

Trabajo Fin de Máster

La performatividad a través de la lectura y la
tertulia en el aula: una mirada hacia los personajes
femeninos fuera del canon

The performativity through reading and discussion
in class: a forward looking at the female characters
outside the canon

Autora

Elisabet Poyo Serentill

Directora

Dr. María José Galé Moyano

Facultad de Educación

2018

“Sé decir que tira tan bien una barra como el más forzado zagal de todo el pueblo. ¡Vive el Dador, que es moza de chapa, hecha y derecha y de pelo en pecho, y que puede sacar la barba del lodo a cualquier caballero andante, o por andar, que la tuviere por señora!”

Sancho Panza sobre Dulcinea del Toboso, *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*,
I, XXV.

Índice

Resumen.....	7
Introducción.....	9
La literatura como elemento que configura la identidad	11
Teoría sobre la performatividad.....	15
La performatividad de género en Dulcinea y la Serrana de la Vega	21
Propuesta de aula: Los modelos sexistas en los libros juveniles	31
Una tertulia con varias Dulcineas	37
Conclusiones.....	47
Bibliografía	51

Resumen

En el presente trabajo se intenta plasmar cómo la performatividad está presente también en algunos recursos de aprendizaje como son la lectura en voz alta y la tertulia. Ambas actividades pueden ser trabajadas en el aula con relación a un determinado tema. En este caso, se ha enfocado la performatividad hacia la perspectiva de género pero sin desvincularla de los objetivos formativos del alumnado, que en particular, estaba trabajando una obra canónica como *El Quijote*. Por este motivo, las descripciones del personaje de Dulcinea encabezan la secuencia didáctica propuesta y permiten trabajar cómo promover una lectura crítica en el alumnado adolescente, que no asume la literatura clásica como propia, y prefiere incluir en su discurso obras de la literatura juvenil

Palabras Clave: performatividad, literatura juvenil, género, canon, secuencia didáctica.

Abstract

In this project we attempt to show how performativity is included in some learning resources like the reading aloud and the discussion. Both activities can be used in the classroom related with a specific subject. In this case, the performativity is focused on the gender perspective without forgetting about the formative objectives of the students, who worked a masterpiece like *El Quijote*. For this reason, the Dulcinea's descriptions are leading the learning unit and they allow working how we can develop a critical reading on the teenage students, who do not assume the classic literature of their selves, and who prefer including youth literary works in their speech.

Key words: performativity, youth literature, gender, canon, learning unit.

Introducción

La literatura ha tenido un papel fundamental en mi vida desde la infancia puesto que he sentido que ha formado parte de mí en cada etapa de aprendizaje, hasta el punto en que decidí dedicar mis estudios a ella. Desde entonces los libros de mi estantería se han ido acumulando con el paso de los años y han contribuido a construir mi sueño. Actualmente soy Graduada en Estudios Hispánicos: lengua y literatura por la Universidad de Lleida, realizo el Máster en profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, Especialidad en Lengua y Literatura Castellana, acorde con mis estudios previos. Dicho título es un requisito obligatorio para poder ejercer la labor docente en España en la enseñanza pública y concertada, el objetivo final de mi carrera.

Actualmente, en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria no es habitual recomendar lecturas obligatorias que lleven títulos clásicos o universales. Sin embargo, es cierto que cada docente recurre a su propio método, pero en ocasiones se cae en la convicción que dichas obras no consiguen motivar lo suficientemente al alumnado y, por consecuencia, no incentivan a la lectura. Este es uno de los objetivos que tiene la literatura en el siglo XXI, que siga consumiéndose y no se reemplace por otras manifestaciones artísticas más modernas que no requieran un estado de concentración tan elevado como es el de leer y comprender una obra literaria. Se está olvidando que la literatura es un elemento que intrínsecamente va configurando la identidad de cada uno, existe un aprendizaje significativo detrás de cada obra, no solo por su argumento sino por el modo en que es contado. Sin lectura se pierde el momento de individualidad, de reflexión y de ensimismamiento, tan necesario para constituir una identidad propia y fundamentada.

El aprendizaje discursivo que se muestra en el aula como sitio de lectura, recae sobre la performatividad, sin ella no sería posible el aprendizaje. Tanto lingüistas como filósofos y docentes han estudiado este concepto aplicándolo a varias ramas de la vida o la enseñanza como pueden ser el género o la literatura. En el apartado de este trabajo donde se mencionan tales ideas, se hablará sobre como la literatura configura la identidad del alumnado. Aprovechando que la Unidad Didáctica realizada en el Máster versaba sobre un movimiento literario concreto (La novela moderna y la evolución del héroe) y que tenía como eje la novela *Don Quijote de la Mancha*, introduje la cuestión

de género ya que en la obra se da especial importancia a la mujer real desde Aldonza Lorenzo a Maritornes, estereotipos femeninos procedentes de la tradición literaria medieval ejemplificada por la Serrana de la Vega del Arcipreste de Hita.

En definitiva, el presente trabajo está configurado tomando como idea base la Unidad Didáctica llevada a cabo en el aula de 3º A durante el Prácticum. En ella se trabajaba a Cervantes y, a partir de este estudio, en estas páginas se propone cómo acercar de manera motivadora al alumnado un texto como *El Quijote* aprovechando la cuestión de género. La propuesta deriva hacia la intención de promover una lectura crítica, leer en voz alta y posteriormente participar en una tertulia, de este modo el texto se convierte en una parte que afecta al conocimiento del alumnado. En definitiva, la hipótesis de partida es comprobar que mediante la performatividad subyacente en la lectura en voz alta y la participación en la tertulia, el alunado se sienta interesado por la literatura referente del canon y la incorpore en su discurso como propia.

La literatura como elemento que configura la identidad

“La lectura es la herramienta privilegiada para acceder a la información” (Ruiz Bikandi, 2011).

En el capítulo escrito por Mar Mateos “Enseñar a leer textos complejos” de *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (Ruiz, 2011), la autora intenta enfocar su proyecto hacia el aprendizaje basado en la competencia lectora, tanto en educación primaria como secundaria y en las distintas áreas curriculares, este propósito nos sirve porque tal y como veremos en la parte práctica el texto tiene varios significados y el lector los recupera y los codifica de manera distinta; en ese momento podremos afirmar que no todos los lectores acceden al mismo significado, del mismo modo que anuncia Mateos. Por tanto, nos encontramos ante unos textos susceptibles de interpretación “la comprensión, por tanto, es siempre un proceso de construcción y no de reproducción de significados” (Ruiz, 2011, p.105) y se construye mediante los conocimientos previos del lector y de la complejidad y la estructura del mismo texto, tal y como afirma Mc Namara (1996).

Para Teresa Colomer en *Didáctica de la lengua y la literatura* “la realidad que la literatura aspira a comprender es, sencillamente (aunque, al mismo tiempo, no existe nada más complejo), la experiencia humana” (Mata et al., 2015, p.204). Como afirma la autora, el proceso de lectura asume condiciones memorísticas y de anticipación ya que el lector va formulándose hipótesis a medida que va avanzando en el relato. No obstante, la lectura nos introduce en el mundo de la *tradición cultural* ya que cada obra se forma en relación con lo dicho por los demás.

Según la autora, el alumnado debe ser consciente de que las obras pueden establecer una conexión particular consigo mismo, que las obras son objetos que se producen, difunden y consumen de manera no uniforme en la sociedad, que en ellas hay que saber distinguir entre los planos de ficción y realidad; saber que hay unas amplias perspectivas posibles ante la realidad que se traducen en moldes de género que son modificables y vulnerables. También deberían saber que todas las obras reflejan o critican unos determinados valores que pueden cambiar con el tiempo y que estos saberes permiten cohesionar la cultura compartida. Finalmente, el alumnado necesita conocer que las obras están diseñadas para ser interpretadas a distintos niveles de

profundidad.

Podemos acudir a una profundización en el tema de la socialización cultural si acudimos a la obra de la autora en cuestión *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual* donde argumenta que la literatura encarada a niños y jóvenes ha ejercido una función socializadora ya que los libros dirigidos a la infancia fueron diseñados para educar socialmente a este grupo. Dichos libros tienen más o menos didáctica mezclada con el componente literario, pero sin duda permiten ampliar el diálogo entre los participantes del aula, un diálogo provocado a partir de la lectura que les permite conocer cómo es o cómo se querría que fuera el mundo, Colomer afirma que “no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma como la sociedad desea verse a sí misma” (Colomer, 2010, p.49).

Entrando en materia de género, Colomer en el mismo manual aporta un espacio dedicado a tratar este tema, el titulado “Los modelos masculinos y femeninos en los libros actuales”. Inicia su intervención aclarando que existían antes de los setenta libros infantiles dedicados o para niñas o para niños, las obras de Jules Verne eran para los chicos y *Mujercitas* de Louise May Alcott para chicas. Hasta los años setenta no se había cuestionado este tipo de libros: los libros históricos, en la producción de subgéneros narrativos y en las obras adscritas a corrientes ideológicas; en estos tres casos se podía apreciar la discriminación, en esa época. La instauración de una educación mixta ayudó a erradicar los valores sociales discriminatorios y libros como *Little Miss Muffet Fights Back* se instalaron en las estanterías escolares para incorporar esquemas menos sexistas en las escuelas estadounidenses.

Poco a poco dichas bibliotecas se fueron llenando con libros de mujeres y niñas activas interesadas en su profesión o aventuras, personajes femeninos con características positivas y no comúnmente asociadas a la mujer como la inteligencia, la independencia, etc., aparecieron mujeres que no solamente eran madres y jóvenes que demostraban ambición y capacidad de tomar sus propias decisiones. Se incluían comentarios del narrador a favor de la discriminación no sexista y libros donde el amor romántico no era la única satisfacción femenina sino que también se potenciaba la amistad entre mujer y varón.

Los cuentos populares en la década de los setenta fueron puestos bajo el punto de

mira, se clamó contra las princesitas pasivas y el amor y el matrimonio como único fin. Ruth McDonald (1982) resumió en tres las opciones que tenían los autores de paliar el modelo negativo en el folclore:

- 1- Presentar los cuentos inalterados y tratar las posibles consecuencias dañinas para los niños en el comentario posterior a su lectura.
- 2- Volver a escribir los cuentos alterando los aspectos discriminatorios.
- 3- Escribir otros cuentos usando motivos folclóricos para lograr la misma eficacia literaria sin los inconvenientes educativos. (Colomer, 2010, p.50)

En los años noventa se avanzó en este campo ya que se intentaba imponer una literatura moderna y de calidad, aun así se constató aún la permanencia de rasgos sexistas ya que solo un tercio de las obras infantiles eran protagonizadas por mujeres o niñas y que el proyecto profesional en el que las niñas podían soñar eran oficios de escasos estudios, grados bajos en la jerarquía o inferiores que el de los hombres. Por ejemplo era difícil encontrar protagonistas médicas pero sí enfermeras.

Al final, las reivindicaciones llegaron al punto en que las niñas eran reflejadas por el “no ser” femeninas al estilo tradicional, apunta Colomer, no formaban grupos de su propio sexo como sí hacían los chicos y no eran las protagonistas exclusivas de la aventura, reivindicando también el “no ser” el estereotipo de princesa. Sin embargo, la educación de las niñas había derivado hacia un modelo masculino en el que se habían abandonado los objetivos tradicionales propios de las escuelas femeninas como son la educación, la costura y el cuidado, entre otros aspectos. La educación de las niñas había abandonado su modelo y objetivos, según Subirats y Brullet:

Las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños, pero al mismo tiempo, se produce un mayor menosprecio de las actitudes consideradas tradicionalmente femeninas (...). El modelo es masculino, incluso en sus aspectos transgresores. El modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente. Las niñas son tratadas como niños de segunda orden. Los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se les prepara para ello estimulando su protagonismo en la escuela. Las niñas reciben un mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo pero no ostentar el protagonismo (Subirats y Brullet, 1998,

pp.145-6).

Este mismo mensaje es el que se traduce en las obras literarias infantiles y juveniles ya que los institutos continúan este modelo. Aplicado al modo literario pues, a finales de siglo nos seguíamos encontrando que se promocionaban los valores masculinos al reaccionar negativamente ante la dulzura, la empatía, etc... en las dinámicas de pandilla la chica era delegada a un segundo plano y participaba de la trama gracias a un papel secundario y, finalmente, Colomer se plantea si no debería recuperarse la figura de la bruja o las villanas frente tantos malvados masculinos.

Sin embargo, y volviendo al modelo de los setenta, la literatura juvenil en pro de la igualdad seguía unas directrices que ponían en tela de juicio esta filosofía, y es que se optaba por el silencio sobre todo aquello que podía discriminar a la mujer, se evidenciaba la figura de la supermujer: chicas con todo tipo de habilidades tanto maternas como de estudio que incitaban respeto por los otros protagonistas; los chicos se representaban como más desorientados e inexpertos reflejando el desarrollo desigual de la pubertad. Las supermujeres, sin embargo, no están exentas del amor ni de la protección, en algún momento de la obra, de un héroe masculino interpretado por uno de estos chicos, al cual se le permite recuperar su autoestima masculina. Finalmente la tercera característica se centra en la introducción al relato de las chicas atractivas, en un segundo orden, que incluyen la atracción sexual en la novela.

En la contemporaneidad, pero sin dejar de lado este panorama, utilizaremos la noción de performatividad para indicar la contundencia con la que algunos discursos configuran la identidad de las personas y la noción de lo que se considera humano, y todo ello quedará reflejado en la aproximación a algunos personajes de la obra *Don Quijote de la Mancha* por parte del alumnado de un nivel de 3º de Educación Secundaria Obligatoria.

Teoría sobre la performatividad

El concepto de performatividad es introducido por Austin quien presentó este anglicismo por primera vez en *Cómo hacer cosas con palabras*. Lo performativo es en este manual lo “realizativo”, realizar una acción. Esta acción no tiene por qué concebirse normalmente como el mero decir algo ya que la realización es la finalidad que persigue la expresión. Austin señala que “bautizar es decir unas pocas palabras”, o “apostar es simplemente decir algo” (Austin, 1996, p.48). Por tanto, es necesario que el que habla deba llevar a cabo unas acciones determinadas, ya sean físicas o mentales. Hipólito exclamó por boca de Eurípides en su tragedia ya esta idea (428 a.C.): “Mi lengua lo juró, pero no lo juró mi corazón” (l. 612). Es decir, podemos llegar a “hacer cosas con palabras” cuando el contexto o la identidad del hablante sean consiguientes con la acción que se llevará a cabo. Podríamos establecer que las palabras sin las acciones son meramente palabras. Lo lingüístico produce movimiento en su identidad al igual que a través de la *performance* se transmite un conocimiento. Necesitamos el componente pragmático (el contexto o la intención) para distinguir entre un vocablo y un vocablo performativo. Lo que en filosofía se denomina el giro performativo, del cual habla Fisher (2004, pp.9-30), donde se ejemplifica que lo escénico es primordial para la comprensión del arte además de su aceptación y comprensión.

Para Austin existen dos tipos de enunciados, el descriptivo y el performativo, aquel, que es el performativo, en el mismo momento de emitirlo ya se realiza, no se limita a describirlo sino que en el momento de ser expresado ya se realiza, dichos enunciados derivan de los verbos “realizativos”, aquellos que no describen un hecho sino que realizan una acción, como por ejemplo: prometer, jurar, etc,... unos verbos que además precisan de “criterios de autenticidad”, y aquí es donde entra en juego el contexto y la identidad. Solamente podría bautizar de manera performativa (convertir a alguien al cristianismo) un sacerdote. Si no existe el contexto y la identidad del sacerdote, en este caso, se pierde la performatividad y el enunciado pasa a ser meramente descriptivo.

Tal y como afirma González (2016, p.2), la performatividad se ha desarrollado desde los actos de habla, como ya hemos observado, ha pasado por estudios antropológicos, que no hemos destacado y se ha considerado como algo cercano a la epistemología si lo relacionamos con el giro performativo. ¿De qué servía la teoría que estudiaba la performatividad? Solamente observar los fenómenos culturales como una

representación teatral de discurso y movimiento para entender la sociedad. Para González este género llegó a lo más alto con las teorías de Judith Butler quien aplicó la performatividad para estudiar el género y los comportamientos teatrales de la sociedad. No obstante, y siguiendo la opinión del autor, la performatividad no se ha desarrollado consecuentemente en el ámbito narrativo ni en estudios que permitan “contemplar el género como *performance* en la novela”.

No obstante, en su tesis, pretende definir lo performativo como algo que conforma a la novela atendiendo a cómo esta performatividad se relaciona con el género a través de la caracterización de los personajes. Algo que intentaremos continuar con la introducción de la estética performativa para comprender el personaje de Dulcinea en el ámbito de la Educación Secundaria.

Ahondando más en el concepto de performativo, Elvira Burgos en *Qué cuenta como una vida* (2008) y dentro del capítulo titulado “De la performatividad de los actos de habla” reúne algunas características más sobre esta teoría, necesarias para su comprensión. La autora alude a la capacidad de producir efectos hirientes con que cuentan algunas palabras para indicar los efectos performativos de lo lingüístico. De este modo, podemos extraer que si los actos de habla son capaces de causarnos una herida, esto indica que somos seres lingüísticamente vulnerables; y si podemos ser dañados por el lenguaje es porque lo necesitamos para dotarnos de existencia y para otorgar inteligibilidad a nuestra vida. El nombre que nos imponen al nacer es el primer signo de que la nuestra es una existencia habitada en el lenguaje.

Burgos alude a Austin afirmando que él fue quien mostró interés por un tipo de enunciados no descriptivos clasificados en tres dimensiones (locucionaria, ilocucionaria y perlocucionaria), esta capacidad de “hacer cosas con palabras” (Burgos, 2008, p.280) es la que Austin incluye en los actos ilocucionarios, sin embargo, no debemos obviar que los contextos son determinables y, por tanto, la intención del hablante es donde debe sustentarse el acto enunciativo, como hemos indicado anteriormente con el sacerdote y el bautizo, fuera de un contexto eclesiástico no se podría efectuar el acto de conversión al cristianismo.

¿Cómo se traslada esta performatividad al género? Butler afirma, siguiendo a Austin, que la palabra y la acción serían acontecimientos simultáneos, por tanto y

extrapolándolo a la idea de Simone de Beauvoir (1987): “No se nace mujer: llega una a serlo”, Butler encuentra distintos matices que necesitan reflexión, ya que según Burgos, Butler interpreta en esa exclamación la distinción entre sexo y género:

El ser mujer no sea un asunto de nacimiento, sino un proceso de llegar a ser, es el punto clave para comprender que si hay algo naturalmente dado es el sexo mientras que el género, lo que finalmente nos hace mujer u hombre es un conjunto de apreciaciones de sentido instauradas histórica y culturalmente. Por lo tanto, lo anatómico, lo biológico, no es lo determinante para la mujer o para el hombre. Es la interpretación cultural de esos rasgos físicos lo que establece los géneros, la separación de géneros y sus respectivos lugares en la sociedad (Burgos, 2008, p.40).

Por tanto, el sexo y el género serían las acciones *performativas* que se extraen de un cuerpo en un determinado contexto.

En primer lugar, para Butler el género es un mecanismo que neutraliza, deconstruye y desnaturaliza las nociones de masculinidad y feminidad. Por tanto, no atiende al binarismo, “La fusión del género con lo masculino/femenino, hombre/mujer, macho/hembra, performa así la misma naturalización que se espera que prevenga la noción de género” (Butler, 2006, p.70). Según la autora, la performatividad incluye, además de los actos de habla, los actos corporales, tal es su intrínseca relación que en *Cuerpos que importan* lo denomina “quiasmo”. Su punto de vista radica en que “existe una dimensión de la vida corporal que no puede ser totalmente representada” (Butler, 2006, p.281). Además, apoyándose en Lacan afirma que el cuerpo proporciona el lenguaje y viceversa, ambos se necesitan para lograr unos objetivos concretos. Por tanto, Butler cree en la transferencia de la teorización del lenguaje mediante la utilización del cuerpo, cada uno de nosotros intenta decir algo ya sea mediante el cuerpo o el lenguaje.

Volviendo a la performatividad, dejamos de lado su relación con el lenguaje y pasamos a relacionarlo con el cuerpo. En *Cuerpos que importan* la autora dictamina que la construcción del sexo se establece dentro de una norma cultural que regula la materialización de los cuerpos.

Hemos mencionado anteriormente el binarismo que se critica en la mayoría de los textos de Butler. Para Butler es la matriz binaria de género la que se impone sobre los cuerpos, y por este motivo, podemos comprender el “sexo” no como algo dado, previo e

inmutable, sino como algo que se construye y que cada uno configura a lo largo de su vida. La autora concibe la idea de unificar el género unida a la idea de heterosexualidad, establecida, según ella, como una norma social imperante que marca los cánones de identificación de género. Butler apunta que la “unidad” del género (Butler, 2001, p.65) es una práctica que tiene como intención uniformizar la identidad del propio género desde unos parámetros heterosexuales obligatorios. Por otro lado, y en *Deshacer el género*, Butler apunta que el género no puede estar representado mediante un número, uno, dos... sino que cada uno configura el suyo propio a medida que va creciendo. Finalmente, en *Cuerpos que importan*, se establece dicha oposición binaria, en la mayoría de ocasiones en la distribución de lo humano, se ha situado uno de los polos en una posición jerárquicamente inferior al otro, otorgándole al otro una superioridad y un significado que lo corroborara. En el caso de la ordenación del género Butler cita a Irigaray (1983) cuando señala que “en realidad lo femenino es precisamente lo excluido de esa oposición binaria” (Butler, 2002, p.68) ya que a las mujeres “se las sitúa precisamente en el sitio de su supresión” desplazadas de la materia.

Y siguiendo con la idea del género como no clasificador “si el género es los significados culturales que asume el cuerpo sexuado, entonces no puede decirse que un género sea resultado de un sexo de manera única. Llevada hasta su límite lógico, la distinción sexo/género indica una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y géneros culturalmente contruidos” (Butler, 2001, p.40). ¿Por qué se ha afirmado anteriormente? Porque no debemos entender el género solo como la culturalización del sexo, sino que el género también es el medio neutro por el cual la naturaleza (biología) establece y la cultura actúa. Por tanto, está proponiendo un binarismo entre establecer y actuar, la cultura también establece y la biología también actúa.

Simone de Beauvoir afirmaba en *El segundo sexo* que “no se nace mujer: llega una a serlo”; Butler aprovecha para recalcar que el género es algo que se construye y que se piensa, eso sí, bajo unos estándares que según Butler te obligan a “llegar a serlo”, una obligación que en *El género en disputa* proviene del sexo biológico, un cuerpo que constantemente ha sido interpretado por la cultura y que es incluido por el género. Pero, ¿qué es verdaderamente el género para Butler? “El género es una complejidad cuya totalidad se pospone permanentemente, nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo. [...] será un conjunto abierto que permita múltiples

convergencias” (Butler, 2001, p.49). Esto supone que el alumnado está en permanente configuración de su identidad, una identidad que constituirá su vida de un modo intenso e importante; el género forma parte de esta identidad y, por tanto, podríamos afirmar, en definitiva, que la literatura pueda ser uno de los elementos que performativamente constituyan la identidad.

Quizá sería necesario subrayar que “concebir el cuerpo como algo construido exige reconcebir la significación de la construcción misma” (Butler, 2002, p.14), según Butler no hay ningún “sexo” prediscursivo que sea el referente sobre el cual se construye culturalmente el género en sí. El “sexo” es denominado por Foucault como un “ideal regulatorio” (Butler, 2002, p.18), por tanto, no funciona como una norma, sino que regula y controla los cuerpos. De hecho, ya Foucault afirmaba que no existía “sexo” que no estuviera producido por “interacciones complejas de discurso y poder” (Butler, 2001, p.142). Estas normas reguladoras son múltiples pero una de ellas puede ser lo textual, la literatura o la aproximación a distintos textos o personajes.

La idea de “identidad de género”, que se presenta en varias ocasiones en los libros de Butler, nos permite estudiar los personajes femeninos de *Don Quijote de la Mancha* y la Serrana de la Vega presente en el *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita porque estas representan una feminización que estará constantemente cuestionada. Es un error, según Butler, pensar que el análisis de la identidad debe realizarse antes que el de la identidad de género ya que desgraciadamente, las personas solo nos volvemos identificables cuando adquirimos un género y podemos ser reconocidos dentro de este y vernos reflejados. Simone de Beauvoir anunció indirectamente que mujer es un sustantivo en proceso de construcción, sin origen ni final, la interpretación que hace Butler de este hecho es que para Beauvoir “nunca es posible a fin de cuentas convertirse en mujer, como si hubiera un *telos* que rigiera el proceso de aculturación y construcción” (Butler, 2001, p.67). En definitiva, el género es una repetición de una serie de actos corporales, dentro de un marco común. No nos debe extrañar pues que cuando los cuerpos se pueden considerar cuerpos humanos es porque aparece la marca de género, “el momento en que un bebé se humaniza es cuando responde a la pregunta ¿Es niño o niña?” (Butler, 2001, p.142). Cuando un cuerpo no cabe dentro de este binarismo, es apartado, “caen fuera de lo humano” y entran en el campo de lo deshumanizado, como ocurrirá con las mujeres velludas y, por tanto, Aldonza Lorenzo,

pero Butler se cuestiona cómo puede ser posible que “una se hace mujer” si el género es algo que está siempre allí desde el momento de nuestro nacimiento; ¿el género es entonces una meta o un producto cultural? Para su respuesta nos centramos en *Deshacer el género*, donde lo que pretende es desmontar los conceptos normativos del sexo y del género que pueden acarrear ciertas confusiones la vida personal de algunas personas y afirma, desde un principio que “El género propio no se «hace» en soledad. Siempre se está «haciendo» con o para otro” (Butler, 2006, p.13). El cuerpo existe en y mediante la categoría de género ya que “No puede decirse que los cuerpos tengan una existencia significable antes de la marca de su género” (Butler, 2001, p.41).

La pregunta que se hace Butler en consecuencia es “¿Existe alguna manera mediante la cual podamos luchar por la autonomía en muchas esferas pero considerar también las demandas que nos son impuestas por vivir en un mundo de seres que son, por definición, físicamente dependientes unos de otros, físicamente vulnerables entre ellos?” (Butler, 2006, p.41).

Si trasladamos este plano a la interpretación literaria que potenciaremos en la propuesta de aula, podemos establecer que el objetivo como docentes es que el alumnado sea crítico, y no se quede ni con una primera impresión ni con las opiniones de los demás, sino que busque la propia y que cuestione todo aquello que cree fijo e inamovible, como han sido estereotipos que caracterizan a los personajes, tanto masculinos como femeninos, en las obras literarias a lo largo de los siglos, comparando épocas y géneros.

Estamos haciendo una apuesta para la comprensión lectora en el aula y la performatividad servirá para interpretar la literatura como uno más de los lugares donde se configura la identidad y por lo tanto para tener en cuenta su potencial para el trabajo con el alumnado si se vincula la lectura literaria con la experiencia vital. Cuando Austin afirma que “se hacen cosas con palabras” pretende dar un efecto de realidad al acto de habla, al igual que con el giro performativo de Lichte y la performatividad del género en Butler, todas estas teorías nos enseñan que la performatividad no actúa solamente en este círculo de cultura sino que también influye en la configuración de lo corporal, es decir en el cuerpo ya que no son elementos deslindados de la identidad propia de un ser humano.

La performatividad de género en Dulcinea y la Serrana de la Vega

Podríamos centrarnos en varios personajes femeninos de la obra cervantina que gozan de más intervenciones y protagonismo en *El Quijote*, sin embargo Dulcinea es el más peculiar ya que no aparece, se podría incluso afirmar que nunca ha existido, ya que en sí Dulcinea es la ficción de un personaje literario, Aldonza Lorenzo, su alter ego. Como conocemos, Dulcinea fue creada por don Quijote y reinterpretada por el amor idealizado y cortés que rige las aventuras de nuestro protagonista dando significado a sus locuras ya que todos los entuertos los deshace en nombre y gloria de su señora. Para el estudio de la obra cervantina utilizaremos la edición propuesta por John Jay Allen (1998).

La primera descripción que tenemos de ella la encontramos en el primer capítulo de la primera parte:

Y fue, a lo que se cree, que en un lugar cercano al suyo había una moza labradora de muy buen parecer, de quien él un tiempo anduvo enamorado, aunque según se entiende, ella jamás lo supo ni se dio cata de ello. Llamábase Aldonza Lorenzo, y a ésta le pareció ser bien darle el título de señora de sus pensamientos: y, buscándole un nombre que no desdijese mucho del suyo, y que tirase y se encaminase al de princesa y gran señora, vino a llamarla Dulcinea del Toboso: nombre, a su parecer, músico y peregrino, y significativo, como todos los demás que a él y a sus cosas había puesto (1998, 102).

Podríamos afirmar que en esta obra de Cervantes las mujeres representan mucho más que un personaje complementario al del hombre. Nos encontramos aparte de Dulcinea, a Maritornes una mujer real a la que se da voz, su aspecto es tan verdadero y representa, en contraposición a Dulcinea, alguien cercano a la condición de Aldonza Lorenzo que se nos describe en el capítulo XXV. Por tanto, podríamos extraer que la belleza física es la distinción entre lo real y lo idealizado.

Según Rafael Mérida, Dulcinea es la idealización extrema ya que ni su nombre propio se conserva. Joaquín Forradellas (González, 2010, p.206) apunta que Aldonza es

un nombre de mujer asociado a “Dulce” cuyo vínculo con Dulcinea es más que relevante y explícito. Cervantes fue quien transformó literariamente la cara y la cruz de la feminidad y de la masculinidad en semejante ironía. Sin embargo, también nos encontramos a Marcela la pastora que podría ser considerada, según la artista Marisa Ordoñez, como el primer personaje feminista en la literatura española. Ya que es una mujer independiente, autónoma y libre tal y como ella se describe “yo nací libre, y para poder vivir libre escogí la libertad de los campos” (I, XIV) ella se niega a cumplir los arquetipos femeninos de la novela pastoril y de la época donde la soledad en las mujeres estaba mal vista y debían optar entre el matrimonio o el convento.

Ellas no son las únicas, se cuenta que más de doscientos nombres de mujeres aparecen en las páginas de *El Quijote* ya sea como personajes, referencias históricas, remisiones a la Antigüedad clásica y a la cultura medieval europea. Dulcinea existe como función, no solo como imagen.

Se ha considerado, según González (2010, p.207) que los lectores daban origen morisco a la labradora y sus habilidades no pasaban desapercibidas ni para el autor ya que según nos cuentan en el capítulo IX, en el margen del manuscrito, alguien anotó en árabe que “Esta Dulcinea del Toboso [...] dicen que tuvo la mejor mano para salar puercos que toda mujer de toda la Mancha”. No es pues Aldonza quien recibe este mérito sino su alter ego.

Su feminidad evocada por el propio don Quijote: “en ella se vienen a hacer verdaderos todos los imposibles y quiméricos atributos de belleza que los poetas dan a sus damas: que sus cabellos son oro, su frente campos elíseos, sus cejas arcos del cielo, sus ojos soles, sus mejillas rosas, sus labios corales, perlas sus dientes...” (I, XIII) contrasta, como ya hemos dicho con las mujeres aldeanas reales que se encontraban por la zona y de ello sabían los mercaderes que ante tal idealización apuntaron “que aunque su retrato nos muestre que es tuerta de un ojo y que del otro le mana bermellón y piedra azufre, con todo eso, por complacer a vuestra merced, diremos en su favor todo lo que quisiere” (I, IV) una descripción física rozando la monstruosidad que veremos en episodios a continuación.

Sancho, sin embargo, solo ve “moza aldeana, y no de muy buen rostro, porque era

carirredonda y chata” (II, X). El hecho de nombrar la nariz se puede relacionar con lo que afirma Agustín Redondo (2007, p.231) siguiendo a Espinosa y Correas, quien apunta que el hecho de ser carirredonda es un rasgo negativo pero ser chata es todavía peor ya que existe una correspondencia antropológica entre el sexo y la nariz. La nariz grande en el hombre es una señal positiva, en cambio en la mujer, la nariz roma es indicio de lascivia.

En la segunda parte, después de la caída de la supuesta Aldonza de su asno, al ayudar a levantarla, don Quijote huele el hedor a ajos crudos que desprende y le desmonta su teoría por mucho que Sancho intente remediarlo describiendo “un lunar que tenía sobre el labio derecho, a manera de bigote, con siete u ocho cabellos rubios como hebras de oro y largos de más de un palmo,” o unos ojos como “agallas alcornoquenas” y de una cabellera que parecían “cerdas de cola de buey bermejo” (II, X). Una Aldonza que consideran marimacho descrita vivamente por Sancho en la primera parte, donde nos encontramos a una labradora hombruna, de pelo en pecho y algo de prostituta. Para que Aldonza fuera considerada una mujer hombruna debían crecerle barbas, las cuales no deja de señalar Sancho “tenía unos pocos de bigotes” (I, XX), el vello, símbolo de la masculinidad y la hombría que no desmerece la concepción que tiene el escudero de la labradora.

Aldonza no es la única sino que nos encontramos también referencia hacia lo hombruno cuando se describe a Maritornes, Torralba y Clara Perlerina, entre otras. Maritornes es descrita como una moza poco atractiva, de baja estatura, corcovada, con cabellos como crines y su representante mal olor, otra contraposición a la gentil dama que cree don Quijote, además su profesión como prostituta en la venta puede dar sentido a su onomástica ya que Maritornes no es sino decir María al revés, una María tornada que no responde a los cánones virginales de la Virgen, afirma Redondo.

El nombre de la pastora Torralba ya nos indica que en primer lugar, y haciendo referencia a la primera parte: *torre*, Sancho es quien nos indica que ella “era una moza rolliza [...] y tiraba algo a hombruna” (I, XX), otra Aldonza Lorenzo que se caracterizaba por su fuerza y hombría, y *alba* podría ser, según el autor, la ironía de que una campesina que anda por los campos sea todo lo contrario a la de blanca tez de una

pastora de Garcilaso.

No debemos obviar que casi todas estas protagonistas que hemos mencionado son campesinas o están relacionadas con las ventas y el ganado. Son féminas fuertes, hombrunas, contrahechas y si lo consideramos, lúbricas, que distan del ideal caballeresco de gentil dama. Del mismo modo Bravo (1955) afirma en el estudio de Ashcom que se caracteriza a la mujer guerrera como “de una anormalidad casi siempre patológica. La guerrera abomina de su propio sexo, se queja al cielo de haberla hecho mujer. No quiere oír hablar de amor y huye de los hombres” y el autor (1960, p.59) añade que el factor lésbico está implícito en la mayoría de obras que cuentan con esta descripción y que las “mujeres varoniles” se encuentran en cualquier drama o cuento; no obstante, y aludiendo al título del artículo “La mujer en hábito de hombre”, la vestimenta masculina era usada con frecuencia por las mujeres de baja cuna sobretodo en sus viajes como método de defensa.

Volviendo al *Quijote* y centrándonos en el estudio de Velasco “Marimachos, hombrunas, barbudas: The Masculine Woman in Cervantes” (2000) podemos señalar que el hecho que don Quijote transforme la materia prima de Aldonza Lorenzo para convertirla en la inigualable Dulcinea del Toboso no es nuevo en los estudios cervantinos y continúa a lo largo de la primera parte de la obra. Si retomamos el encuentro con las prostitutas en la venta que confunde con doncellas, estas son las primeras mujeres que intervienen en la novela, continuamos con el episodio de Maritornes, que ya hemos caracterizado y en el capítulo XXXV presenciamos como don Quijote confunde al cura barbudo por la Princesa Micomicona. Por lo que podríamos resaltar que el vello facial no era un tabú para la época, Sancho comparte afinidad con las mujeres masculinas, según Velasco (2000, p.69), como evidencia en la historia de Torralba, con el viaje fingido hacia el Toboso en el capítulo XXXI y en la entusiasta descripción de Aldonza Lorenzo:

Sé decir que tira tan bien una barra como el más forzado zagal de todo el pueblo. ¡Vive el Dador, que es moza de chapa, hecha y derecha y de pelo en pecho, y que puede sacar la barba del lodo a cualquier caballero andante, o por andar, que la tuviere por señora! ¡Oh hideputa, qué rejo que tiene, y qué voz! Sé decir que se puso un

día encima del campanario del aldea a llamar unos zagales suyos que andaban en un barbecho de su padre, y aunque estaban de allí más de media legua, así la oyeron como si estuvieran al pie de la torre. Y lo mejor que tiene es que no es nada melindrosa, porque tiene mucho de cortesana: con todos se burla y de todo hace mueca y donaire (I, XXV).

Velasco (2000, p.70) recoge que según Juan Huarte de San Juan el hecho de que una mujer tenga una voz masculina o excesivo vello facial es signo de frialdad sexual, atribuyendo la sequedad del útero a estas características físicas, sin embargo, y contrapuesto a Jerónimo Cortés, también citado en el artículo, en su *Libro de fisionomía natural* indicaba que la mujer que tenía mucho pelo en las piernas y en la barba gozaba de fuerte naturaleza y de calidez, con lo que era muy lujuriosa a pesar de ser varonil. Por tanto, y si nos fijamos en la caracterización de Aldonza y en los rasgos que se han destacado como su cara redonda, su nariz chata y su vello corporal, estaríamos delante de una mujer de buena condición física y de marcado apetito sexual, por lo que hemos leído hasta ahora y que se ha recogido en el capítulo de *Mujeres barbudas* de Galé Moyano (2016) dedicado a la Condesa Trifaldi, presente en *El Quijote*, donde también se alude a la descripción de Dulcinea.

Del mismo modo, Maritornes en el capítulo XVI se describe como una mujer “ancha de cara, llana de cogote, de nariz roma, de un ojo tuerta y del otro no muy sana” dejando de lado sus actividades extracurriculares con algunos huéspedes de la venta y asemejándose a la caracterización de Aldonza, con la que comparten varios atributos físicos y, por tanto, sexuales. Torralba, además de ser una mujer de complexión grande es descrita por Sancho como “algo hombruna, porque tenía unos pocos bigotes” (I, XX).

Dentro del mismo artículo se nombran varios estudiosos que han tratado temas similares como Arthur Efron, quien repasa los cambios corporales *re-sexed* y su impacto en la segunda parte de *El Quijote*, Barbara Fuch que ha analizado el travestismo y la línea que separa los géneros, razas y religiones en el trabajo de Cervantes, Louis Combert quien mira entre la traición folclórica y la teoría de Freud para explicar lo burlesco y lo cómico de las variaciones en las hombrunas de Cervantes. No obstante, Agustín Redondo habla sobre la relación entra la mujer fálica (Aldonza

Lorenzo) y la suave (Dulcinea) en términos carnalescos de inversión y relacionados con la virilidad de don Quijote. Monique Joly también discute sobre la animalización de las mujeres masculinas y Mary Gossy se centra en la pareja Aldonza-Dulcinea como participantes simbólicos en la configuración macho-hembra que excluye al voyeur.

Como ya hemos anunciado la asidua recurrencia al vello femenino en la primera parte de *El Quijote* no se pierde en la segunda, ya que incluso Sancho aprende a performar el género narrativo de masculino a femenino así como transforma a la fea y mal oliente labradora “no de muy buen rostro, porque era carirredonda y chata / como si fuera hombre” (II, X), refiriéndose a Dulcinea y es don Quijote quien la describe como “no se contentaron estos traidores de haber vuelto y transformado a mi Dulcinea, sino que la transformaron y volvieron en una figura tan baja y tan fea como la de aquella aldeana... me dio un olor de ajos crudos que me encalabrinó y atosigó el alma” (II, X) y “con un desenfado varonil y con una voz no muy adamada” (II, XXXV).

Siguiendo con el tópico de las mujeres barbudas, en la Edad Media estas historias hagiográficas eran muy conocidas, ejemplos son mujeres como Santa Gala y Paula de Ávila que dejaron crecer sus barbas para impedir su matrimonio (Velasco, 2000, p.72). Otra alusión en *El Quijote* sobre mujeres barbudas, la encontramos en el capítulo XXXIX haciendo referencia a las doncellas encantadas de la corte “Pues aun cuando tienen la tez lisa y el rostro martirizado con mil suertes de menjurjes y mudas apenas halla quien la quiera, ¿qué hará cuando descubra hecho un bosque su rostro?”. Un bosque que pocos hombres debían considerar atractivo ya que le dificultaría encontrar marido, Sancho parece ser el único personaje que no pone reparo en ello e intensifica su valor relacionándolo con la fuerza y la hombría de la mujer.

No obstante, también en *El Quijote* de Avellaneda Sancho muestra interés por el bello facial femenino y para él, la mujer “ha de ser, si lo hace, hermosa y de linda pezuña, y amostachada, para que nadie me la aoje ni desencamine” (330). También se describen mujeres que pasados los cincuenta tienen barbas “negras y arrugadas, pero tan largas y flacas, que le colgaban dos palmos” (322-23).

Velasco (2000, p.73) afirma que aunque algunas mujeres con vello estuvieran relacionadas con la lujuria, otras con excesivo vello en la cara y en el cuerpo eran

relacionadas con el demonio o con que en el momento de su concepción su madre estuviera mirando o imaginándose a la efigie de San Juan cubierto de pieles. Otros estudiosos de la época consideraban la barba de la mujer significaba la poca hombría del marido ya que las barbas eran símbolo de fuerza y poder, muchos esposos eran los que se cuidaban de prevenirlo. Y en el *Libro de buen amor* se advierte al lector sobre las mujeres barbudas “Guárdate que no sea vellosa ni barbuda:/ ¡que el infierno de ti a tal mujer sacuda!” (v. 130).

Esta última intervención da pie a seguir con otro personaje de la literatura medieval que ya reunía unas características semejantes a Aldonza Lorenzo, la Serrana de la Vega quien Redondo (2007, p.229) ya creía modelo paródico de la labradora de Cervantes, según el autor la “mujer de pelo en pecho” (I, XXV) es una visión actualizada de la mítica serrana evocada por el Arcipreste de Hita una mujer forzuda, de voz grave y muy lúbrica. Redondo afirma que estamos en frente de la “mujer fuerte” del folklore, de la mujer vellosa, fea y lujuriosa de la cual el refrán decía: “con dos piedras me la saluda, que no con una” (Espinosa, 166; Correas, 563b).

Las serranas, apunta de King (1938, 88), eran mujeres que guardaban el puerto, ejercían el oficio de guía y, a veces debía acarrear al caminante a sus espaldas por los pasos congestionados y, por tanto, no fue un motivo o un tópico creado por Juan Ruiz sino más bien parecía una caricatura de un cuadro de costumbres, detallándolas como mujeres con fuerza descomunal: “Echome a su pescuezo por las buenas respuestas / e a mi non me peso porque me llevo a cuestras” (958). En los relatos de historia, la autora nos señala que no se menciona la labor de estas mujeres que además de guía realizaban tareas del campo como hacerse cargo del ganado y cortar pinos.

La literatura las recoge como vaqueras de gran talla, así es como lo plasma el arcipreste “una gran yegua caballar”, y su oficio de guardabosque es uno de los más antiguos: cobrar el peaje por el paso de viajeros por propiedad privada o comunal, la mujer que debía desempeñar dicha función parecida a la de un guarda y cobrador tenía que ser fuerte y agresiva capaz de obligar a pagar a quien se le pusiera enfrente “el que de grado me paga non le fago enojo” (953). Un viandante que el arcipreste caracteriza como el poeta y con quien la serrana se enfrenta, una lucha cuerpo a cuerpo donde el villano es derribado y puede leerse en clave erótica. Sin embargo, Juan Ruiz intenta

reflejar la admiración que siente hacia la feminidad desbordante de las féminas que viven en las sierras. Sus habilidades físicas como la fuerza o la agresividad son cualidades que, al igual que Sancho, el poeta resalta por su atractivo. Nos encontramos pues a un hombre que no se rinde ante la belleza física sino que valora la lucha contra el varón y su capacidad de vencerle, una lucha no idealizada sino necesaria para las serranas que debían estar preparadas ante cualquier agresión ya que su oficio la condenaba a vivir sola en el campo.

La gran constitución física de estas mujeres podía conllevar que su aspecto fuera asociado a un animal o a algún monstruo, Mirande (2002, p.83) ha analizado tanto el *Libro de Buen Amor* como distintas versiones de la “mulánima” recogidas en San Salvador de Jujuy (1997) ambos textos hablan de la mujer apelando a la monstruosidad de su forma física, la serrana es considerada una mujer mitad bestia, mitad hombre que salva a un viajero a cambio de dinero; en la “mulánima” la mujer adúltera se convierte después de morir en una mula para pagar los estragos de su alma. La autora se centra en la cuarta serrana del *Libro de Buen Amor*, en este estudio se profundiza en la idea que los favores que intercambian el caballero perdido y la serrana son carnales y no monetarios; un eje que seguirá y se contrariará con la novela pastoril provenzal.

La serrana es pues un personaje situado entre lo fantástico y lo bestial (Mirande, 2002, p.88) cuyo aspecto suscita diversas comparaciones hiperbólicas: “la más grande fantasma que yo vi en este siglo”, “En el apocalipsis San Juan Evangelista no vido tal figura nin de tan mal vista” por lo que su aspecto físico la ubica en un medio de exclusión, en el campo y con marcadas tendencias animales, como la yegua o la mula que comentábamos, unos equinos que además de animalizar a la mujer le añaden la idea medieval de lujuria. Una lujuria y monstruosidad que también podrían asociarse a la tríada “diablo-carne-mundo, tan representativa de la Edad Media y contrarias a la salvación. La autora incluye una cita de Pérez Rioja (1984) donde se dice que “en el cristianismo, el diablo (llamado también Demonio, Luzbel, Lucifer, Satanás) es un espíritu originariamente bueno, creado por Dios, que luego cae, condenándose y transformándose en el enemigo de la salvación universal que iba a realizar Jesucristo”. La serrana podría presentar este mismo proceso de transformación a escala reducida ya que es una mujer caída, una María tornada, una Eva expulsada del paraíso, que ha sido

degradada por la sociedad y excluida de ella.

Por sus descripciones comparativas tenemos una imagen de la serrana que se asemeja a la de un animal puesto que sus cabellos son “corneja lisa”, su pisada de “osa”, sus orejas de “añal burrico” su nariz de “çarapico” su boca “de alana”, sus dientes “caballunos”, sus cejas más negras que “tordos” y sus tobillos “mayores que de añal novilla”. Los rasgos femeninos que exaltaban los trovadores son masculinizados, su cuello es “ancho, velloso y chico”, tiene “prietas barvas”, su muñeca “ancha y velloso”, su voz “gorda e gangosa... tardía, como ronca” y sus dedos “vigas de lagar”. La única parte del cuerpo que no se animaliza son los pechos, aunque sí se deforman puesto que “ellas son tan grandes que la mujer las lleva dobladas, pues de no ser así, le llegarían a las rodillas y bailarían solas al son de la cítola” (Mirande, 2002, p.89).

Las descripciones son marcadamente enunciadas por un hombre que agrupó todo lo demoníaco, deforme y animal en el cuerpo de una mujer, transformándola en un ser fantasmagórico. La autora se cuestiona por qué Juan Ruiz construye este monstruo e incluso qué significaciones podría ocultar detrás de la figura del cuerpo femenino deformado. Son cuestiones que tienen su respuesta en el ideal medieval y cristiano donde la mujer era vista como un ser pecaminoso que condenaba al hombre a la perdición, existiendo así una injuria contra las mujeres y ubicando al hombre como víctima directa de la insaciable lujuria femenina.

Sin embargo, este recurso no ha sido rescatado por el Arcipreste de Hita sino que en la literatura ya nos habíamos encontrado a personajes femeninos que disfrutaban con la sodomización del hombre e incluso encontraban placer en matarles, algunos ejemplos pueden ser, según recoge Carbajo (1998, p.774), Circe, la reina Laba en *Las mil y una noches*, en libros de caballerías como el *Palmerín de Oliva* o la gigante de Andandona del *Amadís* e incluso nos puede recordar a Diana, gran cazadora, agreste y habitante de los bosques o incluso la Esfinge, cuerpo de mujer y cabeza de león que custodiaba un paso y mataba a los hombres que no acertaran sus enigmas.

Finalmente, solo nos falta retomar la opinión de Sánchez Vázquez (2008, pp.346-7) quien afirma que a pesar de la fealdad de los personajes femeninos que aparecen en las obras literarias, de los que hemos citado algunos, el Arcipreste a pesar de

caricaturizarlas encuentra en ellas algo positivo y digno de ser recogido en un manuscrito y es su actitud activa en el amor frente a la pasividad de las otras mujeres. Las serranas, Maritornes y seguramente la propia Aldonza son más “naturales”, están más cerca del ámbito salvaje propio de la mujer rural. Por este motivo y aunque el Arcipreste las utiliza para hablar de lujuria, también podemos comprobar que las “recomienda” a “los que quieran casarse para que aquí no sean sordos” (1014d) y las compara con las mujeres del pueblo “Si podieres, non quieras amar mujer villana/ que de amor non sabe, es como busana” (431). Podríamos decir que no solamente nos encontramos con el anhelo sexual masculino sino el femenino.

Podríamos afirmar en que los textos analizados nos enseñan cómo, en el hecho de crear símbolos propios del imaginario colectivo, aún quedan una gran representación de elementos discursivos que tienen como modelo el cuerpo femenino y lo configuran como texto. Estos también servirían para ampliar el canon de lecturas que recibe el alumnado y para que aprendan a disfrutar de los clásicos. En este caso, el género servirá como una matriz de interpretación para que el alumnado encuentre disfrute en una obra magna como es *El Quijote*, ya que, normalmente existe la idea que los libros trabajados en el ámbito académico condenan al alumnado a no gozar del placer de la lectura.

Propuesta de aula: Los modelos sexistas en los libros juveniles

Relacionado con el apartado anterior, donde se mencionaban algunas lecturas canónicas como *El Quijote* y el *Libro de buen amor*, en estas líneas se abordará un tema relacionado con el artículo de Colomer y Olid (2008) “Princesitas con tatuaje” donde se refleja un tipo de literatura que puede leer el alumnado en la actualidad [2008]. Este artículo sirve para enlazar la literatura clásica ya mencionada con la que les gusta leer o leen los jóvenes.

Podemos afirmar que el artículo nos presenta una sociedad, la de los setenta, que diferenciaba claramente la literatura para chicas y la literatura para chicos, sin hacer hincapié en las portadas de colores llamativos de Jorge Labanda o Ágata Ruiz de la Prada (2008, p.55), evocando al sempiterno rosa como género de novela derivado de la literatura de los noventa: la *chick lit*, una literatura, como su nombre indica, destinada a lectoras a partir de los diez años.

Los libros infantiles pasaron también por la lupa de la crítica feminista encontrando modelos sexistas que se afianzaban en la sociedad desde la infancia potenciando la discriminación de todo tipo que debe señalar. Afortunadamente en los noventa aparecieron libros como la colección italiana “A favor de las niñas” editada por Lumen, que dieron la vuelta a los roles del folklore dando una visión positiva a las brujas y varias editoriales dejaron de dirigirse indiferentemente a los chicos y a las chicas.

Sin embargo, estos rasgos sexistas no desaparecieron y es que aún se encontraban evidencias en los libros de literatura infantil y juvenil, según las autoras (2008, p.58) el auge de temas psicológicos otorga más atención a las niñas, aunque beneficia también a los niños incluyéndolos en la exploración sentimental. No obstante en los libros dedicados a edades tempranas (8 / 10 años) era evidente un modelo socializador tradicional masculino.

¿Por qué es tan difícil actuar sobre los modelos de conducta discriminatorios en la literatura infantil y juvenil? Esta es una de las preguntas que se cuestiona Colomer en *Introducción a la literatura infantil y juvenil* (1999) y, por tanto las dificultades para producir una literatura no sexista se pueden sintetizar en los siguientes aspectos:

Primeramente, la necesidad de respetar los modelos que los niños/as han

interiorizado a lo largo de su vida, es decir, los autores pueden sentirse enfrentados a un dilema: si presentar la conducta sexista como algo no natural y el lector la detecta como extraña se pierde verosimilitud, pero si presenta dichas diferencias puede parecer que haga apología de este tipo de conductas.

En segundo lugar, el modo cómo el lector caracteriza a los protagonistas, ya que según como se describe al protagonista de la aventura literaria podemos estar frente a un modelo masculino o frente a un modelo femenino masculinizado, puesto que dotar a las protagonistas con actitudes asociadas socialmente y durante décadas a los hombres como el individualismo, la decisión, los conflictos externos y la acción, puede caracterizarlas como mujeres o niñas colocadas en un molde y sospechosas de masculinización.

Finalmente, el tercer aspecto está relacionado con la lectura ya que los chicos leen menos y rechazan los libros si el protagonismo es femenino y no se basa en la acción. Por tanto los autores se encuentran nuevamente frente a un binomio: si el protagonista es masculino va a tener más recepción en el sector masculino ya que las mujeres se interesan por ambos protagonistas.

En la actualidad, Colomer y Olid (2008, p.61) apuntan que estos esfuerzos para crear una literatura no sexista se desvanecieron por el exceso de lo “políticamente correcto”, los avances literarios obtenidos y el auge del predominio de los valores artísticos. Empero, el análisis realizado por las autoras apunta que en algunas de las novelas infantiles y juveniles diseccionadas parece que el modelo femenino siga siendo configurado por la mirada masculina, ya que cuando se describe a una mujer se hace de un modo más detallado e incidiendo sobre partes del cuerpo erógenas como la piel o los pechos. Una extensa lectura hace cuestionar a las autoras de si es necesario que las chicas de las novelas sean tan uniformemente bonitas.

En cambio, Colomer y Olid afirman que encontramos varios tipos de mujeres protagonistas como sería la *mujer iniciadora* protagonista del *Mecanoscrito del segundo origen*. Alba es una figura femenina que reúne belleza, madurez, sexualidad, instinto maternal, acción, es la que acoge al héroe y lo inicia en la vida sexual; reflejando, quizá, el desarrollo desigual entre chicos y chicas durante la pubertad. Este prototipo de chicas es recurrente que ensayen el papel de la *supermujer*: guapa, inteligente, valiente, con

mucho saber, nada frívola, castañas y que provocan la admiración del héroe. Sin embargo, dichos héroes terminan descubriendo que su amada también requiere de su protección, si las salvan recuperan la autoestima masculina. Otro prototipo de mujer son las *femme fatal* donde se encarna la atracción sexual, la independencia, el atrevimiento, el sentido de iniciativa y falta de sentimentalidad por la que no se suelen enamorar del héroe. En resumen, las chicas nunca desplazan la figura masculina sino que son ellas las que son situadas o bien como figuras secundarias haciendo su función y desapareciendo o si realmente cumplen el papel de heroínas, la coraza tarde o temprano dejará ver la ternura y el héroe podrá ejercer su función.

En la literatura se presenta un modelo de chica que en ocasiones cambia su personalidad para encajar, las autoras lo ejemplifican de este modo: “Y no vayas a pensar que soy feminista o algo por el estilo” (V. Ravalec., *Las chicas son tontas, los chicos idiotas*, p. 59). En ocasiones, se presenta un modelo de protagonista sin rasgos propios con el único fin de ser popular y atraer a los chicos. Son chicas buenas, atractivas pero no necesariamente inteligentes ya que la inteligencia que no sirva para potenciar la atracción del sexo opuesto solo puede llevar a la exclusión, hecho que dificulta el beso que culmina la obra.

Contrariamente, en las obras donde se busca la complicidad femenina, escasean los personajes masculinos (2008, p.64) realizando papeles paternos o como objeto deseado. Por lo que Colomer y Olid afirman que en la literatura para chicas jóvenes denominada *chick lit* no se ajusta a los modelos de género actuales ni en el medio laboral ni en el sentimental ya que se simplifican los problemas que surgen en la adolescencia y se camuflan con el único propósito de ser atractivas y buscar novio. Sus propias consumidoras solo “buscan entretenimiento y consejos de belleza y seducción”.

Finalmente, las autoras concluyen el artículo dictando que el modo de reflejar a ambos géneros en la literatura demuestra unos avances y algunos retrocesos en el progreso social y en pro a la igualdad de sexos. Se ha conseguido ubicar a más mujeres en papeles protagonistas y con actividades y actitudes anteriormente solo disponibles para los varones.

Sin embargo, queda mucho camino por recorrer, muchas barreras que saltar no solamente desde la caracterización de la mujer sino en la introducción de los niños y chicos lectores en los relatos de exploración personal. Además se precisan más obras en

que las niñas y las chicas puedan verse reflejadas no como objetos sino como sujetos y que por este motivo no deben convertirse en *supermujeres*, *femme fatal* o *mujer iniciadora*.

No sería de menos resaltar que no solamente en el aula se lee literatura juvenil contemporánea sino que el alumnado participa de las lecturas, o bien adaptadas u originales, del canon literario español; del cual sería necesario precisar que se debería tomar un distanciamiento atendiendo a la distancia temporal. No obstante, estas obras no están exentas de críticas y comentarios necesarios a tener en cuenta; ya que la comparación será el mejor modo de observar la evolución, si la hay, sobre los marcados estereotipos que deben cumplir los personajes literarios.

Con todo esto, y para intentar, aunque sea a baja escala, reducir el impacto que esta *chick lit* o cualquier libro de literatura infantil que contenga discriminación sexista pueda influir en la futura conducta de los ahora adolescentes y ampliar el canon de lecturas que reciben y que aprendan a disfrutar de otras como las clásicas. Es decir, que puedan encontrar disfrute en obras que ellos mismos no se planteaban para el disfrute personal porque pertenecían al ámbito académico, proponemos una secuencia didáctica para ser llevada al aula en el área de Lengua Castellana y Literatura.

Siguiendo a Luque (1999, p.42), podemos concretar que el alumnado, partiendo de esta actividad, podrá tomar como centro de interés algún problema real y concreto que ilustre, en términos de la experiencia cotidiana, los contenidos de educación global que se pretenda trabajar como son: la discriminación sexual en la literatura, el perenne estereotipo femenino y masculino reflejado en los personajes de las novelas, el respeto a la opinión ajena, el trabajo colectivo, etc. Al mismo tiempo el alumnado adoptará el formato de actividades cooperativas que permitan el trabajo en y desde la dimensión socio-afectiva, por tanto, propondremos actividades colectivas que propicien la integración.

Jácome (2015) cita a Lehman (2007) cuando este afirma que las oportunidades para crecer como lector surgen de manera natural conforme los estudiantes leen o cuando se realiza lectura en voz alta. Cuando se comparten comentarios cotidianos se empieza a participar de una conversación literaria que permite conocer diferentes perspectivas.

Por tanto, una propuesta de trabajo sería realizar una tertulia que requiriera la participación de todo el alumnado de aula y que versaría sobre sus lecturas. El trabajo

consistió en hacer una indagación en sus lecturas y sus gustos literarios. Una tertulia en que se vinculasen modelos no convencionales pero procedentes de la tradición literaria con los personajes de la literatura que es objeto de consumo. Sin embargo, y relacionándolo con la performatividad encontrada en *El Quijote* y con la caracterización de la Serrana de la Vega, sería interesante añadir tales personajes femeninos a dicha tertulia.

Una tertulia con varias Dulcineas

Durante la secuencia didáctica trabajada, como ya hemos comentado, se nos asignó una Unidad Didáctica específica a trabajar relacionada con *El Quijote*. Para la realización de esta propuesta didáctica decidimos hacerlo mediante una secuencia de actividades como son la lectura en voz alta y la participación en una tertulia dialógica. Ambas actividades incluyen actos performativos de intervención e interpretación y aprendizaje.

Los objetivos generales, recogidos en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, que tendremos en cuenta para la secuencia didáctica realizada son los siguientes:

Obj.LE.1. Comprender textos orales y escritos del ámbito familiar, social, académico y de los medios de comunicación, graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas entre sí desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.

Obj.LE.4. Ampliar el léxico formal, cultural y científico de los alumnos con actividades prácticas que planteen diferentes situaciones comunicativas en las que se pueda utilizar.

Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.

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

Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

Los objetivos específicos que podríamos resaltar y trabajar acorde con lo estudiado en líneas anteriores serían los siguientes:

- Acercar personajes literarios del canon a la vida del alumnado.
- Aprender de los personajes femeninos excluidos por la literatura como son las

mujeres barbudas.

- Utilizar los personajes literarios para aprender y crear la identidad individual.
- Fomentar el trabajo afectivo y no sexista presentando diferentes identidades y diversidad de orientaciones.
- Saber identificar en obras literarias aquellos personajes que responden o no a estereotipos de género.
- Observar las diferencias de género (físicas, psicológicas y sociales) entre protagonistas masculinos y femeninos.
- Distinguir el lenguaje sexista y evitar su uso.
- Desarrollar el hábito de trabajo cooperativo, sentido crítico e iniciativa personal.

La secuencia de actividades propuesta seguía el siguiente orden:

- Fase 1: realizar la lectura en voz alta de fragmentos de *El Quijote* donde se describía a Dulcinea.
- Fase 2: pasar la encuesta al alumnado. La encuesta era anónima, el alumnado debía responder a tres cuestiones:
 - o ¿Consumes literatura habitualmente?
 - o ¿Qué tipo de obras literarias son tus preferidas?
 - o Si pudieses crear a tu protagonista favorito ¿cómo sería? Descríbelo brevemente, y
- Fase 3: llevar a cabo la tertulia en el aula, en función de los resultados de la encuesta.

En un primer momento, y dentro de la caracterización de los personajes de *El Quijote*, en clase realizamos una lectura en voz alta de la descripción que se hacía de cada uno de los personajes principales de la obra, entre ellos estaban don Quijote, Sancho y Dulcinea, que a pesar de su papel inexistente en la novela es el motor de las hazañas quijotescas. Tras la lectura de algunos de los pasajes donde se describía al personaje en cuestión, se presentaron, en el caso de Dulcinea, dos imágenes diferentes en el Power Point (una de la hermosa Dulcinea y otra de la campesina Aldonza Lorenzo), y tras haber leído la caracterización que proclama don Quijote de dicho personaje, el alumnado identificó a la Dulcinea como la bella joven castaña que se acariciaba el pelo. Acto seguido la segunda lectura en voz alta presentaba la descripción

que hace Sancho sobre la labradora; tras su lectura el alumnado identificó a Aldonza Lorenzo con la imagen de una campesina forzuda, grotesca y velluda. El alumnado no se había imaginado a Dulcinea tal y como la explicaba Sancho, ya que seguramente está influenciado por el canon de belleza que se viene transmitiendo ya en las novelas de caballerías. Los comentarios de sorpresa hacia la descripción y hacia la imagen eran constantes y el alumnado pudo confirmar hasta qué punto llegaba la idealización de don Quijote que no le permitía observar la realidad objetivamente, un resultado esperado teniendo en cuenta el componente satírico que puede ser reinterpretado a la hora de vulnerar los cánones de belleza que transmiten la literatura y que guardan relación con una tradición de la que hemos venido dando cuenta hasta el momento.

La segunda actividad consistía en realizar una tertulia dialógica en base a la encuesta pasada al alumnado de manera anónima, en ella solamente se preguntaba el sexo del alumnado, si eran consumidores de literatura, qué tipo de lecturas preferían y seguidamente que describieran cómo sería su protagonista ideal en una obra literaria. A partir de las conclusiones extraídas según el sexo del alumnado, en cómo definían a su personaje (hombre, mujer) podemos sacar nuestras propias conclusiones a la hora de realizar una tertulia.

¿Por qué una tertulia? Miquel Loza en el artículo titulado “Tertulias literarias” (2004) plantea cómo:

Una vez comprobados los buenos resultados que dan las tertulias dialógicas con las personas adultas, se asume el reto de introducirlas en las aulas de Primaria y Secundaria. La valoración de sus participantes no deja lugar a dudas: les han ayudado a expresar sus sentimientos, a escuchar, a respetar las opiniones de los demás y a disfrutar con la lectura.

Tras pasando estos conceptos a la educación nos encontramos que la metodología de las tertulias se basa en una lectura dialógica, es decir: leer y dar sentido a un texto. De esta manera pueden generarse objetivos de proceso y transformación social. La tertulia se inicia con la elección de un libro, no en nuestro caso ya que los alumnos no leen *El Quijote*, no es centrarse en estudiar literatura o qué quiso decir el autor en concreto con un personaje sino “en continuar la construcción del conocimiento a través del diálogo

que inició el autor al escribir su obra” (Loza, 2004, p.67). La tertulia es una actividad que reúne una gran cantidad de elementos ideales para la educación en valores, ya sea con el contenido de las lecturas o con el medio de desarrollo.

Según Racionero y Brown (2012), la tertulia en su centro se desarrolla con la puesta en común de los párrafos que más han llamado la atención del alumnado que les haya suscitado alguna reflexión. Se invita al alumnado a intervenir con sus reflexiones para fomentar el gusto de la lectura para conocer las opiniones de los demás y saber respetar sus decisiones. Se ha demostrado, tal y como indican los artículos, que las prácticas de este tipo de tertulia ha evidenciado la vigencia de algunas obras clásicas captando la atención de aquellos que no tenían demasiada motivación lectora. El objetivo es que el alumnado disfrute con la lectura y que incluya en su discurso a los personajes que lee.

Volviendo a la secuencia de actividades titulada Una tertulia con varias Dulcineas, debo remarcar que nos encontramos ante la clase de 3º A del Instituto Jerónimo Zurita de Zaragoza, centro de acogida durante el Prácticum.

Ante todo, los gustos literarios del alumnado según los datos de la encuesta serían los siguientes:

- La clase está formada por 12 alumnas y 8 alumnos asiduos a leer ficción, fantasía e intriga.
- Por lo que respecta a la caracterización de su personaje ideal podemos señalar mediante los gráficos que presentamos a continuación que el 45% del alumnado identifica su personaje ideal dentro de un género (masculino o femenino) mientras que al resto de la clase le es indiferente.

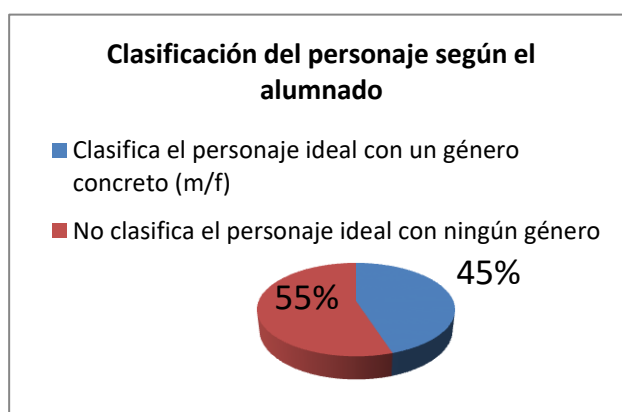


Gráfico 1

- Los alumnos varones se decantaron más por describir a su protagonista ideal como un hombre (75%) mientras que ninguno de ellos apostó para que este fuera mujer. No obstante el 25% de los alumnos no se posicionaron en el género.

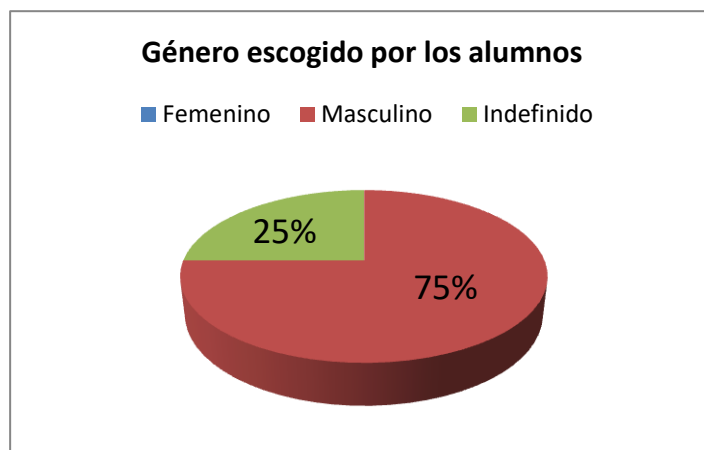


Gráfico 2

- Finalmente, las respuestas de las alumnas variaron, y es que solamente un 8% de ellas describió a un varón, mientras que el 25% describía a una mujer. No obstante, el dato que más capta nuestra atención es ese 67% de ellas que describieron a un protagonista sin mencionar su género.

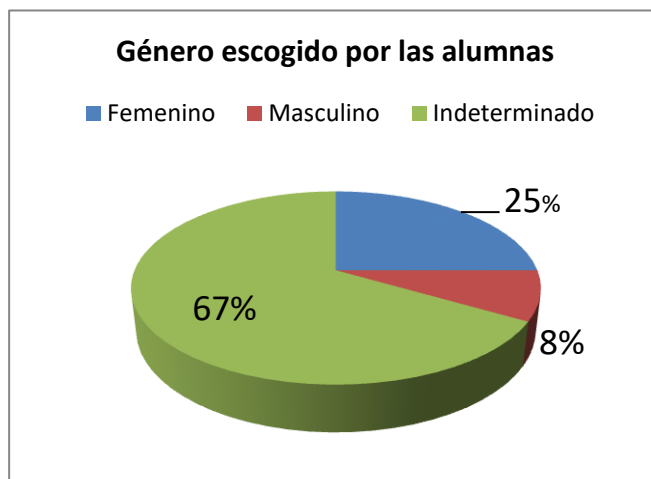


Gráfico 3

Es solo una pequeña encuesta con una muestra ínfima de estudiantes, no obstante, y de manera generalizada, podemos afirmar que a las chicas del sector demográfico encuestado no les importa tanto el sexo del protagonista de una obra sino sus cualidades físicas y psicológicas, mientras que la mayoría de chicos encuestados sí especifican el género y en especial indican que prefieren un protagonista masculino. La conclusión a este aspecto podría derivar en que los alumnos varones se identifican más fácilmente con un protagonista masculino que femenino y, por tanto, se podría extrapolar que son más receptivos hacia las lecturas cuyo protagonista cumple dichas características físicas. Por otro lado, podría decirse que las chicas se sienten receptivas ante cualquier protagonista (masculino o femenino).

Las primeras impresiones que surgieron al emitir los resultados fueron de las chicas, quienes no se esperaban estas conclusiones y algunas de ellas alegaron que describieron adrede un personaje asexuado ya que no les importaba el sexo sino las actitudes que profesaba, corroborando la afirmación de Colomer (2015, p.51) cuando esta afirmaba que las actitudes atribuidas a las chicas suelen ser de pasividad. Las chicas no escogieron el género de sus personajes. Quizá este hecho se deba a que para ellas no era algo esencial a remarcar, pero también podría explicarse atendiendo a que el rango de posibilidades que en los textos tienen los personajes femeninos está más limitado en aspecto de la actividad que el de los personajes masculinos. Así pues, los chicos sí señalaron cuál sería el género de su personaje. Empezando pues con la tertulia, se leyeron dos fragmentos de obras señaladas:

“Toda la cruel, perversa, adulta belleza de aquella niña fue una patada entre muslo y muslo (...) Ella sonrió, inocente, como si no tuviese nada que ver con esos estragos”. (Andreu Martín, *No pidas sardinas fuera de temporada*).

“Alba, una chica de catorce años, virgen y morena (...)”. (Manuel de Pedrolo, *Mecanoscrito del segundo origen*).

A partir de ahí, se reorganizó una exposición inicial sobre si alguien quería señalar algún aspecto de los fragmentos anteriores, en este caso fue un chico quien habló y mencionó la virginidad como un elemento muy importante que se tenía en cuenta en

determinadas épocas. Su reacción se quebró cuando enuncié que era una obra de 1974. Después fueron las chicas quienes afirmaron que anteriormente solos se las valoraba por el hecho de ser vírgenes. Apareció a colación, el tema de la virginidad masculina, un hecho nada tratado en los libros, puesto que en los varones, según los muchachos, este no es un rasgo distintivo ni comprobable. Además se anotó que la virginidad de una chica estaba mejor vista que la de un chico, aunque en ese momento no se profundizó en ello es interesante observar cómo los adolescentes son conscientes de esta afirmación.

Ya siguiendo con el contenido preparado, se incorporó *El Quijote* en esta tertulia puesto que había sido el motivo central de la Unidad Didáctica trabajada días antes con el alumnado y se pretendía establecer un vínculo a través del trabajo, en concreto con la figura de Dulcinea. En la Unidad Didáctica que habían trabajado durante seis sesiones, el alumnado había estudiado el tema que se titulaba *La novela moderna y la evolución del héroe*, donde don Quijote era el protagonista, tanto de la novela de Cervantes como modelo de antihéroe.

La primera cuestión referida, más propia de un debate, hacia esta obra y sobre todo hacia la figura de Dulcinea que se había trabajado en la lectura en voz alta, se cuestionaba por qué Cervantes no había descrito a Dulcinea como una mujer inteligente. La respuesta fue rápida: no era un requisito esencial para una dama, su belleza y su comportamiento eran más importantes. Sin embargo no les sorprendió que fuera Sancho quien la describía como una mujer tosca y de pelo en pecho, ni siquiera se habían planteado por qué no conocemos ninguna característica psicológica de este personaje clave, ni por qué Cervantes no le da voz en ningún momento de la novela, siendo una de las protagonistas. Su aspecto es lo verdaderamente importante, su bello físico era lo primordial para don Quijote, no obstante se obviaba y menospreciaba todo aquello que relacionaba a la mujer con la fealdad, la monstruosidad o la animalización proveniente de tradición de las Serranas que Cervantes introduce de manera jocosa para tratar a las mujeres velludas.

Al hilo de la descripción psicológica, se añadió una cuestión referente a las princesas Disney, ya con la idea de entrelazarlo con el artículo de Teresa Colomer “Princesitas con tatuajes” y tomando a Dulcinea como punto de partida, elemento clave para aludir a otros modelos de personajes femeninos más contemporáneos. Antes de empezar, cabe

señalar que se hará referencia a los personajes de Disney para vincular estas reflexiones con el artículo de Colomer y Olid (2008) y, por tanto, no se abordarán los textos de Jacob y Wilhelm Grimm o de Perrault. Las cuestiones hacían referencia a si personajes como los de Blancanieves, Cenicienta y la Bella durmiente están descritas como chicas inteligentes y si tenían un objetivo en la vida. Las respuestas fueron unánimes ya que estas solo esperaban ser rescatadas y su objetivo era el matrimonio, eran personajes planos, sin ninguna evolución psicológica. En cambio, ¿por qué creían que las malvadas (brujas, madrastras) eran las únicas que maquinaban planes y podemos considerar que son mujeres inteligentes? En este caso fue más complicado hallar la respuesta y es que no se percataron de que la inteligencia, el pensar, en una mujer estaba mal visto en la época y, por este motivo, toda aquella mujer que fuera muy meticulosa era reflejada como una villana a la que finalmente el bien abatía.

Sin embargo, y volviendo a las *princesitas* Mulán fue un gran cambio y cada vez más Disney deja de crear princesas que esperan a ser rescatadas por aquellas que deciden construir su propio destino. Aquí fue donde los alumnos vieron clara la diferencia, teníamos a Wendy, la niña que quiere ser mamá, y Mulán, la salvadora de China.

A colación con las películas una chica nombró a la protagonista de *Cincuenta sombras de Grey* donde empezaron las disputas sobre si la película era machista o no y sobre la sodomía de la protagonista. Este tipo de obras son las que están formando la identidad del alumnado, están creciendo con unos modelos literarios y escénicos que se arraigan muy profundamente y que aportan unos valores que sí sirven a una sociedad que se articula en y desde una perspectiva contundente y condicionada.

No obstante, antes de terminar la tertulia, haciendo alusión a las descripciones físicas y psicológicas de los personajes que habían descrito los alumnos y alumnas, se incidió en si era necesario que la literatura mostrara protagonistas mujeres activas, interesadas en su profesión, positivas, ambiciosas y que no solo los hombres representaran el papel de triunfadores, todos estuvieron de acuerdo ya que eran las características que más se habían repetido en las prosopografías realizadas en las encuestas y que no solo los varones personificaran estas características.

Aludiendo a los artículos mencionados, como el de Loza, se podría constatar que la

participación y el entusiasmo del alumnado eran latentes durante la actividad, muchos de ellos lo mencionaron en sus reflexiones finales sobre nuestra estancia en el centro. Se comprobó que el tema tratado era de gran interés para ellos e hicieron alusión a algunas novelas juveniles como *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins, *Divergente* de Verónica Roth y *Harry Potter* de J. K. Rowling, con las que además trabajan desde la intertextualidad, puesto que rescatan algunos personajes para apoyar comentarios referidos a lo literario.

En las aulas se da mucha importancia a las lecturas obligatorias para el trimestre, recordar a los clásicos, establecer un canon literario. Sin embargo, y aunque el currículum oficial del Estado lo introduzca en uno de sus objetivos, el profesorado no da tanta importancia a las señas de identidad, a la búsqueda de uno mismo en la lectura o a identificación de la personalidad en ciertos personajes.

No debemos olvidar, como apunta Quiles Cabrera (2015), que nada convive tan cerca de nosotros como la propia individualidad y los lazos que nos unen a nuestro origen, dos elementos que nos enmarcan como seres humanos y sociales. Los adolescentes necesitan establecer y crear su personalidad, es decir, interpretar su propio devenir y entender la formación de su “yo”. Por este motivo, es necesario indagar de un modo importante en todo lo relativo a la identidad ya que en la adolescencia es necesario establecer y crear algunos elementos de identidad propios. ¿Pero verdaderamente a esto contribuye la literatura que suelen consumir? ¿Es uno de los objetivos a la hora de escoger una lectura? ¿Esta cuestión puede articularse con la lectura de textos clásicos? En general, la lectura que se presenta en los Institutos pone de manifiesto como en sus páginas se perfilan unos personajes que conforman la sociedad actual, por este motivo, los protagonistas se convierten en portavoces de sentimientos parecidos a los del lector al que se dirigen, a los que hay que liberar de tabúes o hacerles partícipes de la realidad en la que viven. En teoría, se trata de textos que intentan reflejar las distintas señas de identidad que pueden convivir en una sociedad actual, y al mismo tiempo pretenden construir una identidad en sí mismas y pueden convertirse en espejo donde el lector puede verse reflejado y puede descubrir nuevas identidades con las que aprender a convivir.

Afirmaba Cerrillo (2005, p.54) que “los cambios en los modos de comunicación

afectan también a la lectura y a la promoción de la misma, creándose nuevos espacios en unos tiempos que son diferentes, tiempos de globalización, multiculturalismo o inmigración”.

El objetivo del profesorado debería ser el de acercar a los escolares a una realidad que pudieran reconocer a su alrededor, que se conviertan en lectores críticos y que sean capaces de vencer las barreras impuestas por convencionalismos provenientes del pasado y de unos procesos de aproximación al canon literario con el que no se identifican, puesto que la literatura, como un medio más de expresión, es un lenguaje estético que no es ajeno al mundo, sino que nace a partir de contar lo que en él sucede. Quiles (2015, p.4) propone: ¿por qué el escritor, cuyos textos son leídos por un público infantil y juvenil tendría que aislarse de la realidad que le rodea? En la actualidad existe una cierta normalización para que en las obras literarias que se leen en el instituto aparezca con más frecuencia la homosexualidad, los nuevos modelos de familia, la convivencia entre culturas, la inmigración, el divorcio o las adopciones.

Siguiendo con el artículo de Francisco Alonso “Sobre la literatura en la adolescencia” (Cerrillo, 2005, p.72), podemos abstraer que ya que en la adolescencia generalmente predomina lo sentimental y lo impulsivo frente a lo racional, es un momento ideal para la crisis y la catarsis y, aprovechando estos fenómenos vitales, es oportuno interiorizar la lectura literaria en función de sus intereses y preocupaciones. Por tanto, el papel de la ficción literaria es importante en la construcción del “yo”. El valor que el adolescente atribuye al texto está intrínsecamente relacionado con el contenido emotivo de la lectura, el impacto que proporciona, ya sea placentero o no.

Conclusiones

Este trabajo ha servido para darme cuenta de que los valores que se aprenden en la etapa educativa, ya sea desde la escuela/instituto o por factores externos, configuran el devenir de la persona a lo largo de su vida. Las ideas que subyacen en algunos libros de lectura pueden condicionar la personalidad y las actitudes de los lectores creando una sociedad marcada por los estereotipos, sobre todo los de género, que son en los que se ha hecho hincapié en el presente estudio.

En definitiva, el objetivo principal del trabajo era el de acercar al alumnado la literatura canónica mediante actos performativos en el aula para que de este modo aprendieran, se ha visto reflejado, *grosso modo* en la tertulia. No obstante, para trabajar más profundamente la idea de género, hubiera sido preciso mencionar a más mujeres del canon. No obstante me sorprendió la reacción del alumnado ante la tertulia ya que también la performatividad se trabajó con el debate que surgió a colación de las obras literarias que el propio alumnado aportaba de su experiencia lectora.

Empero, es complicado introducir en tan pocas sesiones un conjunto de personajes y un conocimiento literario de calidad en el aula para que el alumnado se forme adecuadamente y adquiera una visión crítica. Mediante la lectura en voz alta y la caracterización del personaje de Dulcinea he intentado que el alumnado contemplase que la belleza reside en todos los cuerpos, que no solo lo bello es digno de ser protagonista y que existen mujeres barbudas y hombrunas que merecen ser admiradas. De este modo se intentó transmitir valores de tolerancia en una sociedad creciente.

Por otro lado, obviando los escasos recursos y las pocas horas disponibles, se han intentado llevar a cabo cada uno de los objetivos planteados y dar respuesta a la hipótesis inicial. En definitiva, algunos libros de literatura juvenil, como se ha comprobado en la tertulia, han podido motivarles para relacionar sus contenidos con un debate de aula. Del modo adecuado, con varias sesiones y con la adecuada conexión de conceptos que relacionen la vida cotidiana con la literaria del Siglo de oro, por ejemplo, se puede conseguir que el alumnado adopte características significativas de la literatura en su esfera cultural, y por tanto que esta literatura fomente un giro performativo diferente y particular en cada una de las experiencias del alumnado.

En especial se ha hecho hincapié en Dulcinea, por varias razones ya nombradas, sin

embargo varios personajes femeninos son de gran interés para trabajar la performatividad literaria con el alumnado. Es inútil reflejar las características de un personaje (ya sea masculino o femenino) solamente en contraposición de las características del otro. Es muy sencillo afirmar que una mujer ha sido masculinizada, y un hombre feminizado si se comparan con el prototipo ideal de ambos géneros en la literatura, pero en este sentido no se está definiendo a ningún personaje, sino que se condena, se ridiculiza y se le excluye fuera de los márgenes impuestos por una tradición literaria caballeresca. Afortunadamente, podemos encontrar ejemplos literarios con estereotipos muy variados que una vez leídos provocan que la interpretación que surge de ellos sea crítica y compleja. Y además, estos mismos personajes pueden ser resignificados a partir de distintas posibilidades de lectura crítica en el aula, acercando lo literario a la vida del alumnado y haciendo en definitiva que la experiencia literaria que tiene lugar en las aulas haga que los textos cumplan con su función de enseñar y deleitar. Esto es útil a la hora de trabajar en el aula donde es necesario remarcar que se puede encontrar belleza en todo tipo de cuerpos y que residen grandes valores estilísticos en personajes como Maritornes o la Condesa Trifaldi cuyo origen radica en la Serrana de la Vega, a quien no debemos dejar de mencionar.

No obstante, en varios libros y artículos hemos podido comprobar que ni el género ni la performatividad son conceptos claros y fácilmente descriptibles y dependen del contexto. El sexo o el género serían las acciones performativas que se extraen de un cuerpo en un determinado momento, con una determinada lectura o con una determinada perspectiva. Aquí es donde entra la pedagogía, llevarlo a las aulas ha significado realizar un trabajo para contribuir en la formación de alguien, en ampliar la perspectiva de un alumnado adolescente que puede cuestionarse su propia identidad. Para ello nos hemos servido de diversas protagonistas de libros conocidos, como Dulcinea del Toboso, elemento clave en la vida de don Quijote pero no de Alonso Quijano, o protagonistas de novelas juveniles de ficción que han sido referentes de una generación como es Hermione Granger, tratada en la tertulia, afirmando que lo inteligente es bello, admirable y valiente.

Las intervenciones del alumnado son lo realmente performativo, ya que la performatividad es la vivencia en sí. En este trabajo se ha intentado ejemplificar cómo el alumnado vive las obras literarias, independientemente del movimiento literario al

que pertenezcan. La performatividad se ha constatado mediante la lectura en voz alta, un acto performativo donde la interpretación oral es clave para la comprensión lectora, y con la aportación de experiencias y nuevos títulos literarios a la hora de poner en común un tema determinado.

El alumnado aceptó de buen grado el pacto tertuliano, intervino dando su opinión sobre cada uno de los aspectos a los que se hacía referencia y agregó anécdotas personales, nuevos personajes femeninos protagonistas de trilogías, se mencionaron películas y series más contemporáneas a sus gustos y edad, hecho que permitió comprobar que la literatura es algo vivo, que no les resulta indiferente, que de haber realizado la encuesta a posteriori de la tertulia es posible creer que hubieran modificado sus respuestas. No hubo una conclusión unánime, sin embargo, su modo de analizar a los personajes de una serie o novela iba cambiando a medida que ellos mismos redirigían la tertulia. No se les impuso ningún modo de pensar ni de ver a dichos personajes, sino que el alumnado, a medida que transcurría el coloquio iba cambiando de opinión sobre lo descrito en las encuestas y respetaba las afirmaciones de los demás.

La performatividad del género se ha intentado plasmar con esta actividad dando a conocer que los géneros pueden cambiar y transformarse según el contexto y la interpretación que se les da. Nada está escrito ni dictado de algún modo porque sí, sino que deben ser conscientes de que siempre habrá otra posible interpretación y su capacidad crítica debe mostrarles el significado que crean más adecuado, lejos de prejuicios y discriminaciones. Espero que en el futuro y con mi labor docente sepa enseñar estos valores al alumnado y reducir sus prejuicios.

Bibliografía

Alonso Blázquez, F. (2005). Sobre la literatura en la adolescencia. *Zona próxima*, (6), pp. 130-145.

Ashcom, B. B. (1960). Concerning "La mujer en hábito de hombre" in the Comedia. *Hispanic Review*, 28 (1), pp. 43-62.

Austin, J. L. (1996). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.

Avellaneda, A. F. *El ingenioso hidalgo don Quijote de La Mancha*. Edición dirigida por Fernando García Salinero. (1987). Madrid: Castalia.

Beauvoir, S. *El segundo sexo: La experiencia vivida*, vol. 2., Versión consultada (1987), Buenos Aires, *Siglo XXI*, p.13.

Bravo-Villasante, C. (1995). La mujer vestida de hombre teatro español. Siglos XVI-XVII. Madrid, *Revista de Occidente*.

Burgos, E. (2008). *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Madrid: A. Machado Libros.

Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México: Paidós Mexicana.

Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

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

Carbajo, F. G. (1998). La pervivencia del mito de la Serrana de la Vera. *Actas IV de AISO*, 1, p. 771.

Cervantes, M. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Edición dirigida por John Jay Allen. (1998). Madrid: Cátedra.

Cerrillo, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, nº. Extra, pp. 53-61.

Colomer, T., y Olid, I. (2008). Princesitas con tatuaje: las nuevas caras del sexismo en

- la ficción juvenil. *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 51, 55-67.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.
- Galé Moyano, M. J. (2016). *Mujeres barbudas*, Barcelona: Bellaterra.
- González, J. (2016). *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez* (Doctoral dissertation, Université Toulouse le Mirail-Toulouse II).
- González, M. M. (2010). Las transformaciones de Aldonza Lorenzo. *Lemir*, 14, pp. 205-215.
- Jácome Toledo, A. I. (2015). *Una visión crítica sobre los estereotipos de género en la literatura infantil y cómo trabajarlos en el aula* (Bachelor's thesis, Quito: USFQ, 2015).
- King, E. P. (1938). El realismo en las cantigas de serrana de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita. *Hispania*, 21 (2), pp. 85-104.
- Lehman, B. (2007). *Children's Literature and Learning: literacy study across the curriculum*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 341, pp. 66-69.
- Luque Lozano, A. (1999). Educar globalmente para cambiar el futuro: Algunas propuestas para el centro y el aula. *Revista Investigación en la Escuela*, (37), pp. 33-45.
- Mata, J., Nuñez, M. P., Rienda, J. (2015). *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Pirámide.
- McNamara, D., y otros (1996). Are good text always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, pp. 1-43.
- Mérida Jiménez, R. M. (2017). Jo vaig nèixer lliure. La mirada de Cervantes en les dones del Quixot. Conversatori amb Marisa Ordóñez. *Tirant: Butlletí Informatiu i Bibliogràfic de Literatura de Cavalleries*, 20, pp. 386-393.

Mirande, M. E. (2002). Feminidad y monstruosidad en el imaginario social: una lectura y dos textos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (19), pp. 83-93.

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

Quiles, M. C. (2015). Quién eres y de dónde vienes: Señas de identidad en la literatura infantil y juvenil. *Tonos Digital*, (28).

Racionero, S., & Brown, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, pp. 37-39.

Redondo, A. (2007). Los amores burlescos en el Quijote. Una cala en la parodia cervantina. *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 27 (1), p. 227.

Ruiz Bikandi, U. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

Ruiz, J. Arcipreste de Hita. *Libro de Buen Amor*. Edición dirigida por Nicasio Salvador Miguel (1972). Madrid: Magisterio Español.

Sánchez Vázquez, M. (2008). La visión de lo femenino en el *Libro de buen amor*: modelos y representaciones, *Cervantes virtual*, pp. 341-362.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Velasco, S. (2000). Marimachos, hombrunas, barbudas: The Masculine Woman in Cervantes. *Cervantes*, 20 (1), p. 69.