



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Nuevas formas de acercarse al texto poético: la poética de Blanca
Varela en aulas de Educación Secundaria Obligatoria

Innovative approach to poetic texts: Blanca Varela's poetry's study in
Secondary School Education

Autora

Camino Domínguez Sobrino

Directora

Raquel Lanseros

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Facultad de Educación
Curso 2025/2026

RESUMEN

No son pocas las investigaciones que constatan que la metodología tradicional de la didáctica de la poesía en Educación Secundaria Obligatoria no sólo no ha logrado sembrar interés en el alumnado, sino que ha repercutido negativamente en la percepción del género por parte del mismo. Esto, sumado a la escasa y marginal presencia de autoras en el contenido literario impartido en las aulas, desemboca en una situación cuanto menos hostil para trabajar la obra de poetisas como Blanca Varela. De este modo, en el presente trabajo se estudian los distintos factores que, entrecruzándose, dan lugar a esta problemática, así como la necesidad de combatirlos y las posibles metodologías desde las que abarcar el trabajo de textos poéticos en las aulas, tomando como ejemplo la poética de Blanca Varela.

Palabras clave: Poesía, Blanca Varela, Educación Secundaria Obligatoria, Propuesta didáctica, Innovación.

ABSTRACT

Nowadays, there are multiple researches that prove how the traditional methodology for poetry teaching in Elementary School Education has failed in making poetry as a literary genre seem both attractive and interesting to young students. Furthermore, the absence of female authors in literary subjects leads to a completely helpless atmosphere when trying to teach female authored poetry, such as Blanca Varela's. Therefore, this paper aims to analyze the elements that lead to this problematic situation, as well as the necessity to fight them, and the new possible and innovative methodologies that can be used in order to study female authored poetry in school, focusing on Blanca Varela's poetic texts.

Key words: Poetry, Blanca Varela, Secondary School Education, Teaching proposal, Innovation.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	5
MARCO TEÓRICO.....	6
1. Ausencia de autoras en la educación: una exclusión sistemática.....	6
1.1.Androcentrismo cultural en las aulas.....	6
1.2.El lugar marginal de las autoras en el currículo y los libros de texto.....	9
2. Didáctica tradicional de la poesía.....	15
2.1. Una enseñanza mecánica e impersonal: reproducción de un canon estático.....	15
2.2. El estigma en torno al texto poético.....	16
3. ¿Por qué Blanca Varela? Beneficios de trabajar los márgenes del canon.....	20
3.1. La necesidad de estudiar autoras hispanoamericanas.....	20
3.2. La poética vareliana: herramienta para desmitificar prejuicios.....	23
4. La obra poética de Blanca Varela.....	26
4.1. Semblanza biográfica de la autora.....	26
4.2. Contexto histórico- literario.....	27
4.3. La poética de Blanca Varela.....	28
PROPUESTA DIDÁCTICA.....	32
1. Introducción y justificación.....	32
2. Contexto de centro y aula.....	33
3. Resultados de las encuestas.....	35
4. Objetivos y competencias específicas.....	38
5. Metodología.....	42
6. Actividades de aprendizaje.....	44
7. Evaluación.....	48
7.1. Criterios de evaluación.....	48
7.2. Materiales evaluables e instrumentos de evaluación.....	- 49
7.3. Criterios de calificación.....	50
CONCLUSIONES.....	52
BIBLIOGRAFÍA.....	54

ANEXOS.....	57
Anexo 1. Antología de textos de Blanca Varela.....	57
Anexo 2. Rúbricas de evaluación.....	63
Anexo 3. Ejemplo de mapa conceptual a partir de un poema.....	67
Anexo 4. Encuesta de evaluación docente.....	68

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La realización del presente trabajo, que se divide en dos bloques – constituyendo el primero la parte de investigación y el segundo el diseño de una unidad didáctica – pretende estudiar la problemática de la didáctica tradicional de la poesía, que ha demostrado repercutir negativamente en el interés del alumnado por dicho género literario. Del mismo modo, tras examinar los factores que influyen en esto, se atiende también a la necesidad de reformular la enseñanza del género poético, así como la necesidad de tratar contenido literario de autoría femenina, que, como queda reflejado también en el trabajo, sigue estando gravemente desatendida a día de hoy – especialmente, si se trata de autoras hispanoamericanas – .

De este modo, para tratar de dar respuesta a esta problemática, se propone en el segundo bloque del presente trabajo una unidad didáctica centrada en el trabajo de la obra poética de Blanca Varela. Dicha unidad didáctica está diseñada para llevarse a cabo en un aula del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, a lo largo de cinco sesiones. Precisamente por la necesidad señalada anteriormente de abordar el contenido poético en el aula desde nuevas metodologías innovadoras – comprobada la ineficacia del enfoque tradicional – , la propuesta consiste en un Aprendizaje Basado en Proyectos, en el que el alumnado, trabajando de forma colaborativa, deberá analizar textos poéticos de Blanca Varela, elaborando y justificando su propia interpretación, que se validará por parte de la docente y que más tarde se plasmará en un producto final.

Así, tanto la investigación llevada a cabo en el presente trabajo como el diseño de la unidad didáctica que la complementa aspiran a lograr una rica variedad de objetivos, todos relacionados entre sí. De este modo, se pretende, *grosso modo*, abordar en el aula contenido poético de autoría femenina – que tan desatendido está hasta nuestros días – desde una perspectiva innovadora, empleando metodologías activas que siembren motivación en el alumnado y que le permita trabajar la poesía desde su libre interpretación, responsabilizándose de su propio aprendizaje, aumentando así el interés y la productividad.

MARCO TEÓRICO

1. Ausencia de autoras en la educación: una exclusión sistemática

1.1. Androcentrismo cultural en las aulas: canon literario y otras pedagogías invisibles

Atendiendo a la definición que ofrece la Real Academia Española acerca del concepto de canon en lo referido a la tradición literaria, entendemos este como el « Catálogo de autores u obras de un género de la literatura o el pensamiento tenidos por modélicos » (RAE, 2023). De este modo, se deduce que todas aquellas obras literarias – y por extensión, los autores de las mismas – pertenecientes al canon son las que se presentan como más merecedoras de lectura y estudio, condicionando esto la selección de obras que se ha obedecido a lo largo de la historia en la Educación Secundaria, entre otras muchas esferas de difusión cultural.

No obstante, independientemente de los criterios que se hayan seguido para la construcción del canon, estos se han mostrado siempre, como señala Álvaro Clavijo, « subjetivos al placer de una minoría » (Corchero Clavijo, 2023:50), concretamente aquella conformada por quienes han tenido el privilegio de ejercer como agentes de la cultura en los distintos momentos históricos. Así, y como consecuencia directa de esto, se presupone que « no todas las obras son bastante buenas para ser recordadas y serán relegadas al olvido » (Servén Díez, 2008: 8). Como consecuencia de esto, el alumnado de Educación Secundaria – así como cualquier ciudadano o ciudadana –, obtiene una inferencia muy clara: aquellos textos literarios que forman parte del canon o se le asemejan son los que se deben leer y estudiar con urgencia, mientras que toda manifestación literaria que se geste a los márgenes del canon contará con una calidad necesariamente inferior, por lo que su lectura y estudio se interpretan como una tarea, en el mejor de los casos, secundaria.

Este razonamiento interiorizado viene derivado, como ya se ha mencionado, de la minoría que se ha encargado históricamente de construir – conforme a sus intereses ideológicos – la selección de obras y autores que deben conformar el canon literario. No obstante, es un patrón que ha continuado perpetuándose en las aulas de Educación Secundaria hasta hoy, primordialmente a través del contenido dictado por los manuales de Lengua castellana y Literatura – en los que se observa, como se reflejará en los siguientes apartados de este

trabajo, una notable desproporción entre referentes literarios masculinos y femeninos – , así como a través de otras dinámicas que surgen en los centros escolares.

En este sentido, se podría poner fácilmente en relación con los conceptos de currículo oculto y pedagogías invisibles. El primero alude a los aprendizajes que el alumnado interioriza, aunque no sean transmitidos de forma explícita. Así, el currículo oculto lo conforman aspectos como las actitudes del profesorado, los ejemplos que ilustran las explicaciones, la distribución del espacio en la escuela, de los contenidos, etc. Pese a que puedan parecer elementos insignificantes, el contenido que transmiten resulta crucial e influye notablemente el desarrollo y aprendizaje alumnado, suponiendo una herramienta para transmitir y legitimar ciertos valores: « La escuela transmite una serie de valores que son asumidos por el alumnado al ser transmitidos implícitamente, ya que, muy probablemente, no serían aceptados de presentarse de manera explícita » (Acevedo Huerta, 2010: 2). Un vivo ejemplo de esto último es lo que venimos mencionando anteriormente, la desproporción entre referentes literarios masculinos y femeninos en todos los cursos de la ESO. El hecho de que las autoras ocupen un lugar marginal en la enseñanza de la literatura transmite implícitamente la información de que, o bien no ha habido apenas escritoras en la historia de nuestra literatura, o sus producciones no han sido tan merecedoras de estudio y transmisión como las de sus contemporáneos masculinos. A su vez, las repercusiones de este hecho no se limitan a la concepción – errónea – que el alumnado asumirá de la historia de la literatura hispánica, sino que también afectan a la falta de autoridad social que asumen las mujeres, ya que « al no verse reconocidos sus logros y perder modelos de identificación, su posición social se vuelve secundaria » (López Navajas & Querol Bataller, 2014: 237).

En la misma línea, el concepto de pedagogías invisibles alude a « una serie de micro discursos verbales, visuales, audiovisuales, sensoriales, etcétera, que suceden a la vez que se transmiten —de forma consciente o no— nociones sobre valor, jerarquía y poder » (Castellanos & Sánchez, 2020: 12). De este modo, se podría atender, más allá del androcentrismo apreciable en los manuales de Lengua y Literatura, a otro tipo de conductas que se desarrollan en los centros educativos y que suponen una extensión de esta jerarquía de género. Véase, por ejemplo, la distribución de los roles en los centros de Educación Secundaria: por un lado, es frecuente encontrar mujeres desempeñando cargos relativos a la limpieza del centro o a su organización – ocupando puestos de limpiadoras, conserjes, etc – ,

así como en cargos de apoyo educativo o docentes. No obstante, resulta más inusual observar mujeres ocupando los cargos directivos más altos, pese a que – como ya se ha mencionado – el personal del centro está compuesto por una gran cantidad de mujeres. Esta escasa presencia de mujeres en los niveles jerárquicamente más altos demuestra, entre otras cosas, « la presencia de ciertas ideas respecto de la capacidad de mujeres y hombres para desempeñarlos, que les obstaculizan acceder a ellos » (Godoy & Mladinic, 2009:53).

Así, el alumnado de los centros infiere indirectamente que la labor de las mujeres es, aunque valiosa y necesaria, frecuentemente inferior y de menor relevancia que la de los hombres, al igual que sucede en la enseñanza de la literatura castellana. Lo mismo sucede con el uso del lenguaje: al emplear constantemente el masculino genérico para apelar al alumnado se sigue perpetrando el mismo orden androcéntrico: el género masculino está asociado a lo universal, lo general y lo válido, mientras que el femenino queda relegado a los espacios laterales y excéntricos¹ – se emplea, en todo caso, en las ocasiones en las que debemos referirnos a un grupo conformado exclusivamente por alumnas – .

Precisamente por este carácter implícito pero significativo, resulta necesario atender más conscientemente a estas reproducciones del androcentrismo cultural, y tratar de contrarrestar una jerarquía de poder en la que la labor y presencia de las mujeres es siempre vista como inferior, sucediendo esto tanto en el contenido impartido en las aulas como en el trabajo que se desempeña dentro y alrededor de ellas.

Aunque se debería atender a este androcentrismo en todas sus manifestaciones y tratar de contrarrestarse en todas las esferas del sistema educativo, en el presente trabajo se pretende – como se concreta en los siguientes apartados – analizarlo y corregirlo en lo relativo a la presencia de autoras en la enseñanza de la literatura hispánica, atendiendo a los manuales y las metodologías utilizadas en las clases de Lengua castellana y Literatura.

¹ « que está fuera del centro, o que tiene un centro diferente » (RAE, 2023)

1.2. El lugar marginal de las autoras en el currículo y los libros de texto

Pese a que las mujeres ocupan en la actualidad un espacio progresivamente mayor y un papel de gran relevancia en el ámbito literario, parece todavía desconocerse – o ignorarse – que también lo tuvieron a lo largo de la historia, y que sus contribuciones a la literatura en lengua castellana resultan, a la par que las de sus contemporáneos masculinos, esenciales para nuestra tradición. Para comprobar esta creencia basta con echar la vista atrás hacia la experiencia de la mayoría de la población que haya cursado Educación Secundaria y que, con mucha probabilidad, apenas recuerde haber estudiado durante esa etapa a alguna autora en materias como Lengua castellana y Literatura, Historia del arte, Filosofía, etc.

Esta extrema ausencia de referentes femeninos en la enseñanza de materias culturales podría atribuirse, a primera vista y sin ningún análisis subyacente, a que en tiempos pasados escasearon – debido a las dificultades que afrontaban – las mujeres que tuviesen acceso a la cultura y que contasen con las herramientas necesarias para transformarla. No obstante, bien se sabe que no es así, y que « Excusarse con la inexistencia de mujeres creadoras en épocas pasadas o atribuir su ausencia en el currículo a una supuesta calidad literaria inferior no es más que una falacia, mediante la cual se sigue perpetuando el orden supremacista masculino en el imaginario cultural » (Jaramillo, 2019: 112).

De este modo, habiendo evidencia de que sí existieron mujeres que fueron importantes agentes culturales – escritoras, artistas, filósofas, etc – , su ausencia en la transmisión de la cultura no puede deberse sino bien al prejuicio de que no hubo tantas, bien a la errónea idea de que sus aportaciones fueron de una calidad inferior² a la de sus contemporáneos masculinos y, por ende, menos merecedoras de ser canonizadas y transmitidas. Como se ha señalado por parte de varias/os investigadoras/os – y en lo que concierne más concretamente a este trabajo – , este hecho se aprecia de manera muy clara en los manuales empleados para la asignatura de Lengua castellana y Literatura, en los que – en el mejor de los casos – apenas se hace mención a dos o tres autoras en toda la historia de la literatura española, y en ningún caso equiparándose al lugar central y canónico que ocupan los autores masculinos.

Esto lo señala, por ejemplo Álvaro Corchero:

² También habría que atender, a este respecto, al androcentrismo con el que se han determinado los criterios con los que se ha juzgado históricamente la calidad de las obras literarias y artísticas

Esto queda perfectamente ejemplificado en cualquier obra destinada al estudio de la literatura española, en la que se focaliza la atención en el análisis de las autorías masculinas más relevantes y se posterga un breve inciso para alguna que otra literata que haya tenido una aclamada reputación, tal y como sucede con santa Teresa de Jesús, sor Juana Inés de la Cruz, Rosalía de Castro o Emilia Pardo Bazán, literatas que siempre son estudiadas con un rigor irrelevante, acto que empobrece su imagen y su calidad literaria.

(Clavijo Corchero, 2023: 46)

No obstante, parecía haberse prometido una voluntad de cambio o reforma para corregir esta desproporcionada ausencia y marginalización de las autoras en el ámbito educativo al modificarse la Ley Orgánica de Educación con la nueva LOMLOE. Con la promulgación de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), implantada en el año 2020, se pone el foco, entre otros objetivos a cumplir y ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), en alcanzar la igualdad de género en el ámbito educativo, siendo este el objetivo número cinco de la ley. Sin embargo, Aída Bárbara Parrales y Concepción Francos señalan que, pese a esta voluntad por contrarrestar la desigualdad en materia de género en todas las dimensiones de la educación, no hay un trabajo real ni efectivo para ello, ya que en los libros de texto se sigue observando una notable desproporción entre referentes masculinos y femeninos, ocupando las autoras un lugar minoritario y marginal en el temario:

La LOMLOE se anunció como una ley con gran carga de género, en ella se señala que “las Administraciones educativas promoverán que los currículos, los libros de texto y demás materiales educativos fomenten el igual valor de mujeres y hombres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, p. 65). y las expectativas creadas llevaban a pensar en un aumento drástico de la presencia de mujeres en los libros de texto. Sin embargo, las posibilidades de cambio abiertas a partir de la entrada en vigor de la LOMLOE y de su aplicación en los libros de texto se han visto malogradas como muestran investigaciones como las del presente análisis de manuales escolares, de seis editoriales españolas, empleadas a nivel nacional

(Parrales Rodríguez & Francos Maldonado 2024: 11)

Así pues, « si bien la incorporación de autoras ha aumentado de manera limitada en las últimas décadas, como apunta Giner (2019), la representación sigue siendo insuficiente en

términos cualitativos » (Martínez Martín, García Blay & Belda Torrijos, 2024: 1497). Aunque la presencia de autoras depende – como toda selección de contenidos – de la editorial que redacte el temario, se sigue apreciando a rasgos generales una injusta desproporción en cuanto a referentes masculinos y femeninos en los manuales de Lengua castellana y Literatura de Educación Secundaria Obligatoria.

Para realizar un análisis ejemplificativo de esta cuestión, se toma aquí como modelo de análisis el manual de Lengua castellana y Literatura para 4º de ESO de la editorial Casals³, publicado en marzo de 2024. En dicho libro, los contenidos pertenecientes a la parte de Educación Literaria se distribuyen en un total de 6 bloques, conteniendo cada uno contenidos relativos a las distintas épocas y corrientes literarias, desde el siglo XVIII con el Neoclasicismo hasta la literatura del postfranquismo. En cada uno de los bloques se incluye un itinerario temático inicial, que expone un listado de obras y autores/autoras ilustrativos de la época a estudiar, así como contenido teórico, fragmentos textuales ilustrativos del mismo y recursos audiovisuales a los que se accede en la versión digital del libro.

Atendiendo a estos tres espacios a través de los que se difunde el contenido literario, se observan los siguientes datos en cuanto a la proporción entre la presencia de referentes literarios masculinos y femeninos.

El primer bloque, dedicado a la literatura española del Neoclasicismo, el Prerromanticismo y el Romanticismo, se abre con un itinerario literario titulado « La discriminación y la frustración en la literatura » en el que siete de las ocho obras propuestas son de autoría masculina, mientras que sólo aparece una de autoría femenina, es decir, un 12.5% de presencia para las autoras. Además, de los quince textos que se exponen a lo largo del bloque para ilustrar el contenido teórico, sólo dos pertenecen a obras literarias de autoría femenina, siendo esto un porcentaje del 13.3%. Esta desproporción abismal se reduce, sin embargo, en lo que se refiere a contenido audiovisual al que el alumnado puede acceder en la versión digital del libro, ya que de las nueve entradas a contenido audiovisual, cinco son relativas a autores y cuatro a autoras – 44% de autoras – . En cuanto a autores o autoras de los que se explique algo a lo largo del bloque, encontramos dieciséis en total, siendo diez autores y seis autoras: un 37.5% de presencia femenina. Sin embargo, en el cuerpo textual de teoría que

³ Su elección se debe a que es el manual que se emplea este curso 2024-2025 en el centro para el que está diseñada la unidad didáctica que se propone en este trabajo, el IES Juan de Lanuza (Borja, Zaragoza)

conforma el bloque, hay un total de treinta y ocho alusiones a distintos autores, acompañando a la explicación, mientras que sólo se citan tres referentes femeninas, siendo esto un 7.3% del total de referencias. A este respecto cabe mencionar que la mayoría de ellas aparecen recogidas en un apartado segregado del contenido general, bajo epígrafes como el de « Las mujeres ilustradas », como si dichas autoras no pudiesen, por algún motivo, ser citadas como referencias en la explicación general de la Ilustración.

En cuanto al segundo bloque, en el que se recoge el contenido relativo a las corrientes del Realismo y Naturalismo, se invierte la proporción en el itinerario inicial, ya que este presenta cinco obras de autoría femenina frente a dos de autoría masculina, siendo la presencia femenina de un 71%. Sin embargo, esta inusual inversión no resulta tan sorprendente al observar que se trata, de nuevo, de un caso en el que la obra de las mujeres aparece segregada de la literatura general, pues la temática que titula este itinerario es « Las aspiraciones de las mujeres en conflicto con la sociedad tradicional en la novela de los siglos XIX-XX ». No obstante, en los contenidos audiovisuales se aprecia una equidad total del 50%, ya que aparecen tres recursos digitales relativos a autores y tres relativos a autoras; lo mismo ocurre con los fragmentos de textos que ilustran el contenido teórico, ya que aparecen cuatro extraídos de obras de autoría femenina y otros cuatro extraídos de obras de autoría masculina. Por otro lado, en cuanto a autores y autoras de los que se explique algo, vuelve a invertirse la proporción siendo las autoras mayoría: de un total de siete, cinco son autoras: un 71%. No obstante, en cuanto a referencias a lo largo del cuerpo textual teórico, encontramos un total de doce autores frente a una sola autora, siendo esto una presencia del 7.6%.

El siguiente bloque de la Educación Literaria es en el que se tratan el Modernismo y la Generación del 98. Se inicia con un itinerario cuya temática es « La belleza y el feísmo en la literatura desde el Modernismo y la Generación del 98 hasta la actualidad », y que presenta un total de cuatro obras de autoría femenina frente a doce de autoría masculina, siendo aquí la presencia femenina de un 25%. Por otro lado, en contenidos audiovisuales hay ocho entradas que hacen alusión a literatura de autoría masculina y cuatro a autoría femenina: un 33.3%. De los veintidós textos que aparecen a lo largo del bloque como ejemplificativos del contenido teórico, sólo dos son de autoría femenina frente a veinte autoría masculina, ocupando las primeras un total del 9%. En cuanto a autores y autoras de los que se explique algo, encontramos siete autores frente a cinco autoras, siendo estas un 41%, aunque tres de estas

cinco aparecen exclusivamente de nuevo bajo el epígrafe de « Regeneracionismo y feminismo », hablando únicamente de su lucha por los derechos de la mujer y sin mencionar apenas su producción literaria. Por último, en cuanto a referentes literarios que se mencionan a lo largo del bloque, observamos un total de catorce autores frente a doce autoras – 46% –.

El cuarto de los bloques recoge el contenido relativo a la Edad de Plata y la Generación del 27, y se abre con un itinerario lector de temática « El paso del tiempo. Conflicto entre tradición y vanguardia », que presenta un total de veintiún obras, de las cuales sólo dos son escritas por mujeres, siendo así la presencia femenina de un 9.5%. Por otro lado, en cuanto a contenidos audiovisuales, encontramos doce relativos a referentes masculinos frente a cuatro a referentes femeninos, siendo esto último un 25%. De los veintiséis textos que ejemplifican o apoyan el material teórico, veintidós son de autoría masculina y sólo cuatro de autoría femenina: un 15.3%. En cuanto a autores y autoras de los que se explique algo en la teoría del bloque, se encuentran doce hombres frente a seis mujeres, es decir, el 50% de presencia femenina. Por último, en cuanto a las referencias a lo largo de todo el cuerpo textual, hay un total de cuarenta menciones a autores, mientras que sólo se encuentran seis referencias a autoras, ocupando estas un porcentaje de un 20%.

El siguiente y quinto bloque versa sobre la novela y la poesía desde 1936 hasta 1975, y el itinerario lector temático que se encuentra al principio se titula « Valores poéticos y emocionales del agua », conteniendo un total de veintitrés obras recomendadas, de las cuales dieciocho son de autoría masculina y sólo cinco son obras de mujeres, constituyendo estas últimas un 21.7%. En cuanto a recursos audiovisuales, hay nueve que hagan referencia a autores y cuatro a autoras – un 30% –, y de un total de dieciséis fragmentos textuales que acompañan a la teoría, sólo cuatro son de autoras: un 25%. Por otro lado, en cuanto a autores o autoras de los que se explique algo, encontramos trece autores y siete autoras – un 35% –, y en cuanto a referencias a lo largo del cuerpo textual teórico, encontramos sesenta autores frente a veinticinco autoras, ocupando estas últimas un 29% del total.

El último de los bloques está dedicado a la literatura a partir de 1975 y, a diferencia de los demás, no presenta un itinerario lector temático en sus páginas iniciales. En este bloque, aparecen un total de dieciséis fragmentos textuales acompañando al contenido teórico, de los cuales catorce son de autoría masculina y sólo dos de autoría femenina, siendo esto un 12.5% del total. En cuanto a contenido audiovisual, hay cinco entradas relativas a la obra de autores

y dos a la obra de autoras – un 28.5% –, y en cuanto a autores de los que se explique algo, sólo hay un autor y ninguna autora. Sin embargo, en cuanto a autores o autoras a los que se haga referencia a lo largo del cuerpo textual teórico, encontramos sesenta y cinco referencias a autores frente a veintitrés autoras, siendo estas un 26% del total.

La recogida de estos datos pone sobre la mesa el hecho de que – a excepción del segundo bloque, que trata el realismo y naturalismo y cuya temática del itinerario lector está dedicada a las problemáticas sociales de la mujer – los bloques de la Educación Literaria distan mucho de alcanzar siquiera un cincuenta por ciento de presencia de referentes literarios femeninos.

Se observa así que, pese a haberse dado un esfuerzo por incluir a más autoras de literatura en los libros de texto, la presencia de estas sigue siendo bastante minoritaria, y restringida en varias ocasiones a cuestiones temáticas relativas a la lucha por los derechos de la mujer. Rara vez aparecen como representantes literarios en los epígrafes generales, como si el mérito de su obra estuviese más ligado al hecho de ser mujeres y haber luchado por escribir más que por su propia obra, que todavía parece no ser valorada en los mismos términos que la «literatura general».

2. Didáctica tradicional de la poesía: problemáticas y posibilidades de innovación

2.1. Una enseñanza mecánica e impersonal: reproducción de un canon estático

Resulta lógico, a la hora de determinar las causas de la relación del alumnado de secundaria con determinado género literario, atender – además de al propio contenido relativo a este – a la labor docente y a las formas de transmitir el conocimiento. Cuando se ha tratado de investigar sobre la relación del alumnado adolescente con la poesía como género literario, se han llevado a cabo varios estudios y en todos ellos parece haberse demostrado un descontento general con dicho género.

Además, este descontento no parece estar vinculado con las propias temáticas y características del género poético – ya que, como señala Raquel Zaldívar, « los jóvenes no leen poesía, pero la conocen a través de las letras de las canciones de la música que escuchan » (Zaldívar, 2017: 260) – sino más bien con la didáctica del mismo que se lleva a cabo en las aulas: « este contacto cotidiano con el género poético no es relacionado por ellos con la poesía que se enseña en Lengua castellana y literatura » (Idem.). Así pues, observando esta desvinculación por parte del alumnado entre el propio género poético y su enseñanza en las aulas, resulta una tarea urgente investigar las metodologías y enfoques con los que se aborda la didáctica del género poético en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria.

A la hora de emprender esta tarea, se ha llegado a la conclusión de que « en la didáctica de la poesía en las aulas predomina un modelo historicista, memorístico y teórico » (Zaldívar, 2017:260). Tradicionalmente, la enseñanza del género poético en las clases de literatura se ha abordado de forma muy hermética, reduciendo su análisis a los elementos formales del texto, la perspectiva del autor/autora en el momento histórico y los aspectos estéticos o estilísticos (Gaitán Baltodano, 2016 : 15) a través de una enumeración de recursos literarios. No obstante, aunque el estudio de estos aspectos resulta relevante e incluso esencial, es un enfoque que no consigue generar interés en el alumnado ni le permite atender a todas las dimensiones que puede abarcar el texto poético, y con las que se lograría un mayor disfrute, motivación y aprendizaje si se atendiese a una mayor diversidad de aspectos.

Además, resultaría lógico que el hecho de que la mayoría de textos poéticos que se toman como ejemplo para trabajar sean relativos a los autores tradicionalmente canónicos –

Góngora, Lope de Vega, Antonio Machado, Federico García Lorca, etc. – contribuyese a sembrar en el alumnado una sensación de inmovilidad a la hora de estudiar la poesía. Pese a la indiscutible trascendencia de dichos autores, se ha demostrado que trabajar siempre los mismos textos centrando su estudio en los mismos aspectos y empleando la misma metodología que se empleaba hace años no ha logrado sembrar interés ni motivación en el alumnado de secundaria, por lo que se presenta como urgente una innovación en el tratamiento de este género en las aulas.

Observando esto, se podría concluir que « en la práctica se está desaprovechando la potencialidad educativa que la poesía representa en la adolescencia, así como la predisposición natural al disfrute poético y al desarrollo de la sensibilidad estética. » (Zaldívar, 2017: 260). Ante esta problemática, diversos autores y autoras han desarrollado propuestas de mejora a la hora de tratar el contenido poético en las aulas, descentralizando el enfoque mecánico e historicista. En su lugar, se le pretende otorgar una mayor importancia a aspectos como la relación de la poesía con lo emocional o con aspectos del mundo real con los que el alumnado adolescente la pueda vincular, a la par que se desmienten los prejuicios que impiden que las y los adolescentes disfruten del aprendizaje de este género, que se concretarán más adelante en los siguientes apartados del trabajo.

2.2.El estigma en torno al texto poético: prejuicios del alumnado y propuestas de resignificación

Aunque una simple observación de las aulas de Secundaria de nuestros días basta para constatarlo, en los últimos años se han llevado a cabo varios estudios que muestran que el alumnado de ESO no siente motivación ni interés por el género poético. Se ha demostrado, como se verá a continuación, que ello se debe a una serie de prejuicios de distinta naturaleza que rodean a este género, afectando negativamente a la transmisión y aprendizaje del mismo. Los y las adolescentes de hoy muestran cierta reticencia a la poesía y, por ello, resulta necesario emprender en el aula un proceso de « desaprendizaje » del género poético, consistente en enfrentarse a los prejuicios que lo rodean (Gómez Toré, 2011: 166). En cuanto a este proceso de « desaprendizaje », se han propuesto diversos cambios en las metodologías empleadas a la hora de trabajarlo, con la intención de hacer de él una materia más cercana y disfrutable para el alumnado.

Gómez Toré señala los prejuicios más comunes que obstaculizan el acercamiento del alumnado al texto poético, siendo el primero de ellos el asunto de la comprensión, habitualmente expreso en afirmaciones como “no entiendo la poesía”, etc. Esto, además de ser un hecho fácilmente comprobable al observar al alumnado de secundaria, ha quedado reflejado en varios estudios, así como en las encuestas realizadas al alumnado de 4 de ESO del IES Juan de Lanuza (Borja, Zaragoza), que se exponen más adelante en el presente trabajo. No obstante, esta arraigada creencia de que la lectura y comprensión de un texto poético es una tarea difícil la desmiente también Gómez Toré, alegando que « la antropología nos ha mostrado que el gusto por las formas simbólicas y la expresión poética acompañan al ser humano desde siempre y no son exclusivas de los pueblos que han alcanzado un alto grado de complejidad en su estructura social y cultural » (Gómez Toré, 2011: 166).

Así, al afrontar un panorama educativo en el que uno de los principales prejuicios que distancia al alumnado de secundaria del género poético es la sensación de dificultad e inaccesibilidad a su significado, se ha recalcado la necesidad de vincular o interpretar la poesía en relación con nuestros sentimientos y experiencias personales, vinculando así el género literario con la educación emocional. Resulta esencial, a este propósito, validar las interpretaciones del alumnado al trabajar el género poético en el aula, como señala Gloria Bordons: « A pesar que en moltes ocasions el professorat imposa una determinada interpretació, és aconsellable deixar llibertat perquè sigui l'alumnat el que trobi la seva » (Bordons, 2016: 54). Así, además de facilitar la motivación y el disfrute del alumnado, se evita perpetuar la idea de que « descifrar » un texto poético es una tarea complicada, y que probablemente la primera interpretación vaya a ser errónea por no contar con las herramientas necesarias para comprenderlo.

Gómez Toré también propone flexibilizar la exigencia de dicha comprensión y validar cualquier impresión que el texto genere en el alumnado, como forma de acercarnos al texto poético para desautorizarlo, aprenderlo y disfrutarlo:

que no entendamos todas y cada una de las imágenes que nos propone el poeta no significa que no comprendamos el poema: al contrario, quien se emociona con un poema lo comprende de algún modo aunque no sea capaz de explicar pormenorizadamente qué es aquello que tanto le emociona.

(Gómez Toré, 2011: 166)

No obstante y paradójicamente, otro de los impedimentos con los que tropieza el alumnado en su acercamiento a la poesía suele ser el rechazo – en este caso especialmente por parte del alumnado masculino – al sentimentalismo asociado al género poético. El problema inicial del que deriva este, más relativo a los prejuicios sobre las construcciones sociales de lo masculino y lo femenino, constituye un obstáculo significativo que impide el acercamiento de cierta parte del alumnado al género poético:

con cierta frecuencia los alumnos adolescentes varones se esfuerzan por todos los medios para que no les guste la poesía, a la que consideran una amenaza a su propia virilidad (lo que, por otra parte, no sólo revela una concepción muy pobre de la poesía, sino también un prejuicio mucho más peligroso, y más arraigado de lo que se cree, sobre lo que lo debe ser lo masculino y lo femenino)

(Gómez Toré, 2011: 167)

Sin profundizar mucho más en las raíces de esta problemática, resulta de gran utilidad atender a las reflexiones de la poeta Audre Lorde al respecto de esta dicotomía que opone la racionalidad – asociada a lo masculino – a la sentimentalidad de la poesía – asociada a lo femenino, y por ello también desprestigiada en la cultura androcéntrica –. Lorde señala que la cultura patriarcal ha impuesto una separación en la que la poesía y su sentimentalismo quedan excluidos del orden racional de las cosas: « The white western patriarchal ordering of things requires that we believe there is an inherent conflict between what we feel and what we think- between poetry and theory » (K.Bereano, 1983: 8)⁴. No obstante, como también sostiene Lorde, la sentimentalidad expresada en los textos poéticos debería validarse al mismo nivel que el resto de contenidos teóricos e integrarse como tal en la educación.

De este modo, se observa claramente – tras un análisis de los enfoques tradicionales de la didáctica de la poesía que estancan su enseñanza – una necesidad de cambio e innovación en la transmisión del género poético en la Educación Secundaria Obligatoria. Ante esta

⁴ Pertenece a la introducción de *Sister outsider: Essays and Speeches* (Audre Lorde) citada en la bibliografía

necesidad de cambio, las tendencias por las que apuestan los/las investigadores/investigadoras pretenden desmentir los prejuicios existentes acerca del género, así como trabajarlo permitiendo en el alumnado una recepción mucho más amplia, sin restringirla a la concepción tradicional y hermética. De este modo, no sólo se logrará – con mucha probabilidad – sembrar un mayor interés en los/las alumnos/alumnas, sino que también se multiplicarán las posibilidades de trabajo y aprendizajes que permite el género poético. Por ello, la propuesta del presente trabajo, como se verá más adelante, pretende abordar un contenido poético de forma innovadora empleando los textos de Blanca Varela, presentando en el aula un contenido y una metodología que se aleja de la didáctica tradicional de la poesía y que aspira a motivar al alumnado, a la par que a lograr por su parte un aprendizaje significativo y competencial.

3. ¿Por qué Blanca Varela? Beneficios de trabajar los márgenes del canon

Frente a este panorama descrito anteriormente, en el que el género poético se presenta en la Educación Secundaria cargado de estigmas que impiden o dificultan la motivación por parte del alumnado, y en el que además la obra poética – y literaria en general – de las autoras hispanohablantes queda relegada a lugares marginales, resulta crucial hacer una adecuada y atenta selección del contenido con el que se trabaja para combatir esta situación. Así, la elección de la obra de una poeta como Blanca Varela se justifica en los siguientes apartados en función de los beneficios que aportaría a la didáctica de la poesía en la ESO, a la par que se señalan las implicaciones y desafíos a los que habría de hacer frente.

3.1. La necesidad de estudiar autoras hispanoamericanas

Si, como se ha venido mencionando anteriormente, la poesía es un género literario poco valorado entre los alumnos y alumnas de Secundaria, y además la obra literaria de autoras ocupa un espacio marginal en el currículo y los libros de texto, no resulta sorprendente concluir que la poesía escrita por mujeres reúne las condiciones para ser un contenido didáctico cuanto menos secundario y desatendido, más aún tratándose de autoras hispanoamericanas. De este hecho tan fácilmente observable surge la necesidad primera a la que responde la propuesta didáctica de este trabajo: atender a la literatura que ha quedado excluida – por motivos ajenos a su calidad – y a todo lo que tiene que aportar, en este caso, en las aulas de Secundaria.

En primer lugar, se debe tomar consciencia de la poca presencia que ocupa, en general, la literatura hispanoamericana en la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Esto, además de no resultar justo y transmitir una percepción reduccionista de lo que es el corpus literario hispánico, resulta perjudicial para el alumnado, en tanto que le impide acercarse a la literatura hispánica observando las diferencias culturales que puede manifestar y que la enriquecen notablemente. Por ello, debería cuestionarse el canon transmitido en las aulas y tratar de ampliarlo, para tomar consciencia de su enriquecedora variedad, como apuntan Carolina Suárez y María Bermúdez « El desconocimiento hacia la literatura hispanoamericana y a veces los prejuicios sobre la cultura del otro lado del océano pueden ser cuestionados a partir de una mirada transatlántica. La literatura hispanoamericana debe ser estudiada en su contexto universal y en comparación con otras literaturas » (Suárez Hernán & Bermúdez

Martínez, 2024 :150). Como se ha mencionado anteriormente, si de por sí la literatura hispanoamericana ya ocupa un lugar marginal en el canon literario transmitido en las aulas – respecto de la literatura española – , los factores entremezclados del género poético y la autoría femenina todavía conforman un corpus más marginal y excluido si cabe dentro de la materia.

Por otro lado, la obra de poetisas hispanoamericanas de la segunda mitad del siglo XX – entre las que se encuentra Blanca Varela – resulta digna de atención por la relevancia de la renovación de la poesía hispanoamericana como fenómeno literario. Son muchos los estudiosos y estudiosas quienes han señalado la significativa renovación que ha experimentado la poesía hispanoamericana a partir de la segunda mitad del siglo XX, y que ha sembrado un notable cambio en todos los aspectos del género: « La poesía latinoamericana experimentó una profunda transformación a partir de la segunda mitad del siglo XX. Tan radicales fueron esos cambios que podemos hablar de una renovación no sólo del concepto de poesía sino hasta de su propósito y sus formas » (Correa Mujica, 2001 : 1) . Así, esto presentaría dos ventajas a la hora de trabajar esta poesía en el aula. Por un lado, permitiría que el alumnado adquiriera un aprendizaje significativo sobre la renovación de la poesía como fenómeno cultural, atendiendo a las características de la poesía canónica anterior frente a las características de la nueva. De este modo, el trabajo de los textos de Blanca Varela trascendería el aprendizaje sobre su propia figura y obra, y abarcaría también los precedentes en el contexto de la poesía hispanoamericana. Por otro lado, la lectura de una literatura novedosa y actual siempre resulta más cercana y atractiva, especialmente para jóvenes lectoras y lectores. Así, trabajar este tipo de poesía en el aula, al presentarse como un tipo de textos más novedoso y actual que los trabajados tradicionalmente, favorecería significativamente el acercamiento del alumnado joven hacia dichos textos.

Además de esto, cabe mencionar también el auge de esta nueva poesía – y más concretamente, de autoras hispanoamericanas como Alejandra Pizarnik, Idea Vilariño, María Negroni, Silvina Ocampo, Cristina Peri Rossi, o la propia Blanca Varela – en las redes sociales durante los últimos años, como se aprecia en publicaciones de la red social X llenas de visualizaciones, reflejadas a continuación:

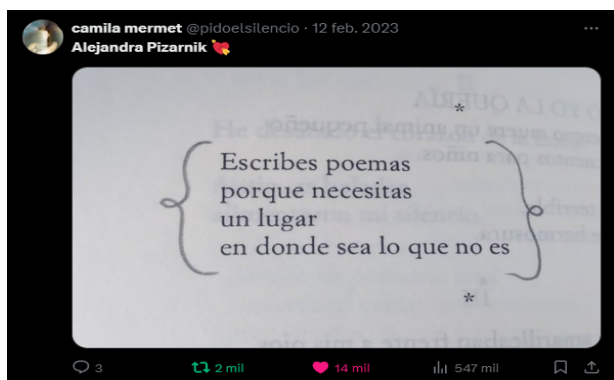


Imagen 1. Captura de pantalla de X

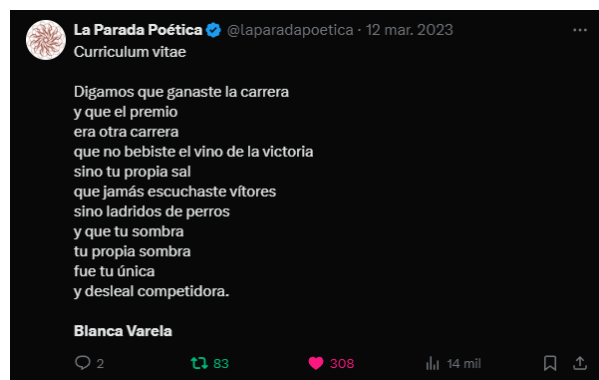


Imagen 2. Captura de pantalla de X

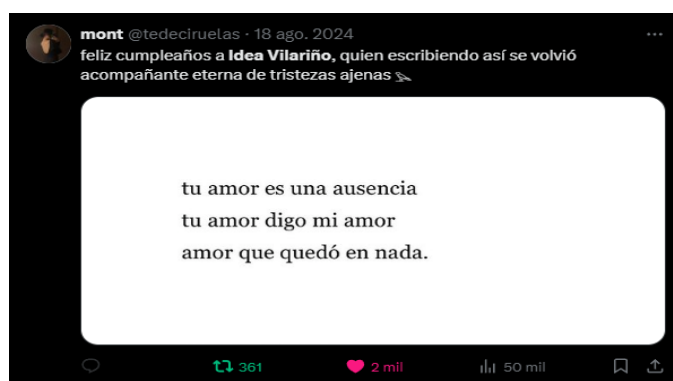


Imagen 3. Captura de pantalla de X

El contenido textual poético de estas autoras está aumentando considerablemente su presencia en redes sociales, como queda reflejado en las cifras de las anteriores publicaciones, facilitando su lectura y difusión a lectoras y lectores digitales. Esto, por un lado, resulta significativo y digno de estudio, ya que es un fenómeno que impulsa la lectura – y la escritura – en la población joven: « La generaciones que están instruidas en el medio digital saben usar los medios de lectura y escritura que albergan en él. Es eso, quizá, lo que hace que las nuevas generaciones [...] irruman con su escritura y lectura en la red » (Villarejo Villar, 2022: 9) ; Por otro lado, al constituir un espacio que favorece y aumenta el interés de las nuevas generaciones por el texto poético, debería atenderse al contenido que más parece triunfar y difundirse en dicho espacio, así como aprovecharlo para llevarlo al aula en un intento de que el alumnado se sienta más familiarizado y motivado por el contenido

poético, viéndolo – más allá de un contenido teórico impartido en clase – como un contenido que también disfruta fuera del aula en sus redes sociales.

No obstante, el estudio y trabajo de la obra de poetisas hispanoamericanas en las aulas de secundaria – así como cualquier actividad propuesta que suponga trabajar la literatura a los márgenes del canon – supone, por parte del profesorado, enfrentarse a ciertos desafíos tales como la resistencia al cambio, la falta de materiales didácticos o la evaluación y adaptación curricular (Magdaleno Benavides, 2024:14). Sin embargo, si se atiende a todos los beneficios – tanto para el alumnado como para el profesorado, así como para la propia apertura y reconfiguración del canon literario en la Educación Secundaria – que se obtienen, resulta necesario emprender una labor de trabajo con la que ir paliando poco a poco estas dificultades. De este modo, si en las aulas de secundaria empiezan a implementarse propuestas didácticas innovadoras – como la que se expone en el segundo bloque del presente trabajo – centradas en un contenido literario como es la nueva poesía de autoras hispanoamericanas, no sólo se lograrán los beneficios que la propuesta ofrece *per se*, sino que también se facilitará la continuación de esta tarea para futuros docentes, permitiendo que esta poesía ocupe poco a poco el espacio del que es merecedora en la Educación Secundaria.

3.2. La poética vareliana como herramienta para desmitificar prejuicios

De igual manera, a la hora de seleccionar el contenido didáctico-literario con el que trabajar en el aula, se debe atender no sólo al sentido de justicia sobre lo que debería estudiarse fuera del canon, sino también a cómo solucionar de forma más directa la problemática que interfiere en la relación del alumnado con el género poético. Como ya se ha mencionado anteriormente, esta problemática está construida principalmente sobre dos pilares fundamentales: por un lado, las metodologías didácticas tradicionales desde las que se aborda el género poético en las aulas, y por otro, los prejuicios con los que cuenta el alumnado a la hora de afrontar dicho género. Así, a continuación se pretende justificar cómo el empleo de la poética de Blanca Varela como material didáctico en las aulas, así como la metodología desde la que se aborde, puede contribuir a combatir dichos problemas en un intento de acercar el texto poético al alumnado de forma motivadora.

En cuanto a la primera problemática, relativa a la metodología tradicional del género, la solución radica en una modificación sustancial de la misma. Así, si la metodología que se

ha empleado tradicionalmente – y que ha demostrado fallar en cuanto a sembrar interés y motivación en el alumnado – se caracteriza por un carácter mecánico, historicista e impersonal, las nuevas metodologías deberán ser todo lo contrario. Por ello, la mejor opción para abordar el contenido poético son las nuevas metodologías activas, entre las que se encuentran algunas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, Gamificación, Flipped Classroom, Aprendizaje por descubrimiento, etc. Este tipo de metodologías se caracterizan por ofrecer al alumnado un aprendizaje activo, en el que los alumnos y las alumnas intervengan, construyendo y responsabilizándose de su propio aprendizaje. Así, el alumnado no es un mero receptor pasivo de un contenido teórico, sino un partícipe activo del mismo, lo que aumenta indudablemente la motivación y el interés por el contenido, a la par que optimiza el aprendizaje adquirido. Por ello, la unidad didáctica que se propone en el segundo bloque del presente trabajo propone abordar la poética de Blanca Varela desde una de estas metodologías activas, concretamente el Aprendizaje Basado en Proyectos. De esta manera, se pretende que el alumnado no perciba el trabajo la poesía de la autora peruana como un contenido impersonal que recibir, sino como una actividad en la que ellas y ellos formen parte activamente, en la que su participación personal tenga cabida y de la que se obtenga un resultado final que plasme su aprendizaje.

Por otro lado, en un intento de combatir los prejuicios que obstaculizan el acercamiento del alumnado de secundaria a los textos poéticos – explicados anteriormente –, centrarse en la producción literaria de Blanca Varela puede resultar significativamente beneficioso en distintos sentidos. Por un lado, al tratarse de textos de medida libre y gran sencillez sintáctica y léxica, están exentos de interpretarse mediante el análisis tradicional, mecánico e historicista al que el alumnado está acostumbrado. De este modo, la interpretación y exploración de los poemas hará de hacerse desde una perspectiva más libre, ajena a las herméticas pautas tradicionales, contribuyendo esto a desmitificar la idea de « dificultad de comprensión » que rodea el estudio del texto poético en las aulas y que dificulta la motivación por el mismo.

Por otro lado, a la hora de mitigar el prejuicio de afecta especialmente al alumnado masculino y que alude a que los textos poéticos son demasiado sentimentalistas, resultaría útil la amplia variedad de temáticas que la autora peruana trata en sus textos. Como se verá en el próximo apartado, la producción poética de Blanca Varela atraviesa diferentes temas, retratando una estética variada y característica de la autora, que abarca asuntos como la

identidad, la pérdida, la relación con los animales, los hijos, el amor, la muerte, la naturaleza, etc. De este modo, al implementarse la propuesta didáctica el alumnado se verá trabajando textos que giran en torno a una amplia variedad de temas, incluyendo algunos con los que se puede identificar cualquier tipo de persona – tales como, por ejemplo, la muerte de un perro querido – , desdibujando así los roles de género que atraviesan este cúmulo de prejuicios contra la poesía por parte del alumnado de secundaria.

4. La obra poética de Blanca Varela

4.1. Semblanza biográfica de la autora

Nacida en el Perú de principios del siglo XX (Lima, 1926), Blanca Varela tuvo la suerte de crecer en el seno de una familia de escritores y artistas donde a la palabra siempre se le otorgó la importancia de la que es merecedora. Así, no resulta extraño que Varela adquiriese el hábito lector desde pequeña: « Con tan solo doce años leyó Nana de Zola y Madame Bovary de Flaubert, devorados ya Los tres mosqueteros y todo Salgari » (Muñoz Carrasco, 2007: 16). Además, también ya desde su infancia se despertó su actitud cuestionadora y existencialista, que más tarde apreciaremos en sus versos:

También durante la niñez se afianza una temprana actitud irreverente, conservada en sus versos hasta hoy: «Mi rebeldía fue primero contra Dios. Fui una niña mística. De chiquita dialogaba con Dios. Y de pronto a los doce años dejé de ir a misa, dejé de comulgar, y luego dejé de creer» (Forgues 1991: 87). En realidad, parece que esa necesidad de respuestas —tan presente en toda su obra, como veremos después— se convirtió en uno de los estímulos que poco a poco la fueron llevando a la escritura

(Idem.)

Entrada ya en la juventud, un acontecimiento vital que resultó crucial en su conformación como poeta fue su entrada en la Universidad de San Marcos – Perú –, donde estudió letras. Este fue uno de los espacios en los que comenzó a relacionarse con sus homólogos, así como a descubrir la poesía de grandes autores de la mano de artistas como Sebastián Salazar Bondy, Emilio Adolfo Westphalen y José María Argueda (Nadal Quirós, 2015:5). Fue allí también donde conoció al que sería su futuro marido, Fernando de Szyszlo, pintor peruano que influyó en cierta medida en la labor creadora de Varela, ya que le permitió desarrollar plenamente su interés por la pintura (Muñoz Carrasco, 2007: 17). Sus intereses artísticos trascendieron, así pues, lo literario, como muestra su actividad en la revista *Oiga*, en la que Varela colaboraba escribiendo crítica cinematográfica:

Blanca Varela inicia sus colaboraciones de crítica de cine en la revista *Oiga* N° 0 (edición de prueba) en octubre de 1962. En dicha publicación, la autora de Luz de

día tenía una columna titulada “Butaca del jueves” bajo la firma de “Cosme”; en esta su primera reseña exegética, analizó el film *Cuatro confesiones*, de Martín Ritt, teniendo una opinión ácida y severa, además de una prosa beligerante

(Córdova Verónica, 2016 :75)

En cuanto a su configuración como artista, digna de mención es también su actividad en la Peña Sancho Fierro, que Varela recuerda como un espacio cultural lleno de armonía y conciliación, en el que dialogó con importantes autores como Pedro Salinas o Dámaso Alonso. (Muñoz Carrasco, 2007:18). Igual de significativa resultó su estancia en París junto a su marido, periodo en el que, como señala la crítica, se consolidó su identidad nacional y comenzó a definirse plenamente como poeta peruana. Durante este viaje, la pelota se acercó a los surrealistas, con los que « compartió reuniones, arte y rebeldía » (Muñoz Carrasco, 2007: 21) y « completó de este modo la primera visión forjada en el Perú mediante la lectura » (Idem.).

Su obra se compone de ocho poemarios, publicados en el siguiente orden cronológico: *Ese puerto existe* (1959), *Luz de día* (1963), *Valses y otras falsas confesiones* (1972), *Canto villano* (1978), *Ejercicios materiales* (1993), *El libro de barro* (1993), *Concierto animal* (1999) y *El falso teclado* (2001). A lo largo de todos ellos, el sujeto poético emprende un recorrido a lo largo del cual va definiendo su propia voz, así como construyendo un espacio poético personal y característico.

4.2. Contexto histórico-literario: la generación del 50 y el surrealismo

En el Perú de los años 50 se formó un núcleo de autores surrealistas, cuya repercusión depende en gran medida de cada escritor y del momento en el que su producción salió a la luz. Posiblemente a esta falta de unidad se deba la confusión al aplicar el calificativo de “surrealista” a algunos textos de estos años (Muñoz Carrasco, 2007: 32). De este modo, se presenta como una tarea nada sencilla adivinar los restos de este surrealismo en ciertas producciones poéticas posteriores, como es el caso de la obra de Blanca Varela, marcada, como señala Muñoz Carrasco, por un « aliento surrealista » que se aprecia más vívidamente en sus primeros textos y que va desvaneciéndose progresivamente, pero que resulta esencial para la comprensión de su poesía.

Aunque esta estética de los poetas peruanos del 50 se muestra fragmentada, hay quien considera significativo señalar que está « sostenida principalmente sobre tres pilares de la poesía peruana moderna: Eguren, Vallejo y Adán » (Nadal Quirós, 2015: 8), Con los que « los poetas del cincuenta peruano mantuvieron un diálogo ininterrumpido, apreciable en el tratamiento de ciertos temas como el dolor de la existencia, el recuerdo de la infancia y la muerte » (Idem.), temas que aprecian – como se señalará más adelante en los siguientes apartados – en la misma poética de Blanca Varela.

Así, los rasgos que más parecen vincular los textos de Varela con sus precedentes del 50 son el sentimiento de pesadumbre existencial – que deriva en un desencanto vital y una sensación de desarraigo en el mundo – y su consecuente concepción y uso del lenguaje poético, que « evoluciona a la par que el espíritu [...] como una suerte de complicidad incorruptible entre la palabra y la existencia misma, que Blanca Varela aceptó y asumió como fundamento de su arte poética » (Nadal Quirós, 2015: 9).

4.3. La poética de Blanca Varela

Si algo caracteriza el imaginario poético de Blanca Varela es la presencia de elementos que sirven como exploración de la existencia y la interioridad de una misma. Sus textos poéticos presentan « una aventura antes que nada interior, la búsqueda del «sitio del alma» [...] que se define fundamentalmente como un careo constante del yo con el mundo y consigo misma » (Salazar, 2012: 672). A este complejo enfrentamiento entre la interioridad y los elementos mundanos hace la autora una clara referencia en los primeros versos del poema “Ejercicios materiales”: « convertir lo interior en exterior / sin usar el cuchillo / [...] lo exterior jamás será interior ».

Uno de estos elementos mundanos que resultan más llamativos e identitarios de nuestra autora es la figura del animal, presente transversalmente en toda su producción. Su obra está atravesada por un auténtico bestiario, compuesto por criaturas de todo tipo: perros, arañas, serpientes, gusanos, etc. Viva prueba de ello es, además de sus versos, el título de su penúltimo poemario, *Concierto animal*, publicado en 1999. La presencia de estos animales ejerce un papel descentralizador respecto a la existencia de una misma, ocupando un lugar de

testigos que a veces incluso toma más presencia en la conciencia de una misma que el pensamiento de la propia poeta. Esto es fácilmente apreciable en un poema que titula, no inconscientemente, “Persona”, cuyos versos de cierre son: « el querido animal / jamás cesa de pasar / me da la vuelta ». A su vez , además de testigos, también desempeñan en muchos casos la labor de despertar la conciencia del sujeto poético: « Dulce animal , tiernísima bestia que te repliegas en el olvido para asaltarme siempre. Eres la esfinge que finge, que sueña en voz alta, que me despierta ». Llevando esto al extremo, advertimos en varios poemas cómo estos animales suponen directamente incluso un *alter ego* de la propia poeta. Varela se equipara a sí misma con criaturas animales en versos como « yo soy aquella / que vestida de humana / oculta el rabo » o « así yo, una rata más bajo el firmamento crujiente de la bodega ».

Así, como sostiene Ina Salazar, se advierte en el texto poético de Varela una intención de deconstruir la posición de superioridad del ser humano respecto al animal, tradicionalmente basada en la falta de este último de todo lo considerado esencialmente humano, como la razón y la cultura, para presentarlo como una parte esencial de nuestra existencia: « Esa posición suficiente y soberbia es deconstruida por la palabra vareliana de manera sistemática, asumiendo la animalidad como memoria y presente de lo que somos » (Salazar, 2021: 3). Incluso en ciertos textos la poeta recurre a ellos en busca de modelos de comportamiento que nosotros, como humanos, deberíamos imitar, revelando implícitamente que no sólo la raza humana no es superior a la animal, sino que tiene mucho que aprender de ella: « Nadie nos dice cómo / voltear la cara contra la pared / y morirnos sencillamente / así como lo hicieron el gato / el perro de la casa / el elefante [...] sólo en el reino animal / hay ejemplos de tal comportamiento ».

Se ha estudiado también, como hilo conductor de sus textos, la melancolía de la que es portadora la voz poética, fruto de la « visión desencantada evidenciada en la contradicción de un sujeto lírico por nombrar el mundo » (Guzmán Aldana, 2023:280). Por un lado, se ha estudiado como reflejo de la multiplicidad que muestra esta misma voz. Así, este sentimiento de melancolía lleva a la poeta a plasmarse constantemente de forma metafórica en otros elementos, mostrando que « el ser no está en una sola imagen, sino que fluye con lo otro, por lo que esa sensación oscilante de contenerse en múltiples metáforas es la condición vacilante y ambigua de la voz melancólica. » (Guzmán Aldana, 2023:282). Esto se aprecia, además de en las anteriormente mencionadas equivalencias con los animales, en numerosas ocasiones en

las que Varela se equipara a otros elementos naturales en su intento de explorar su identidad mediante su relación con el mundo, presentándose como ríos (« soy un río que crece / que avanza en la noche ») o tierras : « más allá del dolor la carne [...] / la carne convertida en paisaje / en tierra [...] ».

Siendo el tono existencialista y la búsqueda de sentido vital uno de los rasgos más característicos de la poética vareliana, heredado de la tradición que la precedía, su obra se ha interpretado como « una poética que se constituye, a la manera visionaria de Rimbaud, en una profunda búsqueda interior donde la mirada poética pretende erguirse –asumiendo toda dificultad y posibilidad de fracaso- como un faro en la noche oscura de la realidad sensible » (Nadal Quirós, 2015: 11). En este intento de arrojar luz sobre su mundo, se observa, como bien sostiene Guzmán Aldana, un cuestionamiento de la moral judeocristiana, una duda de la figura del Dios que castiga con versos tan descarnados como los siguientes: « La mano de dios es más grande que él mismo / Su tacto enorme tañe los astros hasta el gemido »

No obstante, en esta búsqueda del sentido de la existencia que atraviesa toda la producción poética de Varela se aprecia una progresiva pérdida de esperanza y seguridad. En sus primeros poemas encontramos versos como « todas las puertas cederán / y lo veré todo / y la sorpresa no quemará mi lengua » o « El suplicio comienza con la luz / Una linterna sorda, arriba, lo ilumina todo » , en los que se percibe una cierta confianza en el proceso de descubrimiento. Cabe mencionar al respecto la simbología de las puertas, elemento frecuente en la poética vareliana, que aparecen abiertas en los momentos de mayor esperanza – como es el caso del anterior ejemplo –, y cerradas cuando la poeta pierde la fé. Conforme avanza su obra esta búsqueda comienza a expresarse con mayor titubeo, mediante, por ejemplo, el uso del subjuntivo o de adverbios de duda, que « sugieren un grado de incertidumbre sobre el destino, la muerte, el ser, que impregnan de escepticismo la mirada vareliana. » (Martínez Persico, 2010: 5) . Por ejemplo, « hoy me despierta / con su delgado resplandor abstracto la esperanza » De igual manera, esta decadencia se observa, como ya se ha mencionado en la presencia de las puertas cerradas: « la luz a pleno cuerpo, como un portazo ».

La construcción de sus textos no se compone de una técnica compleja, ni hace uso de estrategias formales excesivamente elaboradas. Se trata, sin embargo, de una escritura que casi pretende que la técnica pase desapercibida para ir a su verdadero objetivo: desmenuzar el yo, explorar lo interior y retratarlo. Se caracteriza, no obstante, por la creación frecuente de

imágenes, sin renunciar a este lenguaje depurado, creando así representaciones minimalistas pero cargadas de significado: « el poema de Varela parece detenerse a medio camino entre la representación y la reducción a ciertos rasgos y trazos. No sólo busca formas depuradas, significantes, sino que, en ese proceso y procedimiento, reduce al hombre a un objeto, o más bien a una simple forma » (Salazar, 2012 : 676).

Resulta crucial mencionar, especialmente para el propósito de este trabajo, el género en el que se enuncia la voz poética. En su poemario inaugural *Ese puerto existe*, Varela comienza a escribir como un sujeto poético masculino, que « la cohibe, según Paz, a manifestarse en su propio yo, en su enunciación femenina, por ello, esa voz neutra, masculina, objetiva » (Córdova Verónica, 2016 : 52), apreciable en algunos de sus primeros versos como « Sé que estoy enfermo de un pesado mal » . No obstante, conforme su poesía se desarrolla – a la par que su identidad como poeta se consolida – comienza a emplear su verdadera voz, anunciándose en femenino: « Estuve junto a mí / llena de mí, ascendente y profunda ».

Así pues, por su cautivadora y trabajada estética, así como por su impacto en la poesía peruana, la obra poética de Blanca Varela se presenta como un material literario y cultural relevante, enriquecedor y atractivo para trabajar con alumnado en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Al presentar al alumnado adolescente un contenido literario más desmarcado del canon tradicional, trabajando el mismo de formas innovadoras, éste podría sembrar – con mucha probabilidad – un mayor interés y motivación, además de contrarrestar el androcentrismo literario, llevando a las aulas la obra de poetisas que por su género han estado más desatendidas en el ámbito literario y educativo hasta tiempos recientes.

PROPUESTA DIDÁCTICA

1. Introducción y justificación

Como ha quedado señalado en el bloque anterior del presente trabajo, no son pocos/as los/as investigadores/as que han demostrado que la didáctica tradicional del género poético y sus metodologías – basadas en un enfoque mecánico, historicista e impersonal – no ha logrado generar interés alguno por parte del alumnado de secundaria. Además, no sólo no ha logrado sembrar motivación en su estudio, sino que estos enfoques didácticos han desembocado en una serie de prejuicios que contaminan la percepción de la poesía entre las y los adolescentes – como también queda señalado en los siguientes apartados – afectando a su relación con dicho género tanto dentro como fuera de las aulas. Por ello, se propone a continuación una unidad didáctica que pretende responder a esta necesidad urgente de reformular la metodología y el enfoque en la enseñanza del género poético en las aulas de secundaria. El objetivo primordial al que obedece dicha propuesta – entre otros señalados a continuación, tales como incrementar el estudio de obras literarias de autoría femenina – consiste en que los/las adolescentes se reconcilien con el género poético, siendo conscientes de que el mismo ofrece una gran variedad de formas de trabajarlo en el aula, todas igual de válidas y significativas para el aprendizaje del mismo.

La presente propuesta didáctica consistirá en trabajar la poesía de Blanca Varela desde un enfoque innovador y alternativo al tradicional, con intención de sembrar un mayor interés en el alumnado acerca del género poético. Se llevará a cabo desde una metodología activa como es el Aprendizaje Basado en Proyectos, mediante el que las alumnas y los alumnos – trabajando por parejas – harán su propio análisis de un texto de la autora, extrayendo sus ideas personales y justificándolas. Más tarde, deberán plasmar dichas ideas en un producto final, pudiendo este ser un mapa conceptual – donde relacionen las ideas extraídas del texto de Blanca Varela con otras manifestaciones artísticas – o un texto literario. Por último, la unidad didáctica se cerrará con un debate, en el que participarán tanto el alumnado como la docente, acerca de las formas de trabajar el género poético, así como las utilidades del mismo. Dicha propuesta se pretende llevar a cabo en un grupo del último cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria, en el centro IES Juan de Lanuza – Borja, Zaragoza – a lo largo de cinco sesiones.

2. Contexto de centro y de aula

Como queda señalado en la introducción, la presente propuesta didáctica está diseñada para implementarse en una clase del centro Ies Juan de Lanuza en Borja – Zaragoza – Dicho centro es un Instituto de Educación Secundaria rural que se sitúa en la localidad de Borja, capital de la comarca del Campo de Borja, cuyo censo se situó en 13.706 habitantes en 2022 según el Instituto Aragonés de Estadística.

En el centro se imparte una gran oferta formativa, desde Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Formación Profesional básica, hasta los ciclos formativos de Grado Medio de Cocina y Gastronomía, Grado Medio de Atención a Personas en Situación de Dependencia y Grado Superior en Energías Renovables. Además de los cursos ordinarios de ESO, se imparten dos programas de diversificación: PAI (Programa de Aprendizaje Inclusivo) para el primer y segundo curso y el de Diversificación para el tercero y el cuarto. Además, desde 2018 el centro cuenta con un modelo de programa bilingüe (BRIT) que se aplica a todos los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Este programa se caracteriza por impartir algunas de las materias obligatorias en lengua extranjera (inglés en este caso), como Biología, Geografía e Historia y Física y Química, (además de, evidentemente, Inglés).

El IES Juan de Lanuza cuenta con un total de 490 alumnos y alumnas este curso. En cuanto al cuerpo docente, está conformado por un total de 71 docentes, entre los que se encuentran una orientadora, dos pedagogas terapéutas (PT) y una auxiliar de educación especial. El curso para el que está planteada esta unidad didáctica es uno de los grupos del último curso de la ESO, que cuenta con dos grupos ordinarios y uno de Diversificación.

Respecto a las aulas del centro, se caracterizan por tener alrededor de 20 alumnos y alumnas, aunque el número varía según los cursos, así como al número de clases por curso: este año, inusualmente, hay más grupos en 4º de ESO que en 1º de ESO, ya que en el curso que nos concierne hay tres grupos ordinarios y uno de Diversificación, aunque son menos numerosos que los del primer curso de la ESO. Todas las aulas están provistas de las últimas tecnologías por lo que dispondrán de pizarra electrónica –para su uso a través de actividades

interactivas–, ordenador y proyector, que facilitarán la exposición de los textos en formato oral y multimodal al inicio de la actividad.

La unidad didáctica se llevará a cabo en la etapa educativa de 4º de ESO, concretamente en el grupo A, que está conformado por un total de diecisiete alumnos y alumnas, de los cuales siete son chicas y los otros diez chicos, todos y todas provenientes de pueblos cercanos de la comarca. De estos diecisiete, dieciséis hablan castellano como lengua materna, a única excepción de un alumno inmigrante que vino de Francia y se ha incorporado al centro este curso académico. Este alumno está atendiendo a la clases extraordinarias de español proporcionadas por el centro, y ya cuenta con un nivel intermedio del idioma que le permite desenvolverse adecuadamente en clase, aunque con algunas dificultades puntuales que son resueltas por la docente y sus compañeros y compañeras.

3. Resultados de las encuestas: prejuicios contra la poesía

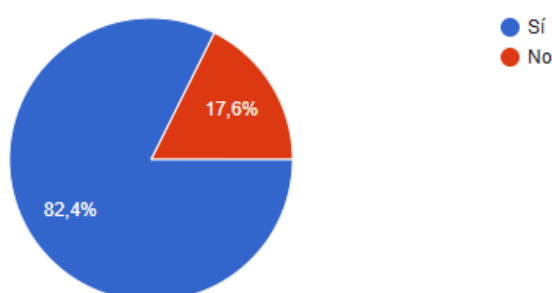
Como se ha mencionado en el anterior bloque del presente trabajo, investigadoras e investigadores especializados en didáctica de la poesía, tales como Gómez Toré, han declarado en sus estudios que la falta de interés en el género poético por parte del alumnado de secundaria viene causado, en gran parte, por una serie de prejuicios. Gómez Toré señala que estos pueden condensarse en dos ideas principales: por un lado, la complejidad inherente al género poético que impide o dificulta la comprensión de los textos, y por otro, el supuesto exceso de sentimentalismo que caracteriza al género, afectando esto especialmente al estudiantado de género masculino.

Para la realización de este trabajo se realizó una encuesta al alumnado de un grupo del último curso de Educación Secundaria Obligatoria en el IES Juan de Lanuza (Borja, Zaragoza), centro para el que está diseñada la presente propuesta didáctica. Dicha encuesta pretendía abordar tanto los prejuicios del alumnado contra el género poético – expuestos por Gómez Toré en su investigación – como la presencia o ausencia de autoras en la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Así, se plantearon preguntas relativas a la percepción del alumnado sobre la dificultad del género poético, sobre su relación con la escritura – si la consideraban una buena forma de canalizar emociones o, por el contrario, les causaba rechazo – y su percepción sobre el canon literario hispánico y las figuras que lo conforman, entre otros aspectos. La encuesta la respondieron las diecisiete personas que conforman el grupo clase, y los resultados, expuestos a continuación, confirmaron las teorías postuladas anteriormente sobre los prejuicios del alumnado de secundaria ante la poesía.

¿Asocias la poesía al contenido tradicionalmente enseñado en clase: métrica, rima, recursos literarios, etc?

 Copiar gráfico

17 respuestas

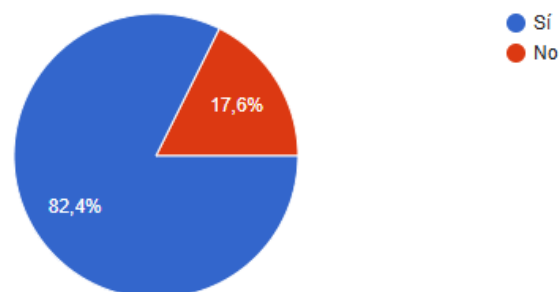


Como se observa en la pregunta expuesta, un 82.4% del alumnado encuestado asocia al género poético con las metodologías tradicionales, consistentes en analizar los poemas mediante un proceso de « desciframiento », en el que la comprensión del texto se alcanza a través del análisis mecánico de la métrica y los recursos literarios, sin cabida alguna para la interpretación libre del texto. Así pues, tanto las investigaciones relativas a este tema como las presentes encuestas confirman que el alumnado de secundaria asocia el género poético con las dinámicas de didáctica tradicional, de enfoque mecánico e impersonal. De este modo, se puede concluir que el efecto que tienen estas metodologías tradicionales en la didáctica de la poesía afecta de manera global a toda la concepción que las y los adolescentes tienen sobre la poesía – ya no sólo sobre el trabajo de la misma en el aula, sino sobre el género en general – . Resulta relevante tener esto en cuenta, especialmente al ponerlo en relación con el resultado de la siguiente pregunta, relativa a la supuesta dificultad de comprensión del género poético.

¿Alguna vez has sentido que no entiendes la poesía porque es difícil?

 Copiar gráfico

17 respuestas



De nuevo, el mismo porcentaje de las y los encuestadas/os – un 82.4% – señala que no comprende los textos poéticos por la supuesta dificultad que los caracteriza. No resulta demasiado complicado observar la relación entre ambas ideas, que no confirma sino lo que señalaban Gómez Toré, Zaldívar Sansuán y otros/as investigadores/as especializados en didáctica de la poesía: el enfoque desde el que se lleva la poesía a las aulas de secundaria – mecánico, historicista e impersonal – transmite al alumnado una sensación de complejidad en torno a la comprensión del texto poético: « Parece como si los alumnos hubieran aprendido que la poesía es difícil y por tanto la sola disposición versal despierta en el ocasional

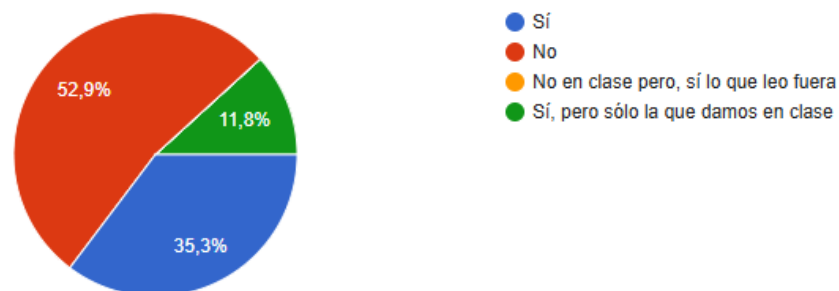
lector el prejuicio de que aquello que va a leer, solo por el hecho de estar en verso, no va a poder entenderlo » (Gómez Toré, 2011:166). De este modo, las alumnas y alumnos de secundaria asientan y conforman el prejuicio de que los textos poéticos son un material complejo, para cuya comprensión se debe hacer un ejercicio mecánico de « desciframiento ». Así, se demuestra que el enfoque didáctico tradicional de la poesía tiene repercusiones significativamente negativas en la concepción del género por parte del alumnado, que no sólo merman el interés y motivación del mismo a la hora de trabajar poesía en el aula, sino que también contaminan la percepción y disfrute del mismo fuera del aula.

En este sentido, no es de extrañar que estos factores – la didáctica tradicional del género poético y su consecuente transmisión de un prejuicio de alta dificultad en alumnado adolescente – desemboquen en una falta de interés o gusto de las y los jóvenes por el género. Dicha consecuencia se aprecia en las respuestas obtenidas cuando se preguntó al alumnado si consideraban la poesía como un género literario que les gustase, independientemente de su trabajo en el aula, expuestas a continuación:

¿Dirías que la poesía es un género literario que te gusta?

 Copiar gráfico

17 respuestas



Como se observa, más de la mitad de las y los encuestados respondió que la poesía no es un género literario que les guste. Ante este panorama, queda más que comprobado que la didáctica tradicional del género poético y sus enfoques siembran en el alumnado ciertos prejuicios acerca del género, que dificultan su acercamiento y su aprendizaje en el aula. A su vez, esto afecta de forma global a su percepción del género, desembocando en que a la mayoría de adolescentes no les guste la poesía. Por ello, resulta crucial emprender, como señala Gómez Toré, un proceso de « desaprendizaje » del género poético desde las aulas.

4. Objetivos y competencias específicas

La presente propuesta didáctica obedece a una serie de objetivos didácticos, relativos a distintos aspectos, tales como la adquisición de conocimientos en torno a la figura de Blanca Varela, el desarrollo de la comprensión y expresión escrita, el fomento del hábito lector, etc. Dichos objetivos, que se exponen a continuación, están seleccionados – como resulta lógico – en relación con las competencias específicas que se trabajan a través de las actividades propuestas.

Así, el primer objetivo en torno al que se ha diseñado la propuesta – obedeciendo a la tesis del presente trabajo – consiste en una desautorización de la didáctica tradicional del género poético, que a su vez suponga un incremento del interés del alumnado en dicho género. Se pretende, a través de las actividades planteadas, que las alumnas y alumnos dejen de percibir el estudio de la poesía como un proceso mecánico e impersonal, basado en la extracción de la métrica y la enumeración de recursos literarios. Por el contrario, se espera que el alumnado observe que el texto poético ofrece un amplio abanico de posibilidades a la hora de trabajar y aprender, tales como la interpretación personal de ideas y expresiones, la puesta en relación con otras manifestaciones artísticas, etc. Por otro lado, al hacer una lectura profunda y analítica de los textos de Blanca Varela recogidos en la antología, se aspira a que el alumnado desarrolle sus destrezas de comprensión lectora. Las alumnas y los alumnos deberán ser capaces de comprender el sentido global de un texto y de extraer a partir del mismo sus propias ideas, desarrollando una justificación de las mismas. En la misma línea, a la hora de producir textos escritos – tanto en la redacción del borrador donde justifiquen las ideas extraídas del texto como en la realización del producto final – se pretende que el alumnado mejore sus habilidades de expresión escrita.

De igual manera, el diseño de la propuesta didáctica aspira a que, tras el trabajo realizado a lo largo de las sesiones, las alumnas y alumnos adquieran un aprendizaje significativo en torno a la figura de Blanca Varela como autora. A partir de la introducción teórica impartida por la docente en la primera sesión, así como gracias al trabajo continuado de los textos de la autora, se pretende que el alumnado termine la propuesta habiendo adquirido un conocimiento general sobre la biografía de Blanca Varela, el contexto literario en el que se inserta y las características temáticas de su producción literaria. Por último, el objetivo subyacente a toda actividad de temática literaria planteada en las aulas de secundaria consiste

en incentivar el hábito lector entre el alumnado adolescente. El hecho de plantear actividades literarias desde un enfoque innovador, que permita al alumnado elaborar sus propias interpretaciones y que estas sean validadas, favorece la relación de este con la lectura, en este caso de textos poéticos. Así, tras finalizar las sesiones las alumnas y alumnos habrán observado que la lectura de poesía, además de ser un contenido a aprender en las aulas, es una actividad de ocio y disfrute fuera de las mismas.

En relación con estos objetivos didácticos y con las actividades planteadas, las competencias específicas que se pretende trabajar con la presente propuesta didáctica son las siguientes:

- **C.E.4:** Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

En primer lugar, la lectura que se hará de la antología en formato escrito permitirá al alumnado trabajar la comprensión e interpretación de textos escritos, siempre con un sentido crítico y diferentes objetivos – pudiendo estos aludir a una identificación personal/emocional con los textos, aprendizaje de la autora, encontrar un pretexto para hacer una creación personal, etc. – . Además, al hacer la lectura de textos escritos, las alumnas y alumnos deberán ser capaces de identificar las intenciones de la autora y reflexionar sobre el contenido y forma del texto, ya que será lo que les permita desarrollar la segunda parte de la actividad – trabajar sobre las ideas extraídas – .

- **C.E.5:** Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

Por otro lado, se propondrá al alumnado plasmar sus ideas en creaciones de distintos formatos, entre los que se encuentra el escrito. De este modo. se ofrecerá que trabajen en la

escritura de un poema, un comentario de texto o similares. Así, el alumnado que escoja este formato deberá producir textos escritos coherentes y cohesionados, atendiendo a las convenciones requeridas por el género.

- **C.E.7:** Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.

El alumnado de 4º de ESO dispondrá desde el principio de la actividad de la opción de seleccionar el texto o textos con los que quiera trabajar, así como de ponerlos en relación con otros textos o manifestaciones artísticas. De este modo, además de estimular el pensamiento crítico estableciendo conexiones entre distintas obras en base a sus ideas, también se favorece el gusto por la lectura y permite al alumnado construir desde el disfrute su propia identidad lectora.

- **C.E.8:** Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.

Además, la presente unidad didáctica supone trabajar contenido literario del patrimonio universal, adquiriendo conocimientos literarios, biográficos y culturales, en este caso, relativos a la figura de Blanca Varela como autora, incluyendo esto sus precedentes del surrealismo de los 50 y el existencialismo.

- **C.E.10:** Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de

todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

Durante el desarrollo de las actividades que propone la presente unidad didáctica se empleará un lenguaje inclusivo en todo momento, evitando usos discriminatorios como el masculino genérico. Además, tras crear producciones artísticas y reflexionar sobre las ideas llamadas en ellas extraídas a partir de los textos, se hablará en el debate final sobre los posibles usos de dichas ideas. Uno de estos usos y propósitos será la defensa de los derechos y de la igualdad – en el caso de los textos de Blanca Varela resulta muy evidente, por ejemplo, la posibilidad de emplearlos como defensa de derechos de los animales – .

5. Metodología

Teniendo en cuenta que la problemática a la que pretende responder el presente trabajo – la falta de interés en la poesía como género literario por parte del alumnado – surge a raíz de las metodologías empleadas en la didáctica tradicional de este género – de enfoque historicista, mecánico, impersonal y pasivo –, resulta crucial atender a un adecuado enfoque de la metodología a la hora de proponer las actividades. Así, las actividades de la presente propuesta se pretenden abordar desde una metodología activa, de forma que contrarreste la visión tradicional y estanca sobre el aprendizaje de la poesía, e innovadora, de forma que logre sembrar un mayor interés y motivación por parte del alumnado a la hora de trabajar textos poéticos en el aula.

Así, la metodología que se llevará a cabo para desarrollar esta unidad didáctica será un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP es una metodología activa centrada en tareas que se emprenden de forma colaborativa entre los participantes, cuyo objetivo es la obtención de un producto final. Se promueve así un aprendizaje autónomo dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y procedimientos (García-Varcácel y Basilotta, 2017). En este caso, el producto final principal serán las creaciones que los alumnos y alumnas hagan a partir de las ideas extraídas de los textos – pudiendo estas ser un mapa conceptual o un texto de creación literaria–. Esta metodología, y concretamente el hecho de que induce al alumnado a crear sus propias producciones a gusto personal para plasmar su aprendizaje, resulta especialmente beneficiosa a la hora de fomentar la creatividad de los alumnos y alumnas. Paula Miralles Navarro, siguiendo la investigación de Terrones (2018) sobre la influencia del empleo de ABP en la creatividad del alumnado, señala que implementar dicha metodología permite trabajar ciertos aspectos que repercuten positiva y directamente en el pensamiento creativo de los alumnos y alumnas. Entre ellos, se encuentran algunos como el hecho de plantear al alumnado retos con soluciones abiertas, dar importancia al proceso creativo durante todas sus fases o ser tolerable con las diferencias a la hora de entregar el producto final (Miralles Navarro, 2023 :8). Esto último resulta especialmente pertinente para la propuesta didáctica que se aborda en este trabajo, ya que se señala en más de una ocasión la importancia de permitir las interpretaciones personales del alumnado acerca de un poema, validando las diferencias resultantes de las mismas, evitando así la concepción estática del poema como texto que únicamente permite una interpretación correcta.

Se ha de resaltar, al proponer esta metodología de trabajo, la importancia del rol de la docente, que debe – además de plantear « nuevas experiencias educativas atractivas vinculadas a su contexto » (Zambrano Briones, María Auxiliadora; Hernández Díaz, Adela & Mendoza Bravo, Karina Luzdelia, 2022: 176) – estar disponible en todo momento para resolver posibles dudas del alumnado de forma adecuada, así como para guiarlos en sus respectivos proyectos.

Además del propio ABP, las actividades propuestas también pretenden seguir en parte un aprendizaje por descubrimiento. Este tendrá lugar a la hora de que, tras haber atendido a la explicación teórica sobre Blanca Varela y haber hecho una lectura de los textos, el alumnado deba investigar por sí mismo para ser capaz de poner las ideas extraídas en relación con otros contenidos literarios o artísticos, construyendo así su aprendizaje, ya que:

El aprendizaje por descubrimiento es un proceso activo, en el cual la participación de los estudiantes corona la construcción y el descubrimiento de nuevas ideas y conceptos, cuya base la constituyen los conocimientos pasados (previos) y los presentes, generando una nueva estructura cognitiva, un esquema o un modelo mental nuevo.

(Hernández García, Melva; Vidal Coronado, Raúl Martín; Soplin Ríos, Judith
Alejandrina; Rodríguez Soles, Eder Genado, 2022: 40)

De este modo, se planteará un aprendizaje por descubrimiento, que « se produce cuando el docente le presenta todas las herramientas necesarias al alumno para que este descubra por sí mismo lo que se desea aprender » (Baro Cáliz, 2011:5). La docente ofrece al alumnado unos conocimientos teóricos – las características temáticas y formales de la autora, sus antecedentes y contexto literario, etc – que servirán de base para que ellos y ellas trabajen sobre los textos extrayendo sus propias ideas, y además puedan ponerlas en relación con otras obras. Así, al final la actividad los alumnos y alumnas no sólo han adquirido conceptos teóricos sobre la poesía de Blanca Varela sino que también han sido capaces de aplicarlos, demostrando esto que han adquirido un aprendizaje efectivo, fomentando hábitos de lectura e investigación en el alumnado.

6. Actividades de aprendizaje

Las actividades que se proponen en la presente unidad didáctica se llevarán a cabo a lo largo de cinco sesiones, todas de una duración de 50 minutos, tiempo que se repartirá para distintas actividades como se señala en la temporalización de las siguientes tablas:

Sesión 1 (50')

15'	Introducción a la autora, su obra, y el contenido literario
15'	Lectura conjunta de la antología de textos, y ejemplificación de un análisis
15'	Elección de texto y lectura por parejas
5'	Dudas

Durante la primera sesión, los primeros 15 minutos se dedicarán a impartir una explicación teórica acerca de la figura de Blanca Varela como autora, su producción poética en orden cronológico y su contexto histórico literario. Aunque esta parte sea una clase magistral de corte más tradicional, resulta necesaria en cualquier contexto para contar con un punto de partida teórico relativamente sólido sobre el que el alumnado pueda trabajar más adelante.

A continuación, se dedicarán otros 15 minutos a hacer una lectura conjunta de la antología de textos preparada por la docente, de forma colaborativa entre todos los alumnos y alumnas. De este modo, se consigue una primera lectura que permita una comprensión inicial de los textos, de la que el alumnado partirá para después hacer su lectura individual más profunda y de la que extraerá una serie de ideas. Además, la docente, a partir de un texto seleccionado, ejemplificará la forma y el orden en la que el alumnado deberá posteriormente analizar sus textos – lectura del texto, extracción de ideas, redacción de un borrador donde se justifiquen las mismas y finalmente puesta en relación de estas con otras manifestaciones artísticas para un producto final sea mapa conceptual o texto creativo –.

Los siguientes 15 minutos serán para que el alumnado, por parejas, escoja individualmente el texto que más le haya gustado o sobre el que prefieran trabajar para el

resto de la actividad. Dichos textos serán repartidos en formato impreso por parte de la docente. Una vez escogidos, los alumnos y las alumnas harán una lectura individual más profunda, de la que extraerán las ideas en la siguiente sesión. Por último, los últimos minutos de la clase se dejarán para posibles dudas que el alumnado tenga, bien sobre la lectura de su texto o sobre la actividad en general, y que consulte con la docente.

Sesión 2 (50')

10'	Repaso de lo explicado en la sesión anterior
40'	Trabajo por parejas en el análisis de los textos.

Los primeros diez minutos de la segunda sesión se dedicarían a repasar lo explicado en la sesión anterior, tanto lo relativo a la figura de Blanca Varela como al modo de realizar el análisis del texto. Tras ello, durante el resto de la sesión – cuarenta minutos – el alumnado trabajaría en el análisis de los textos por parejas, marcando sus ideas sobre el texto impreso – ya que esto crea una sensación de mayor exhaustividad en el trabajo del texto y permite que ninguna idea quede olvidada más tarde – . Durante todo el proceso de análisis, la docente estará disponible para resolver posibles dudas que vayan surgiendo entre las alumnas y alumnos, así como para orientar su proceso de análisis en caso de que lo necesiten.

Sesión 3 (50')

20'	Trabajo por parejas en el análisis de los textos
20'	Redacción del borrador
10'	Entrega del borrador a la docente y elección del tipo de producto final

Al comenzar la tercera sesión, se dedicarán los primeros veinte minutos a continuar trabajando en el análisis de los textos por parejas, al igual que anteriormente, contando con la ayuda de la docente. Finalizados esos veinte minutos, debería comenzar a redactarse el borrador del comentario del texto⁵, en el que queden señaladas y mínimamente redactadas las ideas extraídas del texto, que serán las que se plasmarán posteriormente en el producto final.

⁵ Cabe mencionar que esta temporalización es orientativa. Al alumnado se le permitiría distribuir el tiempo para realizar el análisis y el comentario de la forma que mejor se ajuste a su ritmo de trabajo.

Una vez finalizado el borrador, deberá entregarse a la docente antes del final de la sesión, ya que será un material que sirva para observar si el trabajo del alumnado va bien encaminado o necesita algún cambio. De igual manera, antes de finalizar la sesión las parejas deberán elegir un tipo de producto final en el que plasmar sus ideas durante las siguientes sesiones, pudiendo elegir entre un mapa conceptual o una creación literaria. En el caso de mapa conceptual, deberán reflejar las ideas extraídas del texto de Blanca Varela y ponerlas en relación con otras manifestaciones artísticas – libros, películas, pinturas, videojuegos, etc –, justificando la relación entre ambos. La otra opción, la creación literaria, consistiría en la creación personal de un texto literario, en el que queden plasmadas las ideas extraídas del texto de Blanca Varela, y reformuladas o expresadas de forma personal al gusto de las alumnas y alumnos.

Sesión 4 (50’)

10’	Instrucciones sobre la realización del producto final
40’	Trabajo por parejas en la realización del producto final

Durante los diez primeros minutos de la cuarta sesión, la docente explicará a las alumnas y alumnos la forma en la que deben trabajar en su producto final escogido. Se explicará en qué consisten tanto el mapa conceptual como la creación literaria, así como la exposición final del mismo que deberán llevar a cabo en la última sesión. Tras dicha explicación y en caso de que al alumnado no le quede ninguna duda, se dedicará el resto de la sesión al trabajo por parejas en la realización del producto final. Para ello, la docente volverá a repartir los borradores en los que el alumnado había recopilado las ideas extraídas del texto, para que las plasmen a la hora de trabajar en el producto final. A este respecto, cabe mencionar que la docente recomendará elaborar primero un borrador del producto final, donde se señalen y organicen bien las ideas, para que cuando esté terminado realicen la versión final en formato digital. Para ello, las alumnas y alumnos contarán con ordenadores portátiles proporcionados por el centro, de modo que puedan presentar su producto final – mapa conceptual o creación literaria – en formato Canva, añadiendo imágenes y más elementos que complementen las ideas y la presentación de las mismas.

Sesión 5 (50')

30'	Exposición de los productos finales
20'	Debate sobre las formas de trabajar el texto poético en el aula

La primera media hora de la última sesión se dedicará a que el alumnado exponga sus productos finales en el aula ante el resto de sus compañeras y compañeros. Para ello, se hará uso de la pantalla digital y el proyector del aula, de modo que cada pareja pueda exponer su producto en formato Canva. A la hora de presentarlo, las alumnas y alumnos deberán explicar tanto las ideas que han extraído del texto de Blanca Varela como su relación con el resto de manifestaciones artísticas que han seleccionado – en el caso del mapa conceptual –. En el caso de creación literaria, deberán igualmente explicar las ideas que han extraído del texto de Blanca Varela, a la par que explicar cómo las han plasmado y reformulado en su texto personal.

Por último, tras la realización de las exposiciones, la propuesta didáctica se cerrará con un debate sobre las formas de trabajar el género poético en el aula, que se pretende llevar a cabo en los veinte minutos restantes de la sesión. En dicho debate, en el que se animará a participar a todo el alumnado, se pretenden abordar cuestiones como las distintas formas de trabajar el texto poético en el aula, los aspectos del género que más motivan al alumnado, los que menos, sugerencias de las alumnas y alumnos sobre como tratarlo, el aprendizaje que se puede obtener del mismo, la utilidad social que pueden tener las ideas extraídas de un poema, etc.

7. Evaluación

7.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación a los que se atenderá a la hora de evaluar el trabajo del alumnado durante las actividades serán, en concordancia con las competencias específicas que se trabajan, los siguientes:

3.1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés personal, social, educativo y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.

3.2. Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.

4.1. Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.

4.2. Valorar críticamente el contenido y la forma de textos de cierta complejidad evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados.

5.1. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.

5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.

7.1. Leer de manera autónoma textos seleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural explicando los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y la experiencia de lectura.

8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios.

8.2. Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.

8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.

7.2. Materiales evaluables e instrumentos de evaluación

A lo largo de las sesiones que se proponen en esta unidad didáctica, el trabajo de los alumnos y alumnas se verá reflejado en una serie de productos que servirán como material evaluable. Principalmente, estos serán, por un lado el borrador donde redacten las ideas extraídas del texto de Blanca Varela, y por otro, el propio producto final realizado en formato digital mediante Canva o similares. Estos dos materiales serán los principales objetos de evaluación, pero también se valorarán otros como la exposición oral del producto final.

En cuanto a las herramientas que utilizará la docente para realizar la evaluación del alumnado, serán dos rúbricas distintas, que se emplearán respectivamente para evaluar, por un lado, el trabajo continuo del alumnado a lo largo de las actividades, y por otro, el resultado final de su trabajo: el mapa conceptual o la creación literaria. La primera de las rúbricas evaluará el trabajo continuo durante las sesiones, con una escala del 1 al 6 (siendo 1 el mínimo y 6 el máximo) en la que se valorarán aspectos como el grado de implicación en las actividades, la colaboración con los compañeros y compañeras a la hora de trabajar en pareja, el planteamiento de dudas durante las sesiones, el proceso de trabajo que se vea en los borradores redactados entregados a la docente, etc. Por otro lado, la segunda rúbrica, dedicada al producto final, también se hará en una escala del 1 al 6 (siendo 1 el mínimo y 6 el máximo), valorando esta vez aspectos como el grado de originalidad de la creación, la exhaustividad de la justificación a la hora de ponerla en relación con las ideas extraídas del texto original, etc⁶.

7.3. Criterios de calificación

A la hora de calificar el trabajo del alumnado durante las distintas actividades que se proponen en estas sesiones, se atenderá a distintos criterios, relativos tanto al trabajo y participación continuos que lleven a cabo durante las mismas como a sus productos finales. En cuanto a los productos finales, se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: originalidad y creatividad en la elaboración del producto, relación con las ideas del texto de Blanca Varela y su justificación, así como una disposición clara y coherente de estas, correcta expresión escrita y correcta ortografía y buena presentación. Por otro lado, en caso de que el producto final sea una creación literaria, se evaluará también el estilo y uso del lenguaje (uso de recursos literarios, etc), y en caso de ser un mapa conceptual, la originalidad de las referencias. Por otro lado, para evaluar el trabajo continuo del alumnado a lo largo de las sesiones, se tendrán en cuenta aspectos como la colaboración con los compañeros y compañeras a la hora de trabajar en equipo, la exposición voluntaria de sus productos finales, la participación en el debate final, el planteamiento de dudas a lo largo de las sesiones, etc.

Todos estos criterios se medirán, como se explicará más adelante, con unas rúbricas que permitirán evaluarlos en el caso de cada alumna/alumno en una escala del 1 al 6, siendo 1 el

⁶ Ambas rúbricas expuestas en los anexos

mínimo y 6 el máximo, de las que se extraerán las calificaciones que harán una media para dar lugar a la calificación final. La calificación se extraerá a través de una media aritmética a partir de la nota sacada de ambas rúbricas. De este modo, en función de la puntuación obtenida según los criterios de cada rúbrica (en la que todos los apartados tienen el mismo peso), se sacará una nota sobre diez, que mediará con la otra, quedando así los porcentajes de la calificación final:

- 50% trabajo continuo en clase
- 50% producto final

7.4. Evaluación de la labor docente

En lo que respecta a la evaluación de la actividad docente en el proyecto, que resulta esencial para una mejora de los profesores y profesoras de cara al futuro, se relegará en el alumnado del aula. Para la evaluación de la labor docente, la herramienta que se empleará será una encuesta de evaluación en formato de Formularios de Google⁷, con preguntas de tipo test y una pregunta de respuesta abierta donde los alumnos y alumnas podrán redactar sus sugerencias y comentarios de mejora a la docente. De este modo, se conseguirán sugerencias para acercarse a un proceso de aprendizaje más consciente, respetuoso y mejorado. Para hacer posible la realización efectiva de la encuesta por parte de todos los alumnos y alumnas, se les facilitarán los ordenadores portátiles del centro, con acceso a internet, de modo que puedan acceder al formulario, cuyo enlace estará disponible en el classroom de la asignatura.

⁷ Las preguntas que conformarán el mismo quedan expuestas en el apartado de anexos

CONCLUSIONES

Tras la labor de investigación llevada a cabo para la realización de este trabajo, así como el diseño de la unidad didáctica que se adjunta, se extraen distintas conclusiones que se relacionan entre sí, conduciendo a una perspectiva unitaria a la hora de abordar la enseñanza del género poético en aulas de Educación Secundaria Obligatoria.

En primer lugar, resulta esencial atender exhaustivamente a la situación de falta de interés que presentan los alumnos de secundaria ante la poesía como género literario. Sólo si se comprenden en profundidad los factores y causas que desembocan en esta desfavorable situación – tales como los analizados en el presente trabajo: el enfoque historicista y memorístico, los prejuicios del alumnado, así como las causas de estos últimos, etc – será posible solventarlos y, por ende, acercarnos a una enseñanza de la poesía que se presente al alumnado como más interesante, atractiva, disfrutable y productiva. En esta misma línea, se observa tras este trabajo que también resulta crucial comprender y fundamentar la necesidad de estudiar la obra poética de autoras en las aulas. En primer lugar, debido a la presencia marginal de las autoras en el contenido literario impartido en clase – también analizada en el presente trabajo de forma directa partiendo de los libros de texto –. En segundo lugar, porque esta necesidad ya no responde simplemente a un sentido de la justicia hacia aquellas autoras cuya obra ha quedado relegada tradicionalmente, sino que trasciende esto mismo y obedece a la necesidad de enriquecer la percepción del alumnado sobre la literatura hispánica. De este modo, cuanta más amplitud y variedad – en cuanto a temáticas, formas y perspectivas – presente la producción literaria trabajada en clase, más probable será que el alumnado simpatice y se interese por ciertas obras literarias, favoreciendo esto, por un lado, la efectividad de su trabajo en el aula, y por otro, su desarrollo personal como lectores y lectoras, objetivo que nunca debe quedar olvidado a la hora de trabajar literatura en la Educación Secundaria Obligatoria.

En segundo lugar y como aspecto más concreto a tener en cuenta, también se infiere la relevancia de estudiar autoras hispanoamericanas en el aula, ya que sufren una condición de doble marginación: tanto la literatura hispanoamericana como la literatura de autoría femenina ocupan un lugar marginal en las aulas, lo que aún resulta más urgente teniendo en cuenta que autoras hispanoamericanas como Blanca Varela están – por el contrario – incrementando su presencia ante el público joven en redes sociales. Como bien señala Ana

Rodríguez Rebollo, la atención e inclusión de la literatura hispanoamericana – y especialmente la escrita por mujeres – resulta tanto necesaria como beneficiosa para el propio alumnado, ya que:

La incorporación de las obras de autores hispanoamericanos en las aulas abre una puerta para que los estudiantes exploren una variedad de perspectivas y experiencias que reflejarán la identidad multifacética de los países de habla hispana. Este enfoque fomentará el pensamiento crítico y el entendimiento intercultural de los alumnos reivindicando una literatura ajena a la española y, además, se conocerán voces femeninas y su contribución dentro de la literatura.

(Rodríguez Rebollo, 2024: 2)

De este modo, a lo que aspira el presente trabajo es, en última instancia, a señalar una urgente necesidad de cambio en la didáctica del género poético. Sólo tomando consciencia de dicha necesidad, y tras analizar en profundidad los diferentes factores que influyen en la problemática, será posible emprender una tarea de reforma. Así, para lograr una enseñanza de la poesía en secundaria que resulte más diversa, más justa y más efectiva en el aprendizaje e interés del alumnado, se debe procurar ampliar la selección de autores/as y obras – atendiendo especialmente a la situación de marginalidad de las poetisas hispanoamericanas – así como innovar en las metodologías empleadas para su enseñanza, tratando de presentar los textos poéticos de forma más cercana al alumnado, disolviendo los prejuicios que han impedido tradicionalmente su interés por el género.

Además y por último, con la elaboración del trabajo también se pretende promover y extrapolar al resto de materias de la Educación Secundaria Obligatoria un enfoque educativo que, por un lado, parta siempre de tener en cuenta al alumnado – observando sus intereses, sus motivaciones y su perspectiva sobre las materias a trabajar en el aula – , para ser capaces como docentes de responder y satisfacer sus inquietudes. Por otro lado, que trate en todo momento de impartir la materia⁸ de forma variada y amplia – en la medida de lo posible – , de modo que su enseñanza no transmita una idea reduccionista y estática de la misma, como ocurre en este caso con la literatura hispánica. Trabajar la literatura desde todos sus ángulos nos beneficia inmensamente como docentes, como alumnos/as y como lectores/as.

⁸ Especialmente aquellas que traten contenido cultural de cualquier tipo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordons, G. (2016). La poesía, fanal de l'educació/La poésie, fanal de l'enseignement. *Temps d'Educació*, 51-61.
- Bournazakis, MaryAnna (2013). *Incorporating Poetry back Into the Curriculum* (Doctoral dissertation).
- Cálviz, A. B.. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 7(40), 1-11.
- Castellanos, T., & Sánchez, M. J. (2020). Las pedagogías invisibles de género en escuelas multigrado rurales: análisis de prácticas pedagógicas.
- Corchero Clavijo, Álvaro (2023). Aproximación a un canon literario hispánico equitativo. *Cuadernos de investigación filológica*, 54, 45-64.
- Córdova Verónica, L. E. (2016). El trabajo crítico cinematográfico de Blanca Varela en la revista Oiga.
- Correa Mujica, Miguel (2001). Juan Gelman y la nueva poesía hispanoamericana. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, (18), 19.
- Gaitán Baltodano, L. M. C. (2016). *El Taller de Redacción Poética en Educación Secundaria como estrategia de aprendizaje para desarrollar el gusto por la poesía* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional).
- García, M. H., Coronado, R. M. V., Rios, J. A. S., & Soles, E. G. R. (2022). Aprendizaje por descubrimiento: características e importancia para el estudiante y el docente. *Paidagogo*, 4(2), 38-46.
- García, M. H., Coronado, R. M. V., Rios, J. A. S., & Soles, E. G. R. (2022). Aprendizaje por descubrimiento: características e importancia para el estudiante y el docente. *Paidagogo*, 4(2), 38-46.
- Godoy, L., & Mladinic, A. (2009). Estereotipos y roles de género en la evaluación laboral y personal de hombres y mujeres en cargos de dirección. *Psykhé (Santiago)*, 18(2), 51-64.
- Guzmán Aldana, Luz Janneth (2023). « La melancolía en la poesía de Blanca Varela » en *Lingüística y literatura*, vol.44, nº84, pp.278-302

- Huerta, E. J. (2010). El currículo oculto en las enseñanzas formales. Aspectos menos visibles a tener en cuenta para una educación no sexista. *Temas para la Educación*.

- Jaramillo, J. G. (2019). Hacia una escuela libre de sexismo: reflexiones desde el currículo de literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 109-124.

- *Lengua castellana y literatura* (2023). Casals

- López-Navajas, Ana y López García-Molins, Ángel (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia Estudis literaria*, (XVII), 27-40.

- Lorde, Audre (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. https://rhinehartibenglish.weebly.com/uploads/2/2/1/0/22108252/sister_outsider_audrey_lorde_ib_pdf_packet.pdf

- Magdaleno Benavides, L. (2024). Hacia un Currículo Inclusivo: La Integración de Autoras Hispanoamericanas en el Currículo de 4º ESO.

- Martín, C. M., Blay, M. G. G., & Torrijos, M. B. (2024). De Santa Teresa a Pardo Bazán: la Limitada Presencia de Autoras en los Manuales Educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 1484-1499.

- Martínez Pérsico, M. (2010). Escepticismo y escatología en la poesía circular de Blanca Varela. *Tonos Digital*, 19(0).

- Miralles Navarro, P. (2023). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia para incentivar la creatividad en el alumnado.

- Muñoz Carrasco, O. (2007). «Sigiloso desvelo»: la poesía de Blanca Varela. Pontificia Universidad Católica del Perú.

- Nadal Quirós, A. M. (2015). Resumen de tesis. La poesía de Blanca Varela: un ascenso hacia lo más profundo.

- Parrales Rodríguez, A. B., & Francos Maldonado, C. (2024). Autoras en las lecturas de los libros de texto de Educación Primaria. De la LOMCE a la LOMLOE. *Didáctica. Lengua y literatura*, 36.

- Rodríguez Rebollo, A. (2024). Ecos del silencio: La Literatura Hispanoamericana en el aula de 4º de la ESO.
- Salazar, I. (2012). Del ángel y el animal en la poesía de Blanca Varela. *Bulletin hispanique. Université Michel de Montaigne Bordeaux*, (114-2), 671-701
- Servén Diez, C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos*, (4), 7-20.
- Suárez Hernán, C., & Bermúdez Martínez, M. (2024). La presencia de la literatura hispanoamericana en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en España. Concepciones del profesorado.
- Terrones Aragón, M. (2018). Aplicación del aprendizaje basado en proyectos para fomentar la creatividad en la asignatura de Tecnología. Ice.
- Toré, J. L. G. (2011). Perder el miedo a la poesía.¿ Hay que aprender o desaprender a leer poesía en el aula?. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (41).
- Varela, Blanca (2024). *Poesía completa*. Visor libros, Madrid.
- Villarejo Villar, Alba (2022). Poesía en redes sociales.
- Zaldívar Sansuán, R. (2014). El desarrollo de la conciencia emocional en la adolescencia a través de la poesía.
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182.

ANEXOS

1. Antología de textos de Blanca Varela

Curriculum vitae

digamos que ganaste la carrera
y que el premio era otra carrera
que no bebiste el vino de la victoria
sino tu propia sal
que jamás escuchaste vítores
sino ladridos de perros
y que tu sombra tu propia sombra
fue tu única
y desleal competidora.

III

Cierta mañana Cosme abrió los ojos y vio a su perro envuelto en una nube azul.
Con un alfiler lo persiguió varios meses.
Era difícil alcanzarlo.
La nube cambiaba de color y el pobre animal gemía en el centro mismo del firmamento y
bañaba la cabeza de Cosme con sus espesas lágrimas.
Cosme tenía los dientes rojos de dolor y sus mejillas ardían de impotencia.
Día y noche espiaba el cielo.
Cuando había buen tiempo divisaba la nube perfectamente redonda.

Entonces saltaba, llegaba a distinguir a la infeliz bestia que arropada de gases irisados orinaba
tristemente para orientarlo. La esperanza no lo abandonaba ni en las terribles noches de
tormenta en que la nube se mecía cargada de ira sobre su cabeza. Y así pasaban años y años y
Cosme no quería otro perro.

Plena primavera

Murió entre sus brazos, no sin mirarlo antes profundamente. ¿Todo estaba perdido? No. El día hacía ruido, ocupaba todo. Devolvía lo perdido ayer para siempre. Ya no había estrellas y hacía un calor de verano.

Lo muerto, muerto está. Hay que sembrar violetas alrededor de la tumba. Pronto vendrá el hielo y un cadáver sin flores es un fracaso.

Lo que miraba no existe más. Solo un fardo de seda y un rumor en la noche de la carne.

La vida trabaja en la muerte con una convicción admirable. ¡Qué ejércitos, qué legiones, qué rebaños combatiendo y pastando en ese campo de hielo y silencio!

Cada cual cobrará su pieza y las violetas tendrán lo suyo: azul profundo de una mirada definitivamente perdida. Y la tierra, el rojo de la sangre detenida. Y el aire, ahíto del festín, el vuelo seguro de quien sabe cerrar todas las puertas.

Fuente

Junto al pozo llegué,
mi ojo pequeño y triste
se hizo hondo, interior.

Estuve junto a mí,
llena de mí, ascendente y profunda,
mi alma contra mí,
golpeando mi piel,
hundiéndola en el aire,
hasta el fin.

La oscura charca abierta por la luz.

Éramos una sola criatura,
perfecta, ilimitada,
sin extremos para que el amor pudiera asirse.
Sin nidos y sin tierra para el mando.

Casa de cuervos

porque te alimenté con esta realidad

mal cocida

por tantas y tan pobres flores del mal

por este absurdo vuelo a ras de pantano

ego te absolvo de mí

laberinto hijo mío

no es tuya la culpa

ni mía

pobre pequeño mío

del que hice este impecable retrato

forzando la oscuridad del día

párpados de miel

y la mejilla constelada

cerrada a cualquier roce

y la hermosísima distancia

de tu cuerpo

tu náusea es mía

la heredaste como heredan los peces

la asfixia

y el color de tus ojos

es también el color de mi ceguera

bajo el que sombras tejen

sombras y tentaciones
y es mía también la huella
de tu talón estrecho
de arcángel
apenas pasado en la entreabierta ventana
y nuestra
para siempre
la música extranjera
de los cielos batientes
ahora leoncillo
encarnación de mi amor
juegas con mis huesos
y te ocultas entre tu belleza
ciego sordo irredento
casi saciado y libre
con tu sangre que ya no deja lugar
para nada ni nadie

aquí me tienes como siempre
dispuesta a la sorpresa
de tus pasos
a todas las primaveras que inventas
y destruyes
a tenderme -nada infinita-

sobre el mundo
hierba ceniza peste fuego
a lo que quieras por una mirada tuya
que ilumine mis restos
porque así es este amor
que nada comprende
y nada puede
bebes el filtro y te duermes
en ese abismo lleno de ti
música que no ves
colores dichos
largamente explicados al silencio
mezclados como se mezclan los sueños
hasta ese torpe gris
que es despertar
en la gran palma de dios
calva vacía sin extremos
y allí te encuentras
sola y perdida en tu alma
sin más obstáculo que tu cuerpo
sin más puerta que tu cuerpo
así este amor
uno solo y el mismo
con tantos nombres

que a ninguno responde
y tú mirándome
como si no me conocieras
marchándote
como se va la luz del mundo
sin promesas
y otra vez este prado
este prado de negro fuego abandonado
otra vez esta casa vacía
que es mi cuerpo
a donde no has de volver.

2. Rúbricas de evaluación⁹

2.1. Rúbrica de evaluación continua

Aspectos a evaluar	Excelente	Muy bueno	Bueno	Aceptable	Bajo	Muy bajo
Planteamiento de dudas	Formula preguntas claras y pertinentes con gran frecuencia, que demuestran un profundo interés por comprender los conceptos.	Plantea dudas relevantes de manera regular, mostrando un buen nivel de curiosidad y deseo de aprender.	Realiza preguntas ocasionales que son útiles, pero muestra poco interés en profundizar el tema.	Plantea dudas raras veces y generalmente son de poca calidad o superficiales.	No plantea dudas durante las sesiones, mostrando desinterés por el contenido abordado.	No presenta ningún tipo de trabajo en clase
Colaboración con sus compañeros/compañeras	Participa activamente en el trabajo en equipo, promoviendo o un ambiente de colaboración y liderazgo entre sus pares.	Contribuye de manera efectiva al trabajo grupal, colaborando y apoyando a sus compañeros en diversas tareas.	Participa en las actividades grupales, aunque de manera irregular y con poca proactividad	Colabora mínimamente con sus compañeros, generalmente se mantiene al margen de las actividades grupales.	No muestra interés en colaborar con los compañeros y trabaja de manera aislada durante las sesiones.	No presenta ningún tipo de trabajo en clase
Redacción del borrador	El borrador está bien estructurado, con ideas claras y argumentos sólidos; se evidencia un gran esfuerzo en la calidad de la escritura	Presenta un borrador bien elaborado, aunque con algunas áreas que podrían mejorarse en términos de claridad y estructura	El borrador cumple con los requisitos básicos de redacción, pero presenta errores y omisiones que afectan la calidad del texto.	El borrador tiene múltiples fallos en su estructura y redacción, lo que dificulta su comprensión	El borrador entregado es incomprensible y no cumple con los requisitos mínimos de redacción.	No presenta ningún tipo de trabajo en clase

⁹ Rúbricas elaboradas con la ayuda de Edutekalab (<https://edtk.co/idea/validador.php>), haciendo las modificaciones pertinentes.

2.2. Rúbrica para creación literaria

Aspectos a evaluar	Excelente	Muy bueno	Bueno	Aceptable	Bajo	Muy bajo
Creatividad y originalidad	El texto es extremadamente creativo y original, presentando ideas únicas de forma excepcional	El texto muestra creatividad y originalidad, con algunas ideas únicas bien desarrolladas	El texto es en su mayoría creativo, aunque presenta algunas ideas comunes, sin mucha innovación	El texto tiene escasa creatividad, recurriendo a ideas muy comunes o poco originales	El texto carece de creatividad y originalidad, replicando ideas existentes sin aportes propios	No se entrega el trabajo
Coherencia y estructura	La estructura del texto es impecable, con una clara introducción, desarrollo y conclusión que se interrelacionan perfectamente	La estructura es clara y está bien organizada, con buena interconexión entre las partes del texto	El texto está estructurado y tiene una lógica, aunque puede haber algunos errores de conexión entre las ideas	La coherencia es limitada, presentando una estructura débil con conexiones poco claras entre ideas	El texto carece de coherencia y estructura, haciendo difícil seguir el hilo argumentativo	No se entrega el trabajo
Reflejo de las ideas del poema	Las ideas extraídas del poema se reflejan de manera excepcional, integrándose de forma natural en el texto literario	El texto muestra un buen reflejo de las ideas del poema, aunque podría integrar mejor algunos elementos	Las ideas del poema se reflejan adecuadamente, pero su integración es básica y necesita mejoras	El texto apenas refleja las ideas del poema, con escasa conexión entre ambos	No se refleja ninguna idea del poema, el texto es independiente y no guarda relación con el mismo	No se entrega el trabajo
Estilo y lenguaje	El uso del lenguaje es excepcional, rico en vocabulario, metáforas y recursos literarios que enriquecen el texto	El lenguaje es adecuado y enriquece el texto, presentando un uso suficiente de recursos literarios	El estilo y el uso del lenguaje son aceptables, aunque hay limitaciones en la riqueza y diversidad de expresiones	El texto presenta un uso básico del lenguaje, con escaso uso de recursos literarios y monotonía en el estilo	El uso del lenguaje es deficiente, carente de estilo y con muchas repeticiones y errores gramaticales	No se entrega el trabajo
Ortografía	La producción no presenta	La producción presenta 1 o	La producción presenta 3 o	La producción presenta	La producción presenta 8 o	No se entrega el trabajo

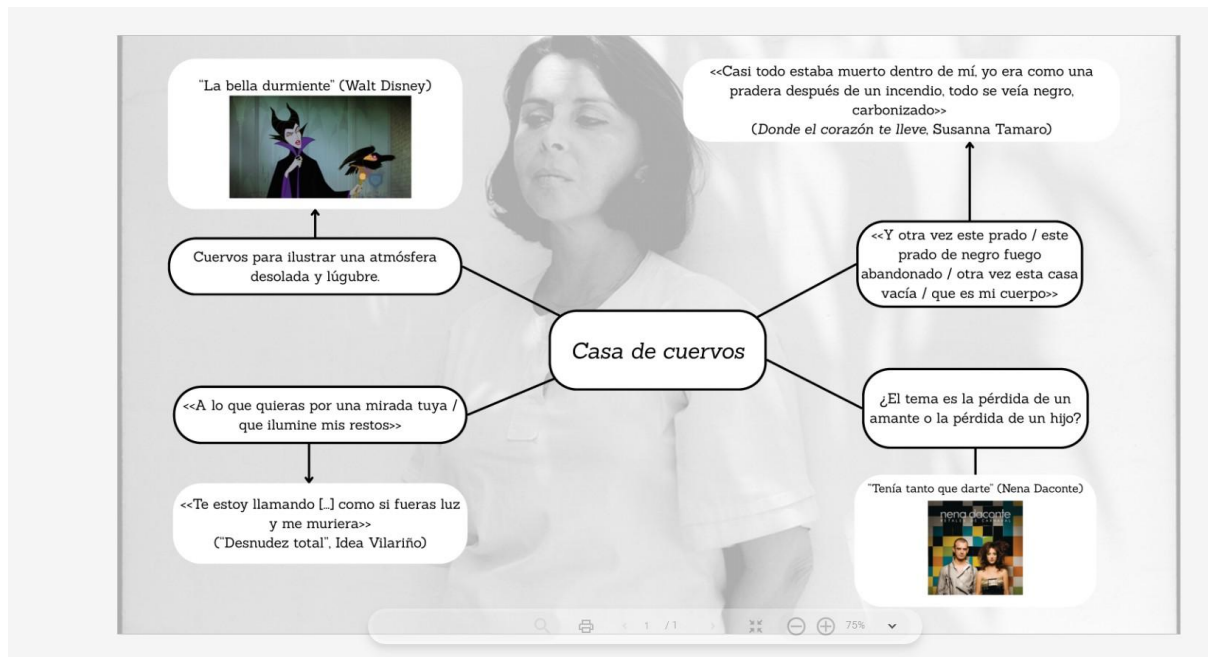
	faltas de ortografía ni tildes	2 faltas de ortografía o tildes	4 faltas de ortografía o tildes	entre 5 y 7 faltas de ortografía o tildes	más faltas de ortografía o tildes	
--	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	---	-----------------------------------	--

2.3. Rúbrica para mapa conceptual

Aspectos a evaluar	Excelente	Muy bueno	Bueno	Aceptable	Bajo	Muy bajo
Claridad de ideas	Las ideas están expuestas de manera clara, coherente y comprensible, reflejando una comprensión profunda del poema	Las ideas son claras y coherentes, con pocos elementos confusos que no afectan a la comprensión general	Las ideas son comprensibles, pero algunas partes son confusas o poco claras, dificultando la comprensión total	Las ideas son vagas y confusas, la relación con el poema no se percibe claramente	No se presentan ideas claras, el mensaje es incomprensible	No se entrega el trabajo
Justificación y referencias	Se ofrecen justificaciones profundas y originales que respaldan cada relación, citando fuentes de manera adecuada	Se presentan justificaciones adecuadas y algunas referencias originales, aunque podrían mejorarse	Las justificaciones son superficiales, con pocas referencias, lo que limita el apoyo a las relaciones establecidas	No hay justificación clara para las relaciones ni referencias usadas	No se incluyen justificaciones ni referencias, lo que priva de contexto al trabajo	No se entrega el trabajo
Creatividad y originalidad	El mapa conceptual destaca por su originalidad y creatividad, presentando ideas innovadoras que sorprenden al lector	El mapa es creativo y contiene algunas ideas originales que mejoran el contenido general	El trabajo muestra un nivel aceptable de creatividad, con pocas ideas que se consideren originales	Falta creatividad y originalidad, el mapa es más bien una repetición de ideas comunes y clichés	No se evidencia creatividad ni originalidad en el trabajo presentado	No se entrega el trabajo
Conexiones entre el poema y otras manifestaciones	Se establecen conexiones claras, relevantes y profundas	Las conexiones son relevantes y se presentan entre el	Se establecen conexiones, pero con poco desarrollo o	No se evidencian conexiones claras, el vínculo no se establece	No hay conexión entre el poema y otras manifestaciones	No se presenta el trabajo

ciones artísticas	entre el poema y al menos cuatro manifestaciones artísticas diferentes	poema y al menos tres manifestaciones artísticas	entre dos o menos manifestaciones artísticas	con precisión	nes artísticas en el trabajo	
Presentación visual del mapa	El mapa conceptual es visualmente atractivo, bien organizado y usa colores y formas que destacan y dan claridad	El mapa es bastante atractivo y organizado, aunque algunos elementos visuales podrían mejorarse	La presentación es aceptable, pero falta organización o uso eficaz de elementos visuales	La presentación es confusa y poco visual; carece de efectividad en la organización	No se representa un mapa conceptual; el trabajo no tiene una estructura visual coherente	No se presenta el trabajo
Ortografía	La producción no contiene faltas de ortografía ni tildes	La producción contiene 1 o 2 faltas de ortografía o tildes	La producción contiene 3 o 4 faltas de ortografía o tildes	La producción contiene entre 5 y 7 faltas de ortografía o tildes	La producción contiene 8 o más faltas de ortografía o tildes	No se presenta el trabajo

3. Ejemplo de mapa conceptual a partir de un texto de Blanca Varela



4. Encuesta de evaluación docente

Evaluación docente

B *I* U ↺ ✕

Descripción del formulario

¿Sientes que has aprendido sobre la poesía de Blanca Varela?

☐ Sí

☐ No

¿La actividad te ha resultado más disfrutable que la forma tradicional de trabajar la poesía?

☐ Sí

☐ No

¿Sigues pensando que la poesía es un género difícil de comprender y trabajar?

☐ Sí

☐ No

¿Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?

Texto de respuesta larga

¿Qué aspectos mejorarías de cara a repetir la actividad en el futuro?

Texto de respuesta larga

