memorias de Abajo*. Siruela: Madrid.

García Lorca, F. (2004). *La casa de Bernarda Alba*. Cátedra: Madrid.

Reina, A. (Coord.). (2020). *Lengua castellana y literatura*. Casals: Barcelona.

Gómez de la Serna, R. (2018). *Greguerías ilustradas*. Museo ABC: Madrid.

Fernández Arias, C., Gómez de la Serna, R. (1999). *100 Greguerías ilustradas*. Media Vaca: Valencia.

Anexos

Anexo 1

Rúbrica	1	2	3	4
Perfil	No participa	Crea un perfil pero no sigue las indicaciones según el modelo propuesto	Crea un perfil siguiendo las indicaciones del modelo propuesto y demuestra el conocimiento de la escritura automática	Crea un perfil siguiendo las indicaciones del modelo propuesto, demuestra el conocimiento de la escritura automática y se interesa por los perfiles de sus compañeros
Autobiografía	No participa	Crea una publicación siguiendo el modelo ofrecido pero no demuestra muchos conocimientos sobre la vida del artista asignado	Crea una publicación siguiendo el modelo ofrecido, elige bien la imagen y es capaz de construir un perfil biográfico verosímil en el que demuestra conocimientos sobre la vida del artista asignado	Crea una publicación siguiendo el modelo ofrecido, elige bien la imagen y es capaz de construir un perfil biográfico verosímil en el que demuestra conocimientos sobre la vida del artista asignado y se interesa por el trabajo de sus compañeros
Greguería	No participa	Crea una publicación siguiendo el modelo ofrecido pero no demuestra comprender la figura de la metáfora	Crea una publicación siguiendo el modelo ofrecido y demuestra entender la figura de la metáfora	Crea una publicación siguiendo el modelo ofrecido y demuestra entender la figura de la metáfora y se interesa por el trabajo de sus compañeros

Anexo 2

Instagram

Busca

calambrehidroalcohólico

Editar perfil

2 publicaciones 32 seguidores 31 seguidos

Irene Sanjuán

El gel hidroalcohólico fulgura calambres

1 #presentacionsurrealista_ (biografía)

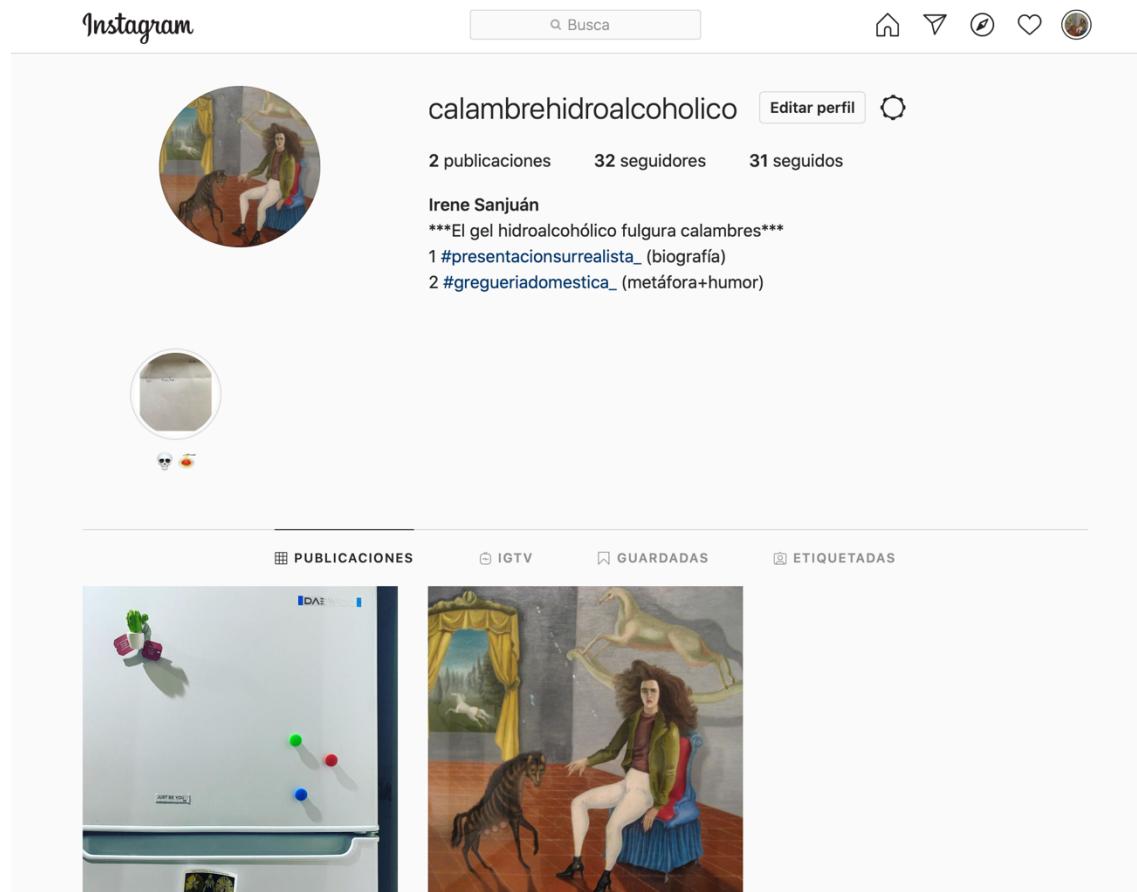
2 #gregueriadomestica_ (metáfora+humor)

PUBLICACIONES

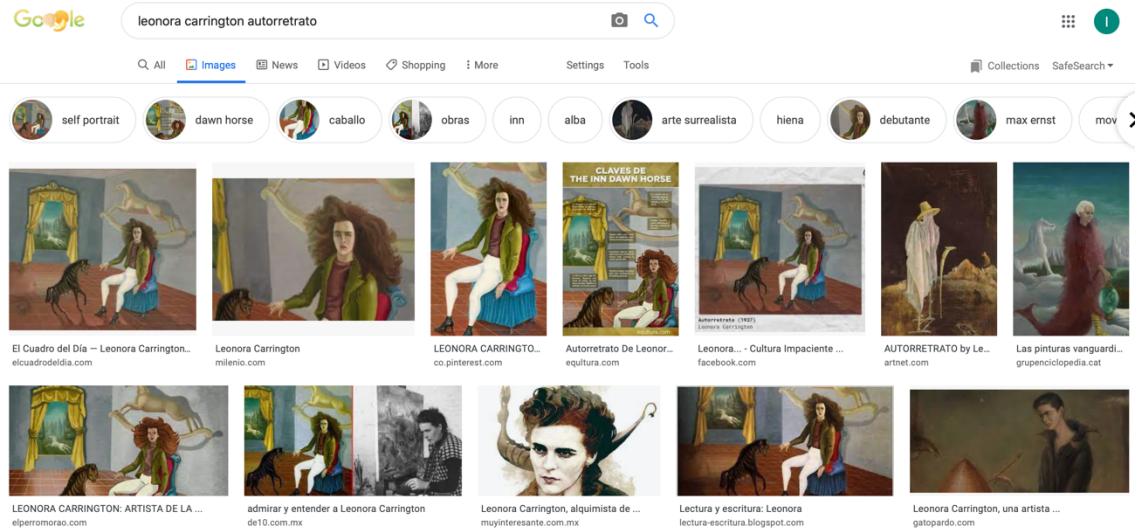
IGTV

GUARDADAS

ETIQUETADAS



Anexo 3



Anexo 4



Anexo 5

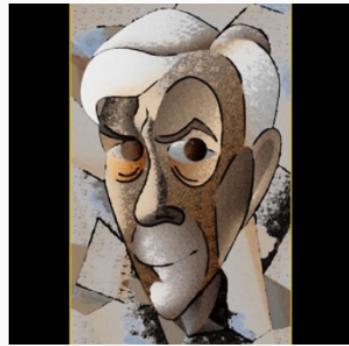
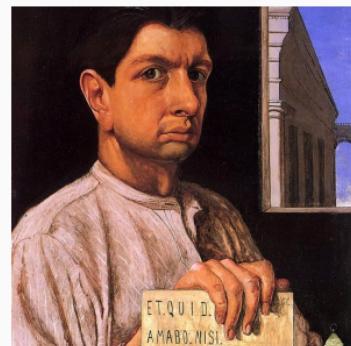
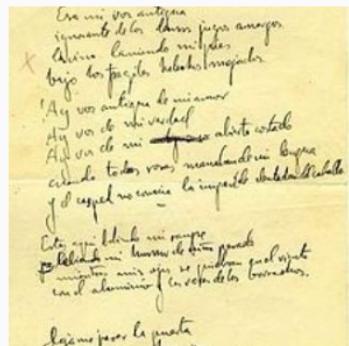
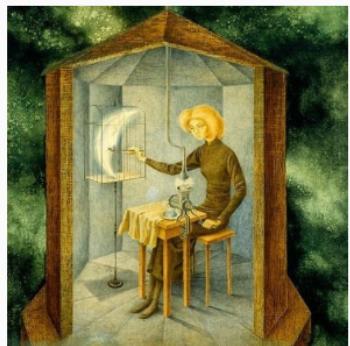
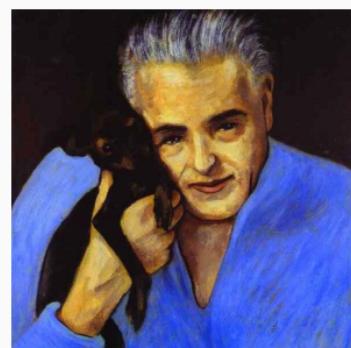
Instagram Home Search Profile Heart More

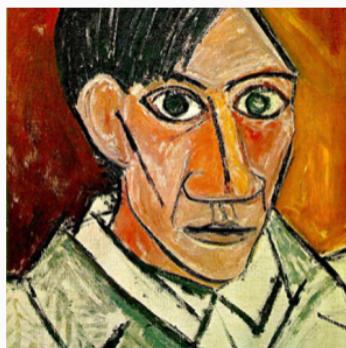
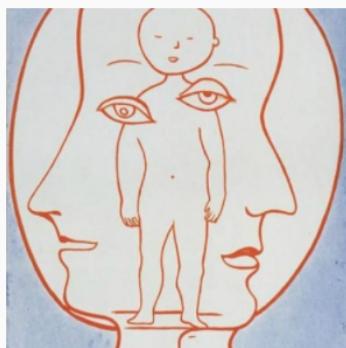
#presentacionsurrealista_
32 publicaciones

Seguir

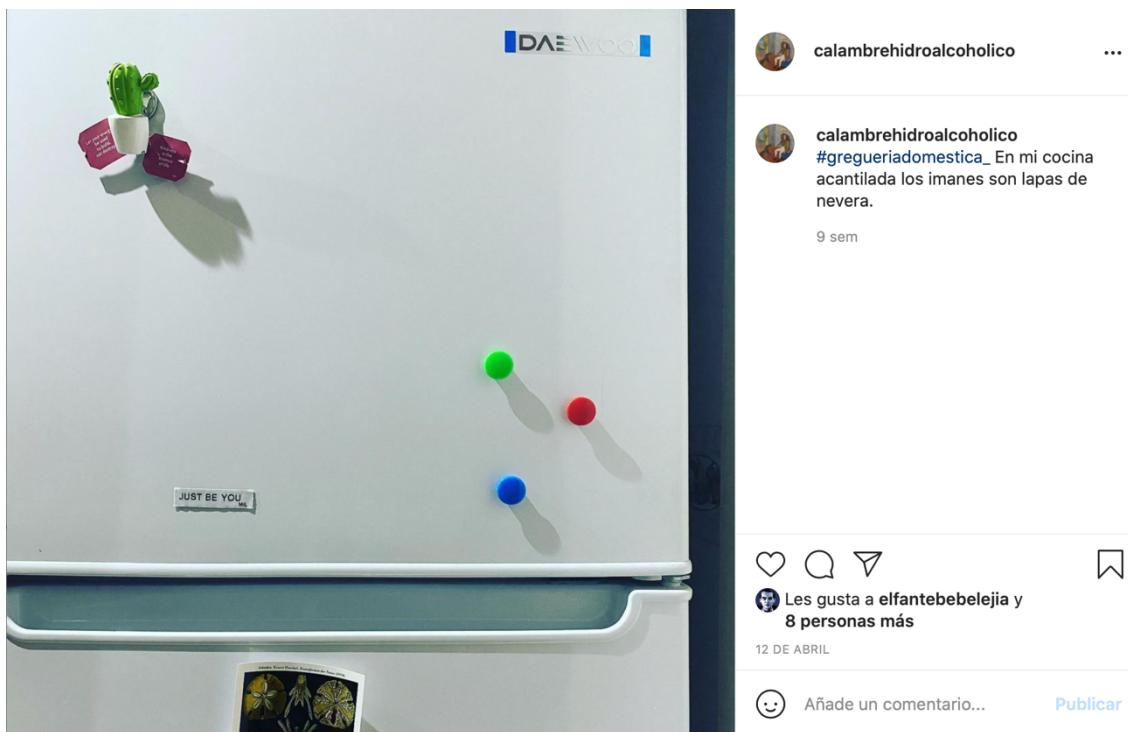
Publicaciones destacadas

Más recientes





Anexo 6



Anexo 7

Instagram Home Search Notifications Profile

#gregueriadomestica_
24 publicaciones

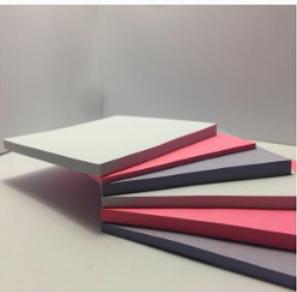
[Seguir](#)

Publicaciones destacadas





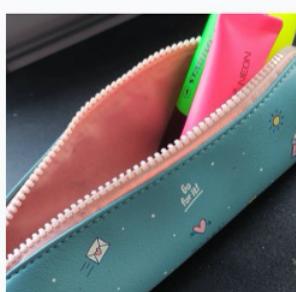


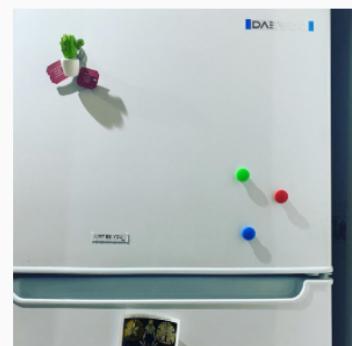
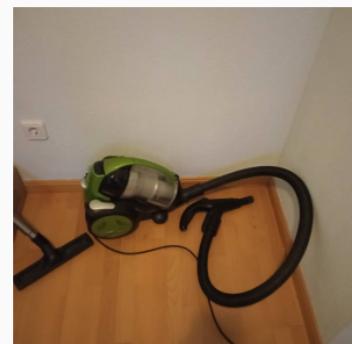
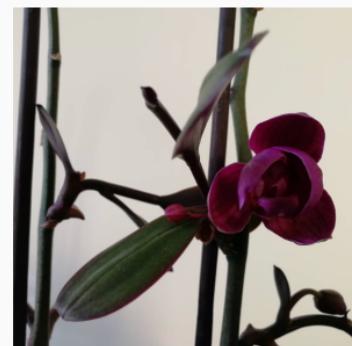
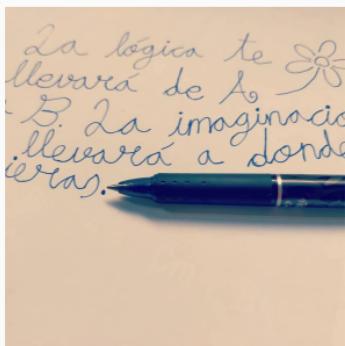




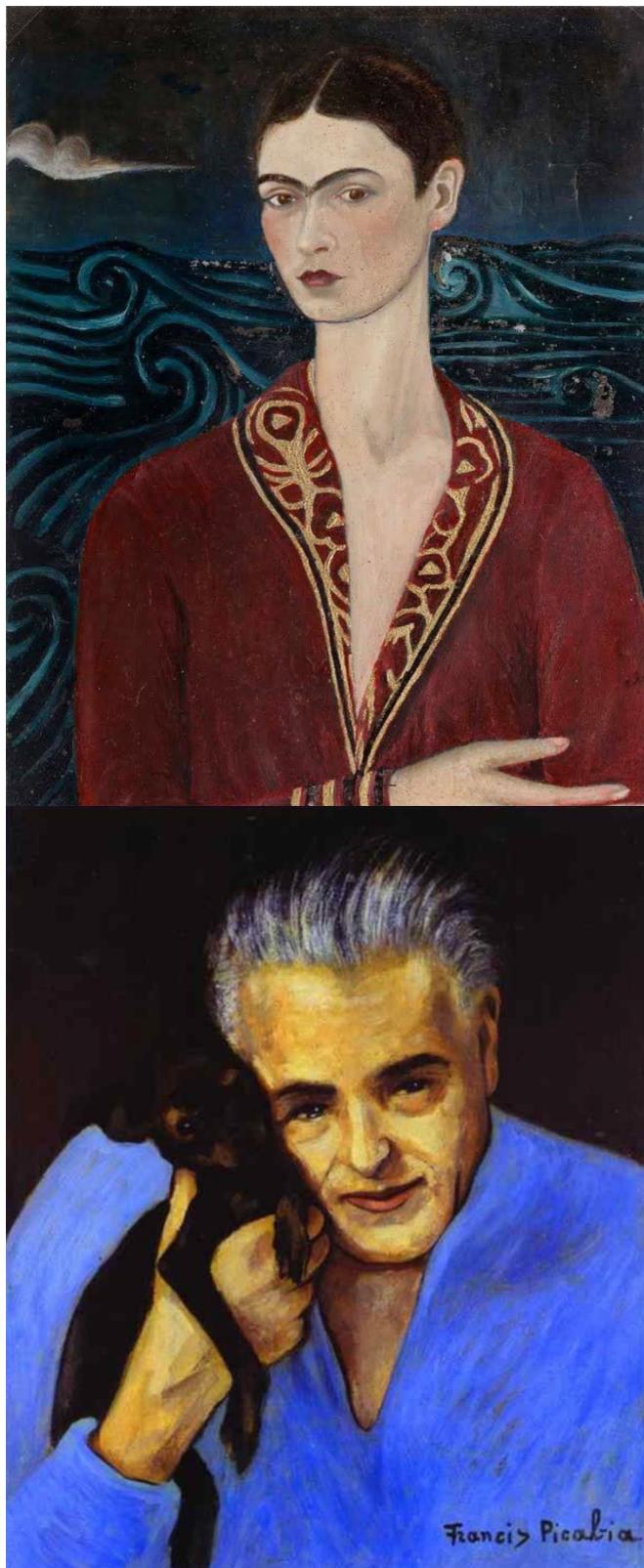
Más recientes







Anexo 8



cisne_euforico

...



cisne_euforico

#presentacionsurrealista_

Autorretrato, Frida Kahlo (1926)

*

**

Soy Frida Kahlo y nací en Coyoacán, Ciudad de México en 1907. A los 18 años sufrí un grave accidente el cual me dejó inmóvil durante meses, ahí fue cuando aprendí a pintar. En 1929 hice mi primera obra, que se corresponde a la de la foto. Mi pintura ha sido influenciada por acontecimientos de mi vida, como mi matrimonio con Diego Rivera. Soy considerada un símbolo del feminismo, ya que en mis obras me representé con rasgos considerados masculinos, exagerando mis cejas y



Les gusta a creatuismo y 4 personas más

12 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



alegre_peligro

...

*

**

*

Nací el 22 de Enero de 1879, comencé mi carrera artística en el ámbito del impresionismo y el fauvismo, con obras fáciles que me proporcionaron un gran éxito comercial. Pero mi temperamento inquieto y subversivo me llevó a buscar caminos más comprometidos, por lo que entré en la órbita del cubismo de Picasso y Braque con obras caracterizadas por la incorporación de elementos simbólicos y de títulos y frases sin ninguna relación con el tema.

10 sem



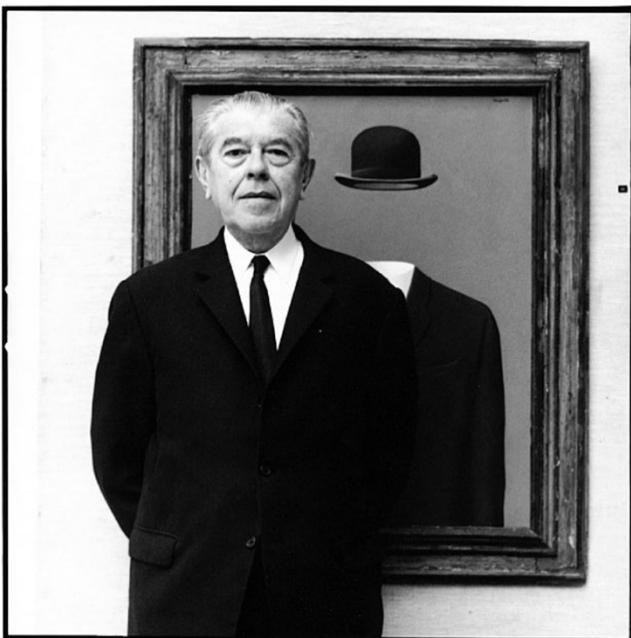
Les gusta a creatuismo y 6 personas más

12 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



zumitoenamorado
Belgium

...



zumitoenamorado ¡Hola a todos!
Me llamo René Magritte, nací en Bélgica en 1898, soy un artista surrealista conocido por mis imágenes ingeniosas y estimulantes, así como por el uso de gráficos simples e imágenes cotidianas.

#presentacionsurrealista_

10 sem



creatuismo Qué chula es la foto!



Les gusta a **creatuismo** y 5 personas más

12 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



larealidadsurrealista

...



larealidadsurrealista

#presentacionsurrealista_

Soy Marc Chagall, nací en Vitebsk, Bielorrusia, el 7 de julio de 1887. En 1907 me mudé a San Petersburgo para estudiar arte. En 1914 regresé a Vitebsk (donde pasé la Primera Guerra Mundial), en 1915 me casé con Bella Rosenfeld y el año siguiente tuve una hija llamada Ida. En 1919 fundé la Escuela de Arte de Vitebsk, pero luego me tuve que mudar a París en 1923. Debido a que los alemanes ocuparon Francia en la Segunda Guerra Mundial tuve que abandonar París, porque vengo de una familia de judíos y conseguí mudarme a Marsella gracias a la ayuda de un periodista llamado Varian Fry.



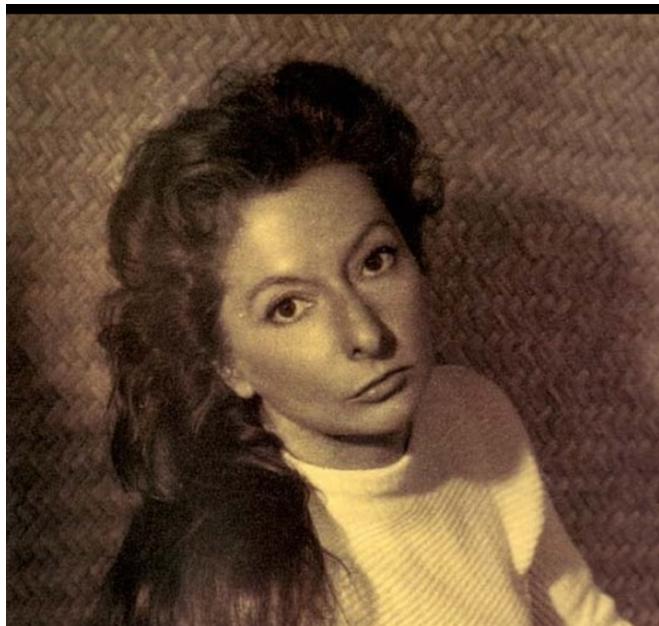
1 Me gusta

9 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



lilith.literature

...



lilith.literature Holaaa, la gente me conoce como Remedios Varo, es más corto que mi nombre de nacimiento, soy de las primeras mujeres que estudiaron en la Real Academia de Bellas Artes en Madrid.

Nací un 16 de Septiembre de 1908 en Anglés, España.
Soy pintora surrealista, escritora y artista gráfica.



Les gusta a **creatuismo** y una persona más

12 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



elanillocomprando

...



elanillocomprando Soy José Victoriano González-Pérez, más conocido como Juan Gris. Nací en Madrid en 1887 en el seno de una familia bien situada económicamente, lo que me permitió vivir una juventud en un ambiente de clase media. Durante mi adolescencia hice ya varias publicaciones relacionadas con la ilustración como "Blanco y "Negro". Cuando llegué a la edad adulta me fui a París, donde Editado [junto a varios artistas como Pablo Picasso. Desde 1912 lo he](#)



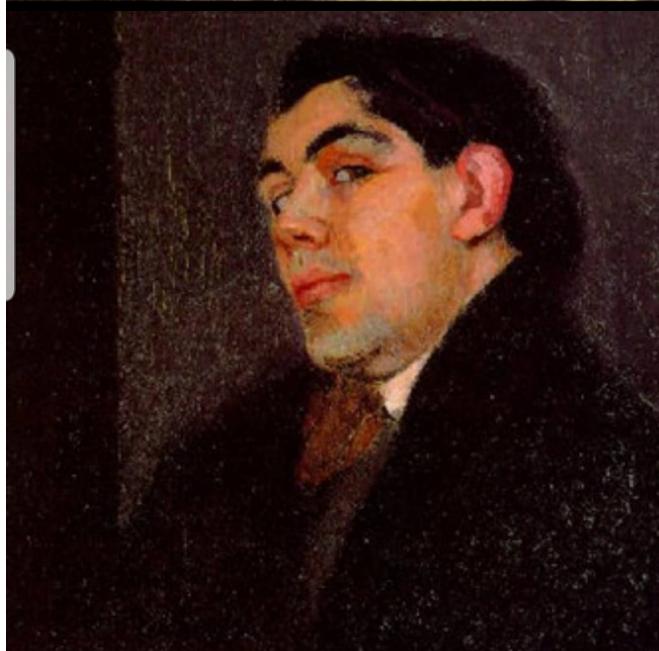
1 Me gusta

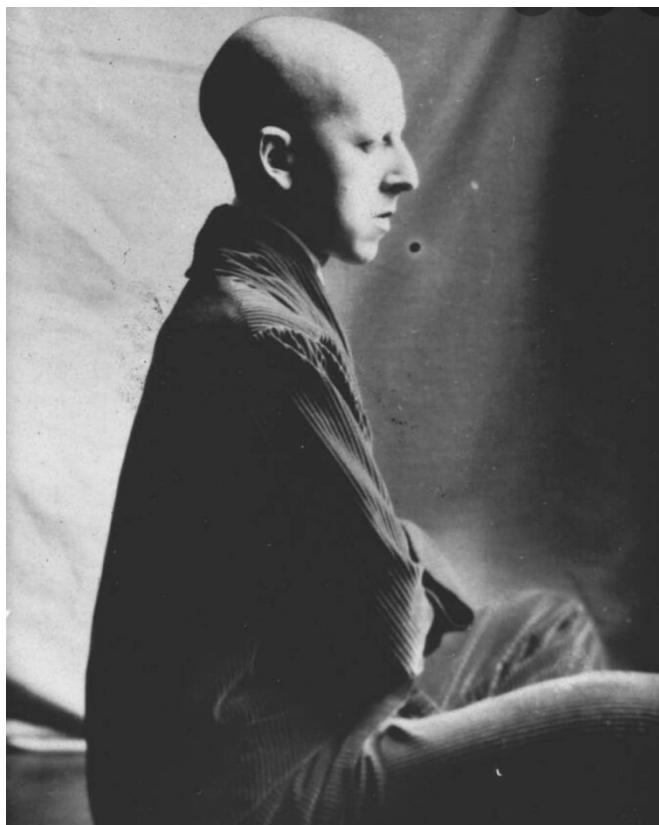
16 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar





pinopensativo

...



pinopensativo Soy Claude Cahun y naci el 25 de octubre de 1894, soy Francesa y mi ocupación es artista, fotógrafo, escritora, escultora y pintora. Soy sobrina del escritor Marcel Schwob, adopte este nombre en honor a mi tío abuelo León Cahun, en el año 1920 viví en París con mi pareja y artista quien también era mi hermanastra
#presentacionsurrealista_

10 sem



Les gusta a **creatuismo** y 2 personas más

12 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



nochesluminosas

...



nochesluminosas Nací en París, el 22 de Noviembre de 1907, fuí una artista, pintora, fotógrafo y escultora francesa. Estudié en la Academie Lotte donde conocí a Henri Cartier-Bresson, cuando aún no se había convertido en uno de los mejores fotógrafos del momento.

#presentacionsurrealista_

10 sem



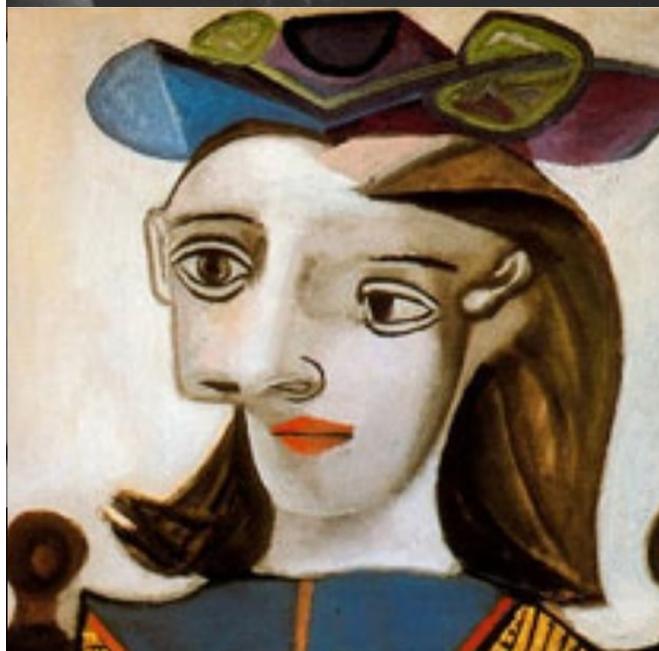
Les gusta a **elfantebabelejia** y 2 personas más

12 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



Anexo 9



 **elfantebabebeleja** ...

 **elfantebabebeleja** #gregueriadomestica_
| Las serpientes de cabello áspero se
asoman brevemente en busca de esa
luz incandescente

10 sem

 **creatuismo** Me encanta! 

10 sem 1 Me gusta Responder

   
creatuismo Les gusta a **creatuismo** y 5 personas más

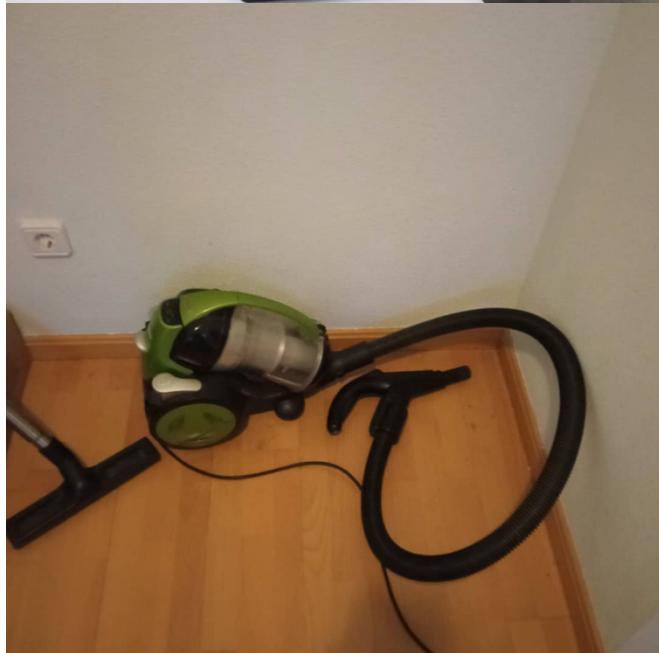
14 DE ABRIL

 Añade un comentario... 

 **larealidadssurrealista** ...

 **larealidadssurrealista** #gregueriadomestica_
Mi aspirador es un elefante y el polvo
es comida que se traga hasta que se
llena

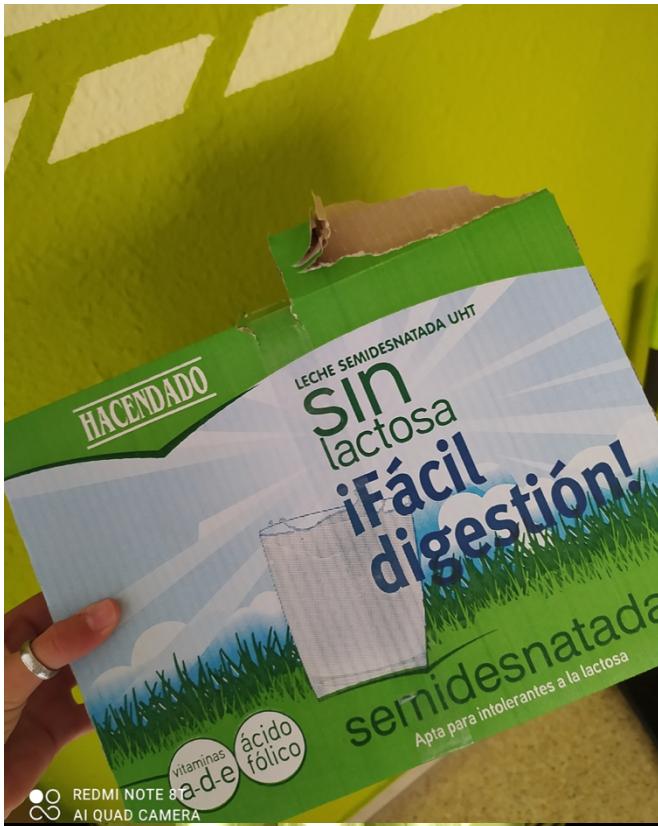
10 sem



   
larealidadssurrealista 1 Me gusta

12 DE ABRIL

 Añade un comentario... 



pinopensativo

...



pinopensativo La leche es el agua
vestida de novia
#gregueriadomestica_

10 sem



Les gusta a **creatuismo** y 2 personas más

15 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



elanillocomprando

...



elanillocomprando

#gregueriadomestica_ El alma aparece
cuando es iluminada por la tenue luz
que desprende.

10 sem



1 Me gusta

16 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar





xoyolabombera

...



xoyolabombera El hielo se derrite
porque llora de frío 🥶
#gregueriadomestica_

9 sem



Les gusta a **creatuismo** y 2 personas más

17 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar



cisne_euforico

...



cisne_euforico **#gregueriadomestica_**
El ukelele es un ser tan antipático que
si lo tocas en demasía, chillá.

9 sem



Les gusta a **creatuismo** y 4 personas más

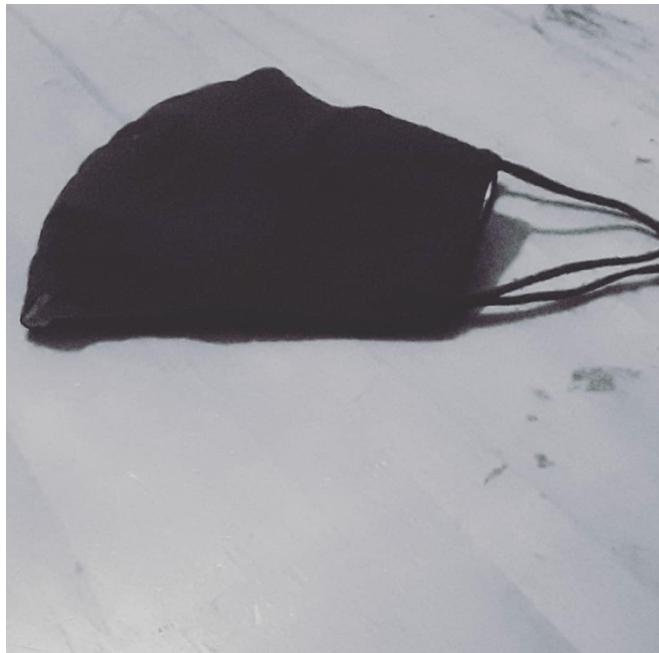
18 DE ABRIL



Añade un comentario...

Publicar





 **mascarilladefreefire** ...

 **mascarilladefreefire** La mascarilla es un escudo de tela sin ella entramos en mundo de dolores [#gregueriadomestica_](#)

9 sem Responder



1 Me gusta

20 DE ABRIL

 Añade un comentario... [Publicar](#)

 **bajolasombrillatmandoelsol_** ...

 **bajolasombrillatmandoelsol_** [#gregueriadomestica_](#)
Las agujas del reloj son dos grandes atletas compitiendo por llegar a la meta

9 sem



1 Me gusta

20 DE ABRIL

 Añade un comentario... [Publicar](#)

Anexo 10

Lista de preguntas preparadas para *Conversación literaria*:

¿Hubo algo que te gustara de este libro?

¿Qué te llamó especialmente la atención? ¿Cómo hubieses preferido que fuera?

¿Qué es lo que no te gustó?

¿Qué partes de aburrieron?

¿Te saltaste partes?

¿Dónde habrías abandonado el libro y por qué? ¿Hubo algo en el libro que te desconcertara?

¿Algo que te pareciera extraño?

¿Algo que te pillara totalmente por sorpresa?

¿Dónde sucede la historia?

¿Es importante dónde se sitúa?

¿Podría haber sucedido en otro lugar? ¿Pensabas en el lugar mientras estabas leyendo? ¿Cómo imaginabas el lugar?

¿Hay pasajes en el libro que describen el lugar? ¿Qué te gustó de ellos?

¿Qué personajes te parecieron más interesantes?

¿Te sentiste identificado con algún personaje? ¿Hubo algo que te hiciese sentir identificado con él? ¿Tienes algún personaje preferido?

¿Por qué te cae mejor este personaje que el otro?

¿Qué diferencia hay entre los personajes que están dentro de la casa y los que están fuera?

¿Piensas que la historia hubiese sido igual si los hijos de Bernarda fueran varones?

¿Cómo hubiese sido?

¿Hay algún personaje imprescindible? ¿Hay algún motivo que te haga pensar que sin él no funcionaría la historia? ¿Sería igual en la actualidad?

¿Hubo algún personaje mencionado en la historia, pero sin el cual no hubiese podido ocurrir?

¿Se te ocurre alguna razón por la cual no haya sido mencionado? ¿Qué cuenta la historia?

¿Con quién me identifico?

¿Qué piensa o siente ese personaje?

¿Si estuvieras observando lo que ocurre, desde dónde habrías estado mirando?

¿Qué crees que intenta conseguir el autor al elegir 5 mujeres como protagonistas? ¿Qué partes del libro te parecen similares a la vida real?

¿Hay algo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?

¿El libro te hizo pensar diferente acerca de tu propia experiencia similar?

¿Mientras estabas leyendo, viste la historia en tu imaginación?

¿Qué detalles te ayudaron a “ver” mejor?

¿Qué pasajes quedaron grabados en tu mente?

¿Cuántas historias diferentes puedes encontrar en este libro?

¿Qué le dirías a tus amistades de este libro?

¿Ha sido positivo conversar sobre el libro después de haberlo leído? ¿De qué modo?