



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La ‘experiencia lectora’ y la performatividad
en la literatura: construcción de la identidad
del alumnado

The 'reading experience' and the
performativity in literature: construction of
student identity

Autor/es

Laura Alayón Castro

Director/es

María José Galé Moyano

Facultad de Educación

2018

El poema es, sí, una combinación de palabras,
pero su armonía no depende
-solo-
de la naturaleza del sonido y de los timbres
ni del espacio vacío que desplaza,
depende, también,
de la nostalgia de infinito que despierte
y de la clase de revelación que sugiera.

Cristina Peri Rossi («XXII», 2009, p. 393).

Resumen: Partimos de la idea de que los textos y el análisis textual que se solicita al alumnado son performativos y ello significa que, con las lecturas que proponemos y con el trabajo que solicitamos que se haga con ellas, estamos interviniendo en la identidad de nuestro alumnado. De esta manera, el presente trabajo ofrecerá materiales que den cabida a otras posibles lecturas y a otros modos de trabajo con lo literario, evidenciando así la capacidad transformadora de la literatura. Analizaremos el poder performativo de los textos poéticos, en concreto, de los poemas de la autora contemporánea Cristina Peri Rossi (nacida en Montevideo en 1941 y residente en España desde 1972), e intentaremos aproximarnos a la parte de esa performatividad que construye la identidad de género.

Palabras clave: Didáctica de la literatura. Performatividad en la literatura. Poesía en secundaria. Identidad de género. Experiencia lectora. Escritura creativa.

Abstract: We start from the idea that the texts and the textual analysis that is requested to the students are performative and this means that, with the readings that we propose and with the work that we request to be done with them, we are intervening in the identity of our students. In this way, this work will offer materials that accommodate other possible readings and other ways of working with the literary, thus evidenced the transformative capacity of literature. We will analyze the performative power of poetic texts, specifically, of the poems of the contemporary author Cristina Peri Rossi (born in Montevideo in 1941 and resident in Spain since 1972), and we will try to approach the part of that performativity that builds the identity of gender.

Key words: Didactics of literature. Performativity in literature. Poetry in high school. Gender identity. Reading experience. Creative writing.

Índice

1. Introducción	2
2. Contextualización teórica.....	4
2.1. El poder de la literatura como productora y transmisora de identidades.....	4
2.1.1. Acercamiento a la performatividad.	7
2.1.2. La performatividad en el ámbito de la filosofía de la cultura: Judith Butler. 8	
2.1.3. Performatividad en las artes y en la literatura.	11
2.2. Enfoque teórico de la didáctica de la literatura.....	15
3. Aplicación en el aula.....	21
3.1. Contextualización	21
3.2. Secuencia didáctica.....	24
3.2.1. Objetivos.....	24
3.2.2. Contribución de la secuencia a la adquisición de las Competencias Clave. 25	
3.2.3. Contenidos.	26
3.2.4. Metodología.....	27
3.2.5. Selección del corpus para la secuencia didáctica.	30
3.2.6. Actividades programadas para la secuencia.	32
3.2.7. Análisis de los resultados.	39
4. Conclusión.....	46
5. Bibliografía.....	49
6. Anexo	52

1. Introducción

Tras finalizar los estudios de Filología hispánica en la Universidad de Lleida, la enseñanza se presentó como una de las líneas primordiales de trabajo, sobre todo, en relación con la literatura, ya que, a lo largo de la carrera, pudimos comprobar el gran poder de los textos en las aulas y en el alumnado. Nuestro propósito es demostrar que el trabajo con lo literario en las aulas ha de tener un componente de inclinación a la lectura, de deseo lector, de encuentro entre los textos y el alumnado y para ello trabajamos con la idea de que con la literatura se producen experiencias que son vitales y que trataremos de analizar bajo la idea de performatividad. En concreto y centrándonos en un tema que afecta de manera directa a la vida del alumnado, intentaremos aproximarnos a la parte de esa performatividad que construye el género. Consideramos que se trata de un propósito en consonancia con las problemáticas actuales relacionadas con la identidad de género que, de manera inmediata, se inmiscuyen en la realidad del alumnado. Por otro lado, es necesario tener en cuenta que la adolescencia es una etapa crucial en la que los estudiantes se replantean importantes cuestiones relacionadas con su identidad, encontrándose así en un proceso de construcción.

Después de plantear el género como una repetición de actos, entendemos el surgimiento de acciones subversivas que pueden llegar a derrumbar la concepción hegemónica de este debido a las grietas o a la relación arbitraria que se establece en este conglomerado donde se abre la puerta a la posibilidad de transformación del género. Esta acción se produce en distintos ámbitos, uno de ellos el literario, el cual replantearemos en el presente proyecto trabajándolo desde un punto de vista didáctico y contextualizado en el mundo de la Secundaria. Se trata de articular una lectura del trabajo que se lleva a cabo en el aula a partir de la matriz del concepto de performatividad, en concreto, en aquellos aspectos que tratan lo literario. Consistiría en ofrecer materiales que den cabida a otras posibles lecturas y a otros modos de trabajo con lo literario, dando lugar a propuestas distintas y aproximando al alumnado a nuevos mundos y configuraciones posibles de lo humano.

Nuestro proyecto se relaciona con el feminismo dado que, a partir de este, un importante giro en el ámbito de la crítica literaria fue propuesto, debido a que este ha intentado replantearse el papel de la mujer y de la categoría genérica que se le ha impuesto. Al poner en duda el carácter innato y natural del género se dilucidan algunos

de sus orígenes en el seno de la historia y la cultura, mas no de la naturaleza del ser humano en relación univoca con el sexo. Teniendo este punto de partida, pretendemos plantear la correspondencia de esta situación en las obras de la autora hispanoamericana Cristina Peri Rossi, quien refleja en sus líneas un cuerpo cargado de símbolos o importantes rasgos de la subversión como es la invención de nuevas asociaciones y la ausencia de género gramatical que conlleva la no distinción o confusión como un acto reivindicativo en contra de la rígida distinción genérica que tiene lugar en la sociedad.

Hemos optado por incluir ejemplos de poesía contemporánea dentro del aula para que el alumnado consiga acercarse a corrientes actuales más relacionadas con su realidad inmediata. Además, se convertirán en modelos totalmente opuestos a los que establecen algunas programaciones o temarios creados por las principales editoriales dedicadas a la didáctica, lo que favorecerá que observen y se enfrenten a realidades muy distintas, despertando en ellos cierta curiosidad y motivación a la hora de interpretarlos. Teniendo como principal objetivo el enfoque didáctico en el ámbito literario, nos centraremos más específicamente en cuestiones tan complejas el “sexo” -vinculado tradicionalmente al ámbito de lo biológico- o el género, “productos históricos que se han combinado y cosificado como naturales a lo largo del tiempo” (Butler, 1998, p.306).

El presente trabajo ofrecerá un apartado teórico en el que aludiremos al poder transformador de la literatura y explicaremos todos aquellos conceptos básicos relacionados con este tema como es el caso de la performatividad aplicada a distintas disciplinas. Finalmente, acabaremos con una breve contextualización de nuestra propuesta en la didáctica de la literatura. En la parte práctica describiremos la secuencia incluyendo todos aquellos elementos imprescindibles como es el caso de los objetivos, contenidos, metodologías, selección del corpus textual, evaluación, actividades y resultados. Para finalizar, incluiremos una conclusión final y una bibliografía que recoja los principales títulos que nos permitieron perfilar distintos aspectos relacionados con las cuestiones teóricas, la didáctica de la literatura, preparar los contenidos académicos o los materiales para cada una de las actividades. Por otra parte, en los anexos incluiremos el corpus textual facilitado al alumnado y algunos ejemplos de sus producciones escritas.

2. Contextualización teórica

2.1.El poder de la literatura como productora y transmisora de identidades.

Como conocemos, la base de la literatura es el lenguaje, herramienta que ha permitido su existencia como plataforma de expresión del ser humano. El uso de la lengua conlleva directamente un vínculo con la realidad social que nos envuelve, ya que en ella queda la marca identitaria de los grupos sociales que la emplean en sus interacciones. Esta situación tiene como consecuencia que todo ámbito en el que se emplee cualquier tipo de lenguaje se convierta en un producto social y, por extensión, cultural.

Tal y como expresaba Austin, autor que trabajaremos en apartados posteriores, hacemos cosas con las palabras no solo en la interacción cotidiana, sino también en los espacios dedicados a la expresión humana como es el caso de las artes y, en concreto, de la literatura. En respuesta a tal relevancia de la literatura en el constructo social, deberíamos valorar toda aquella información que se transmite al alumnado por medio de los textos que trabajan y reflexionar sobre este fenómeno para determinar sus consecuencias en el ámbito educativo.

Aunque podríamos marcar infinitos campos en los que la literatura efectúe una determinada influencia, en este caso nos centraremos en la identidad de género, ámbito que nos permitirá trabajar varios enfoques que han determinado toda una serie de teorías y, además, es una materia que ha presentado una gran problemática no solo en las aulas, sino en el conjunto de la sociedad. De acuerdo con los planteamientos de Butler sobre el género, reflejándolo como una repetición de actos que propicia la generación o creación de una identidad, consideramos relevante estudiar el papel de la literatura en todo este panorama como reflejo de la sociedad y transmisora de conocimientos.

Inevitablemente, la sociedad en la que vivimos establece una división dual que distingue dos universos radicalmente diferenciados y basados en la desigualdad. A partir de la separación entre masculino y femenino, la historia de la humanidad ha establecido toda una serie de mecanismos que tienen como principal objetivo la acentuación de dichas distinciones. De este suceso no podemos culpabilizar al lenguaje, el cual erige como herramienta que usamos para la comunicación y la relación. Pero es en ese mismo uso donde florece la connotación que tiene ese carácter de creación o representación. De acuerdo con esta cuestión y con las palabras de López y Encabo (2004, p. 15), el uso que hacemos del lenguaje “sí que conlleva unas transformaciones y asentamientos sociales

que se reflejan en el tratamiento que las personas se ofrecen entre sí mismas”, y con la realización del presente trabajo pretendemos plantear cómo el lenguaje literario permuta o perfila al ser humano. Teniendo en cuenta el papel crucial del lenguaje en la literatura, consideramos que esta se convierte en una plataforma de representación y transformación de la realidad social, sobre todo en lo que se refiere a la distinción genérica.

Hemos hecho continua referencia al ‘uso’ al tratarse de una acción íntimamente relacionada con el lenguaje y que condiciona la realidad que nos envuelve y determina nuestro pensamiento. Viendo la indiscutible influencia del uso que hacemos del lenguaje en nuestra propia percepción, podemos posicionarnos a favor de los estudios de Valero y Fernández (2004, p. 31) sobre la relevancia del uso del lenguaje en lo que refiere a la “conformación de los estereotipos de género (...) y la utilización partidista del mismo” que propicia que la diferencia sea tan resaltada. Como podemos ver, se produce una clara interdependencia entre lenguaje y pensamiento que queremos indagar en el presente trabajo a partir de la literatura y sus efectos en el alumnado.

Esta interrelación entre lengua y acción comienza con los estudios de Austin y continúa también con los filosóficos de Butler, quien también refiere a la simultaneidad de estos dos actos. Es en el concepto de performatividad, tan unido al ámbito filosófico y lingüístico, donde los caminos de Butler y Austin se unen para dar respuesta a importantes cuestiones sociales y culturales. Como nos describe Burgos (2008, p. 278) en relación al trabajo de Butler alrededor de los actos de habla y su relación con el cuerpo:

Hay actos de habla capaces de causarnos una herida es signo indicativo, claramente, de que somos seres lingüísticamente vulnerables. Y si podemos ser dañados por el lenguaje es porque necesitamos el lenguaje en orden a ser; necesitamos el lenguaje para dotarnos de existencia, para otorgar inteligibilidad a nuestra vida: este es un contundente razonamiento. (...) Incidir en el término herida, en el que el lenguaje es capaz de producir una herida, semejante a un instrumento afilado cuya fuerza penetra con dolor la materia orgánica, es otro modo de traer a escena el complejo problema de la relación entre cuerpo y discurso.

De la misma manera que el lenguaje es presentado como un “acto con consecuencias” (Burgos, 2008, p. 285), el texto actúa en el alumnado, ejerce unos determinados efectos favorecidos por su mecanismo de transmisión: el lenguaje,

convirtiéndose en una herramienta que condicionará el desarrollo y el aprendizaje del estudiantado. Y en este proceso, el cuerpo, de igual forma que el lenguaje, se convierte en un lugar de “verbalización”, según describe Burgos (2008, p. 287), donde se llevan a cabo actos de enunciación y de acción influidos por todo el material cultural al que se ve expuesto el individuo y que determina la construcción de su identidad. En esta relación directa entre cuerpo y lenguaje destaca la no neutralidad del habla y, por extensión, de la lengua escrita, la cual no es completamente ajena al individuo, ya que “en el desarrollo de la misma nos vamos haciendo a nosotros mismos” (Burgos, 2008, p. 292).

Más allá de basarnos en nuevos métodos de enseñanza de la literatura, el presente proyecto pretende analizar uno de los principales aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de trabajar con textos: el proceso de transformación que conlleva la literatura en el individuo, ya que cada palabra acciona una serie de cambios en su interior que se verán reflejados en su forma de pensar y ver el mundo y a sí mismos.¹ Y todo este panorama lleva implícito también un concepto muy importante: la transgresión, la misma que conlleva que en la lectura “el lector le da la espalda a los suyos, se fuga, salta una tapia: la tapia de la casa, del pueblo, del barrio” (Petit, 2001, p. 44).

En concordancia con Petit la literatura se convierte en un acto “desterritorializante” (2001, p. 44) que podemos considerar como una “aventura donde nuestro paisaje interior se trastorna” (2001, p. 8), tratándose así de un proceso interno con un importante “papel en la elaboración de la intimidad, el descubrimiento, la construcción, la reconstrucción de sí mismo, y en la invención de otras formas de compartir aparte de las que nos oprimen o nos encierran” (2001, p. 14-15). De acuerdo con Hardy (1977), citado por Colomer (2010, s.p.) en su obra *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*, “las historias que se ofrecen a los jóvenes pueden entenderse como una especie de mapas culturales que les permiten atribuir sentido al mundo de una forma coincidente con su cultura”, y ahora mismo la cultura en la que el alumnado está inmerso es compleja, plural y diversa.

En relación con lo descrito hasta el momento, en los apartados posteriores quisiéramos delimitar algunos de los conceptos, autores o corrientes básicas para la contextualización del presente trabajo. Para comenzar, aludiremos a uno de los más

¹ Como describe Burgos (2008, p. 292), “las palabras -y los cuerpos que hablan-, ya sabemos, despliegan significados y efectos en variadas, y no siempre previstas, direcciones y en discontinuos momentos y contextos temporales”.

grandes profesionales dedicados a la filosofía del lenguaje: John L. Austin, el primero en plantear el término de ‘performatividad’ para explicar la vertiente ‘realizativa’ del lenguaje, afirmando así la posibilidad de ‘hacer’ cosas con palabras, más allá de explicar, describir, etc.

2.1.1. Acercamiento a la performatividad.

La base teórica del presente trabajo establece importantes relaciones con el ámbito filosófico de los “actos”, interrelacionados con el vocabulario propio del mundo de la representación y la actuación. Partimos de la idea del individuo como precursor de toda una serie de significaciones por medio del lenguaje empleado, la gestualidad y muchos otros signos sociales que constituyen su papel en la representación dentro del marco de la realidad social. Según este panorama, se replantean la idea del individuo como sujeto que da lugar a los actos constitutivos o como objeto que se erige y construye gracias al acto comunicativo en sí. Llegados a este punto, citaremos a John L. Austin, filósofo del lenguaje que ideó una descripción de los actos de habla que ha servido como base a la reflexión posterior sobre lo lingüístico.

Austin (1990, p. 17) partía del lenguaje natural, concretamente de todas aquellas palabras que usamos diariamente, las cuales se convierten en “herramientas de las que nos valemos para realizar múltiples tareas”. Austin reivindica el carácter instrumental del lenguaje, revelándose así con la focalización lingüística y filosófica en los enunciados descriptivos. De esta manera, descubre en su estudio sobre las “expresiones realizativas” y en su teoría de los actos del habla, expuestos en el libro *How to do things with words*,² que determinadas expresiones se caracterizan por una peculiaridad: “al pronunciarlas, en ciertas circunstancias, llevamos a cabo una acción que no debe confundirse con la acción de pronunciarlas. Hacemos algo más que decir algo” (Austin, 1990, p. 30). Se trata de expresiones formadas por verbos en primera persona del singular del presente de indicativo (prometo) y en voz activa que el filósofo denomina como “expresiones realizativas” -en inglés: *performative utterances*-, ya que a la vez que se pronuncian tienen lugar toda una serie de actos que Austin distinguirá y denominará los actos del habla: acto locutivo, ilocutivo y perlocutivo.

De esta manera, Austin se decantó por una palabra completamente nueva que llegara a describir su innovador descubrimiento en el mundo de la lingüística, creando así

² Citaremos la edición traducida por Genaro R. Carrió y Eduardo A. Rabossi de la Editorial Paidós.

lo que conoceríamos como enunciados performativos. Es en este nuevo concepto y en la idea central que encierra, donde se edificará toda una teoría que aborda muchos más campos más allá del de la filosofía de la lengua. Como describe Fischer-Lichte (2011, p. 49), “la enunciación performativa se dirige siempre a una comunidad en una situación en la que alguno de sus miembros ha de estar presente representándola (...) implica la realización de un acto social”. La aplicación de este concepto en otros ámbitos resulta casi obligatoria porque se trata del mismo significado base, pero aplicado a otras representaciones más allá del lenguaje. Hablamos así de “acciones autorreferenciales y constitutivas de realidad (lo que, al fin y al cabo, siempre son acciones), y por ello mismo capaces, de la manera que sea, de dar lugar a una transformación de la artista y de los espectadores” (Fischer-Lichte, 2011, p. 51).

El punto de mira se centrará en el emisor-receptor, valorando la manera en que los enunciados impactan en ellos para modificar o ampliar el campo de visión de ambos. Como observamos, en ese proceso de intercambio tienen lugar toda una serie de sucesos que conllevan una serie de transformaciones en las que se entrelazan importantes factores como la intención, el conocimiento previo, el objetivo, etc. Progresivamente, el concepto de ‘performatividad’ se aplicó a otras realidades y, como explicará Fischer-Lichte (2011, p. 53), en los años noventa tomó fuerza la metáfora de ‘la cultura como performance’, lo que conllevó una revisión del concepto de performativo para aplicarlo también a las acciones físicas. Partiendo de este propósito, se da pie a su inclusión en otros ámbitos como el de la filosofía, de mano de Judith Butler, autora a la que aludiremos en el siguiente subapartado.

2.1.2. La performatividad en el ámbito de la filosofía de la cultura: Judith Butler.

Como avanzábamos, es Judith Butler quien emplea por primera vez en el ámbito filosófico el concepto de ‘performatividad’ en su artículo titulado «Performative Acts and Gender Constitution» del año 1988, donde buscaba demostrar que, según palabras de Fischer-Lichte (2011, p. 54), “la identidad de género no es previa en tanto que identidad, esto es, que no viene determinada ontológica ni biológicamente, sino que se entiende como el resultado de determinados esfuerzos culturales de constitución”.

De acuerdo con lo expuesto en anteriores líneas, la performatividad se adapta a los estudios de género al presentar el cuerpo como una entidad que toma significación a

medida que se ‘viste’ con los actos comunicativos que lo determinan y delimitan.³ Se entiende así que la identidad de género se constituye a partir de todos aquellos actos repetitivos que se dan en el cuerpo del individuo y que permiten que la identidad se construya cohibida por la dualidad implantada en la sociedad. La performatividad se relaciona así con actos corporales que no resultan referidos a una cuestión natural o sobrevenida del ser humano, sino a una identidad inestable. En las teorías de Butler, como describe Fischer-Lichte (2011, p. 54) “los actos corporales denominados aquí performativos no expresan una identidad preconcebida, sino que más bien generan identidad, y ése es su significado más importante”. Burgos (2008, p. 293) aludirá a un “sujeto lingüísticamente vulnerable y a la vez lingüísticamente capaz de una respuesta crítica”, lo que le lleva a afirmar que somos “seres constituidos por la llamada del otro que necesitamos existir”.

De acuerdo con esta afirmación, el presente trabajo busca reflejar cómo la literatura se convierte en una herramienta activa capaz de ‘generar’ identidad, influyendo así en el estudiantado y en su manera de concebir el mundo.⁴ En relación con el acto de ‘generar’, Butler emplea una útil metáfora entre el acto de corporización y las representaciones teatrales basada en la continua representación que lleva a forjar un determinado personaje. Esta cuestión es trabajada por Fischer-Lichte (2011, p. 56), quien explica esta identificación entre las representaciones de actos en el cuerpo y en el escenario de los teatros: “en ellas los actos con los que se crea y se realiza la pertenencia de un género ‘no son, sin duda, los actos de uno [mismo]’”. Se alude así a una experiencia compartida condicionada por una serie de acciones repetidas en el seno de la sociedad. Como describe sabiamente Fischer-Lichte (2011, p. 57): “Butler compara la constitución de la identidad a través de la corporización con la escenificación de un texto dado de antemano”. Ese ‘texto’ al que se refiere la autora es dado antes del nacimiento al individuo, quien ya es idealizado según unos determinados preceptos. Posteriormente, se le inviste con una serie de signos de carácter cultural que acaban de perfilar su identidad. Ante este panorama, la literatura juega un papel imprescindible a la hora de contribuir en la construcción social

³ En concreto, de acuerdo con las explicaciones de Burgos (2008, p. 285-286), Butler establece una relación directa entre habla y cuerpo, es decir, materialidad y lenguaje, dos realidades que “estrechan lazos de interdependencia no siendo nunca ni ‘completamente idénticos ni completamente diferentes’”.

⁴ “Somos así vulnerables a un lenguaje que nos preexiste, un lenguaje del que no somos los creadores porque tiene una historicidad que excede nuestra historia de sujetos hablantes. (...) El lenguaje no es un mero instrumento que usamos sino que es nuestra condición constitutiva, nunca puede ser pensada como «autonomía radical»” (Burgos, 2008, p. 294).

y cultural del alumnado, accionando toda una serie de pensamientos y acciones que delimitan su identidad.

Judith Butler busca contraponerse a la visión clásica en la que el cuerpo aparece como un ‘instrumento’ en el que se presentan signos culturales, pasando así a ser una construcción que permite que sea conceptualizado por los demás individuos. Por el contrario, Butler (2001, p. 41) se refiere a un ‘cuerpo’ como una construcción “como lo son los innumerables ‘cuerpos’ que constituyen el campo de los sujetos con género”, ya que no podemos afirmar que los cuerpos tengan una existencia previa a la marca de género. Dentro de ese proceso de creación del cuerpo al que alude la filósofa, pretendemos analizar el papel de la literatura como motor o detonante de la ‘construcción’ a la que alude Butler.

Volviendo a los distintos puntos de vista en lo que refiere al cuerpo, como hemos visto surgen varias dudas en lo que atañe a la existencia del cuerpo en y mediante las marcas de género, y en relación a la manera de reconsiderar el cuerpo alejado de la visión de instrumento pasivo. De acuerdo con lo expuesto, Butler (1998, p. 296) planteará el género no como “una identidad estable ni el *locus* operativo de donde procederían los diferentes actos”, sino como “una identidad débilmente construida en el tiempo: una *repetición estilizada de actos*”.⁵ Esta cuestión nos lleva a considerar si el género es una cuestión de identidad o, simplemente, una herramienta de categorización que nos permite dar forma a lo conocido. Y debemos considerar que la ‘repetición de actos’ no se lleva a cabo solo en el ámbito individual, sino que se refleja también en el mundo educativo a partir de distintas plataformas, una ellas, como estudiaremos en el presente trabajo, será la literatura.

Como describimos en líneas anteriores, el acto se ve emparentado con la acción de ‘actuar’, la cual exige la participación del individuo como actor que, según Butler (1998, p. 296), cumple con un doble papel: cree en la distinción genérica que le imponen los actos que lo componen y favorece la solidez de la creencia en el seno de la sociedad. Pero, la rigidez o fortaleza de esta percepción impuesta se puede ver afectada por la subversión que se abre paso entre los actos que componen el concepto de género, situación que veremos reflejada en el planteamiento práctico del presente trabajo y que ofrece una

⁵ Es en la repetición donde Butler sitúa la responsabilidad del individuo en lo que refiere a la construcción de la propia identidad: “la responsabilidad está en el hecho de repetir y sobre todo en el modo de la repetición” (Burgos, 2008, p. 295).

visión distinta que descubre una posibilidad de transformación de la literatura, la cual puede sostener o alterar lo conocido, dependiendo de la manera cómo se trabaje en las aulas.⁶

Ante esta posibilidad de cambio se erigen teorías como la feminista que, al ver la inconsistencia de la relación entre sexo y género, tienen la posibilidad de replantear la imposición de “significados sociales” (Butler, 1998, p. 298) dependiendo del sexo biológico. Al no existir una relación causal entre estas dos realidades, resulta injusto e inadecuado el binarismo genérico al que se nos ha abocado, aunque el género sí actúe como “medio discursivo/cultural mediante el cual la ‘naturaleza sexuada’ o un ‘sexo natural’ se produce o establece como ‘prediscurso’” (Butler, 2001, p. 40).

En esta altura de la explicación, consideramos adecuado referirnos al concepto de género de forma individual para delimitarlo y concretarlo, facilitando así la comprensión de las posteriores explicaciones y del conjunto de nuestro proyecto. En el siguiente subepígrafe intentaremos dar respuesta a posibles incógnitas que puedan surgir en torno a un tema tan complejo y continuaremos estableciendo uniones con el mundo de la didáctica, la literatura y las aulas.

2.1.3. Performatividad en las artes y en la literatura.

En los anteriores apartados hemos pretendido seguir un camino lógico que nos permitiera explicar el concepto de performatividad desde sus orígenes y su aplicación en muchos otros ámbitos más allá del lingüístico. Consideramos adecuado seguir este camino para aclarar la relación del concepto con el trabajo que pretendemos llevar a cabo en las aulas. Después de trabajar el concepto de performatividad aplicado a la filosofía de la lengua y emparentado con las explicaciones de Butler en relación a otros términos como el de ‘género’, queremos reflejar cómo en las artes, incluida la obra literaria, y en su relación directa con los espectadores o lectores también es posible incluir esa vertiente transformadora.

Aunque Austin reservaba el término performativo a los actos del habla, la propia idea unida al concepto también era aplicable a muchos otros ámbitos donde surgiría con fuerza. Como describe Fischer-Lichte (2011, p. 51), el término refiere a “acciones

⁶ El papel de la literatura como motor transformador no se debe ignorar: “No deberíamos inmovilizarnos ya que las palabras tienen efectos imprevistos y ambivalentes: nos constriñen y nos capacitan asimismo para la acción de resistencia. (...) la respuesta subversiva es asumir el riesgo de la repetición, resignificadora, de los términos.” (Burgos, 2008, p. 315).

autorreferenciales y constitutivas de realidad” que, por esta misma razón, eran capaces de “dar lugar a una transformación de la artista y de los espectadores”. De acuerdo con esta visión, Fischer-Lichte (2011, p. 26) se replantea las visiones antiguas del arte y de su poder, como podemos considerar en la siguiente aportación:

Potencial transformador del arte, de su capacidad para transformar tanto al artista como a los receptores de la obra, se solía partir de una concepción del arte en la que al artista lo poseía la inspiración o en la que el receptor vivía una experiencia interior.

Se alude así a la vertiente performativa del arte, a la capacidad que tiene este no solo de transmitir, sino también de transformar al artista, pero, sobre todo, al receptor que atento recibe el impacto de toda una serie de significados con un gran potencial transformador. Ante este proceso de resignificación de los procesos que tienen lugar a lo largo de la representación artística, debemos destacar que intervienen tres factores clave: creador, obra y receptor, los cuales se entrelazan determinando y provocando importantes giros performativos, término que empleará Fischer-Lichte (2011, p. 37).

Como describíamos en el apartado dedicado a la performatividad en los estudios de Butler, la filósofa establece unos actos que no expresan directamente identidad, sino que la generan. Este acto de generar o crear es el que se relaciona directamente con el término de ‘dramático’ o ‘representación’, unión que apunta directamente a las herramientas de expresión del ser humano: las artes. En el arte se produce un “juego con los distintos marcos y sus colisiones”, que se convierte en un “factor de gran importancia para la transformación de los participantes” (Fischer-Lichte, 2011, p. 52), cuestión que se acerca notablemente a la teoría filosófica de Butler sobre la capacidad de transformación o nacimiento de la identidad a partir de unas determinadas expresiones dando lugar a la metáfora de ‘la cultura como performance’.

Como dará cuenta Fischer-Lichte (2011, p. 55), igual que los actos performativos generan identidad, el concepto ‘dramático’ también conecta con el concepto de ‘generación’. Aunque la teoría de lo performativo se aplique a varios campos (filosofía del lenguaje, de la cultura y en las artes), no se presenta totalmente igual, sino que registrará determinadas modificaciones para erigir con total coherencia. Pero existe un factor común, el hecho de que palabras u acciones tengan un determinado resultado en el

individuo, lleven consigo una acción que va mucho más allá de la comunicación para contribuir a la construcción o generación de identidad.

En relación con estas cuestiones, Fischer-Lichte (2011, p. 46) alude a un concepto relevante que conecta con lo que hemos explicado hasta el momento: ‘el giro performativo’ que refiere a “la transformación de la obra de arte en acontecimiento, y de las relaciones ligadas a ella: la de sujeto y objeto y la de los estatus material y sígnico”. Esto mismo también lo observa Butler en relación a la identidad de género y las expresiones que le dan forma, pero también aparece en la visión que pretendemos dar de la literatura como detonante de toda una serie de acciones en el lector/receptor, ya no se trata solo de centrarnos en autores o fechas, sino en determinar las relaciones que se establecen a partir del texto y del trabajo que se realiza a partir de él.

De esta manera, incluiremos el concepto de performatividad en otro ámbito: el literario, muy cercano al planteamiento que realiza Fischer-Lichte sobre la representación escénica. Nos decantamos por la literatura, por el gran peso del canon literario en la Educación Secundaria y por la necesidad de profundizar mucho más en cuestiones relacionadas con la didáctica de la literatura. Anteriormente, algunas corrientes didácticas han concebido la literatura como una materia de estudio teórico, pero es erróneo ignorar su contribución al desarrollo personal del alumnado.

Es imprescindible estudiar qué dimensiones de la vida social se reflejan en la literatura y cómo se desarrollan, sin dejar de lado el trabajo de los textos en el aula, proceso totalmente performativo, ya que cada decisión o mecanismo empleado condiciona el efecto de la lectura en el alumnado y es interesante descubrir la manera en que se construyen o deconstruyen las normativas de género. Como describe González (2016, p. 17), el hecho de asociar la performatividad con el ámbito literario radica en la posibilidad de:

identificar estrategias y técnicas de las que hace uso la narrativa para definir cómo los discursos pueden ser performativos y cómo pueden influir en las realidades de lxs lectorxs (...) el poder de crear y destruir los géneros, como también lo tienen el discurso y los actos de los sujetos en sus interacciones sociales.

Según explica González (2016, p. 18) aunque la diferencia entre teatro y el resto de géneros radique en la presencia, otros géneros cuentan con los elementos necesarios para dar pie a los procesos performativos, ya que, aunque no se cuente con:

la interacción física que ofrecen los actores ni con el espacio en el que se desarrolla, no significa la ausencia de procesos performativos. De hecho, estos pueden tener lugar dentro de las ficciones imaginadas por lxs lectorxs dentro de sus imaginarios culturales.

Aunque González se refiera concretamente a la ficción narrativa, consideramos que podemos aplicar sus palabras a la poesía basándonos en que la lectura literaria exige que el propio lector rellene espacios vacíos con sus propios conocimientos o imaginario, cuestión que resulta performativa, conlleva la construcción como lector y como individuo. La procedencia de estos nuevos datos que emplea el lector para completar su lectura provienen de su “cultura y experiencia colectiva”, todo aquello que le rodea y que acaba influyendo en su punto de vista, como describe González (2016, p. 19):

La cultura está compuesta por todo lo que atraviesa y rodea al individuo: idioma, historia, arte, valores morales, leyes, jerarquías, estructuras sociales, entre los infinitos aspectos que la conforman. La experiencia colectiva puede diferir entre individuos, pero permite tener ciertas expectativas comunes respecto a temas como el género, sexo, sexualidad o identidad cultural.

Como podemos ver, la literatura se establece como un discurso en el que el lector tiene el poder de cambiar al completar los espacios vacíos, pero a la vez, también es cambiado por la lectura. La literatura tiene, sin duda, un papel performativo que le lleva a saltar las barreras de la imaginación y condicionar la realidad del alumnado, cuestión que se observa con más nitidez en la poesía debido a la “citabilidad de sus enunciados” que, según describe González (2016, p.86), “les da su potencial como enunciados performativos, otorgando de esta forma un estatus igual de relevante a la escritura que al lenguaje oral”, ya que “un libro de poemas no es poesía, porque solo existe cuando el libro es leído o recitado” (*ibidem*, 2016, p. 105).

Después de delimitar algunos conceptos clave que aparecerán en nuestra propuesta entorno a la enseñanza de la literatura y de situar la performatividad en el ámbito literario, procederemos a ofrecer un planteamiento más cercano a la didáctica propiamente

literaria, ámbito que nos interesa prioritariamente y alrededor del cual girará todo el proyecto.

2.2. Enfoque teórico de la didáctica de la literatura

Como hemos adelantado en líneas anteriores, más allá del objetivo de que los estudiantes lean y encuentren en la literatura una fuente de placer, debemos tener en cuenta también el trabajo de aquellos ámbitos de la didáctica de la literatura que optimicen un correcto tratamiento de la información obtenida para hacer de la educación literaria un proceso más óptimo. No hay ningún beneficio en la lectura si esta no sirve para transformar o provocar unas determinadas reacciones en el lector que contribuyan a su propio beneficio.

Antes de continuar, consideramos preciso realizar una breve aproximación teórica a la didáctica de la literatura y su evolución. Nombraremos algunos de los trabajos e investigaciones alrededor de distintas cuestiones relevantes para contrastar la situación del panorama actual. Adentrándonos en la investigación en torno a la enseñanza de la literatura, comenzaremos citando a García Rivera (1995, p. 26), quien establece una clara distinción entre dos líneas que refieren a la didáctica en general: el modelo clásico-tradicional y los modelos sistémico tecnológicos. La primera se relaciona con la conocida concepción del maestro como transmisor de conocimientos al alumnado y la segunda comienza a barajar otro tipo de relaciones mucho más flexibles entre profesor y estudiantado, las cuales exigen la puntualización de unas cuestiones básicas: objetivos, estrategias y procedimientos de control. Este cambio de perspectiva es considerado uno de los más importantes que contribuyó a la reinvención de la educación y, aún hoy, continúa avanzando y mutando.

Aunque las perspectivas didácticas ofrecieran nuevos rumbos, en el caso de la literatura prevaleció durante un largo periodo el método historicista, vigente en épocas anteriores y fiel al conocimiento memorístico de autores y autoras, fechas, corrientes, etc. Pero, progresivamente surgió la necesidad de otros mecanismos que tuvieran en cuenta el texto, dando lugar así al método formalista. Se trata de distintas maneras de plantearse el estudio literario, las cuales podrían encajar algunas épocas o sociedades, pero que, en la actualidad, pierden gran parte de su utilidad en una generación con la capacidad de acceder a todo tipo de información en cualquier momento y en un instante. Ante este panorama, García Rivera (1995, p. 33) expresa la necesidad de “examinar multitud de

variables” con el objetivo de determinar los “métodos y medios adecuados para motivar y hacer avanzar a esos alumnos en la lectura”. La verdadera dificultad radica en la posibilidad de descubrir qué procesos se dan en la mente del adolescente al enfrentarse a la lectura para poder proponer medidas adaptadas que permitan llegar a infundir en ellos el placer por la lectura o analizar las reacciones de este en lo que refiere a determinados temas.

Consideramos que uno de los principales objetivos sería proporcionar las herramientas que les permitan descubrir la riqueza de la literatura como medio de entretenimiento y, a la vez, de conocimiento, ya que los datos enciclopédicos de corrientes, autores y autoras, obras y fechas resultan referencias teóricas que no les implican ningún avance o funcionalidad, la cual sí podrían llegar a tener si, desde un primer momento, se trabajara la literatura desde otros puntos de vista. En relación a esto, Mendoza (2008, s.p.) describe el panorama actual, amalgama entre el método historicista y formalista, como una serie de “retazos históricos, biográficos y caracterizaciones de escuelas, épocas y géneros, aderezados con opiniones críticas, y todo junto lo perciben como muy ajeno a sus capacidades e intereses”.

La enseñanza de la literatura se ha visto condicionada, como explica Colomer (2010, s.p.), por la vertiente social, la cual influye con fuerza en la cultura y, por extensión, en el imaginario colectivo. De esta manera, “el modelo educativo adoptado responde, así, en primer lugar, a la función que cada sociedad atribuye a la literatura” (Colomer, 2010, s.p.). Esta situación se percibe en los cambios de mandato presidencial o, un caso más concreto, es el del siglo XIX, momento en el que, después de haber fundado la literatura en un estilo puramente historicista, el nuevo contexto social propició que se implantara la necesidad de trabajar directamente el texto desde el punto de vista científico, situación que dio lugar a distintos planteamientos y que desembocaría en modelos como el formalista, propuesto, concretamente, en el Congreso de Cérisy-La Salle de 1969, donde se planteó la necesidad de trabajar e interpretar el texto como herramienta principal.

De acuerdo con lo explicado, a lo largo de los años han tenido lugar continuos cambios en el ámbito de la didáctica de la literatura que van más allá del texto para centrarse también en sus efectos en el receptor y su objetivo como reflejo de la sociedad. Estos nuevos planteamientos han propiciado que se superen los límites de la historia de la literatura y el texto para realizar un estudio en el que se impliquen otras cuestiones

culturales externas que tienen un importante papel en la formación académica y personal del alumnado. Esto conlleva que, como explica Colomer (2010, s.p.), se interrelacione la enseñanza de la literatura con la intención de “definir qué es lo que la literatura aporta a los adolescentes actuales y cómo estos pueden aprender las reglas del juego”.

A partir de estas nuevas perspectivas se introducirán innovadoras herramientas en favor de la educación literaria que nacen con el objetivo de reinventar la literatura, responder a otras necesidades y superar la visión estática y caduca que provoca el desinterés del alumnado. Como describe Caro (2006, p. 266), uno de los principales objetivos es derrumbar los muros de las aulas para que la realidad se apodere de estas y entre en contacto con el proceso de aprendizaje, consiguiendo lo que se denomina el “cultivo de la creatividad” que se puede convertir en “un motor de interés estupendo”. Por otro lado, el modo de trabajar los textos cambia, desbancando el comentario textual basado en las voces críticas de grandes expertos e introduciendo la práctica escrita como una actividad imprescindible a la hora de experimentar y conocer la literatura.

A partir de los ideales promulgados por Freinet o de las explicaciones defendidas por la gran obra de Gianni Rodari: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*, que alude a las múltiples maneras de trabajar la imaginación y la fantasía desde los primeros años de vida, fueron tomando más fuerza los nuevos planteamientos enfocados a apostar por un papel más activo del alumnado. Cabe añadir que otro de los grandes autores centrados en reflexionar sobre la situación de la lectura y de los posibles mecanismos de mejora en el sistema educativo es Víctor Moreno, quien introducirá la lectura como proceso de animación y, fundamentalmente, de comprensión literaria, porque si no se incide en los mecanismos como la valoración o la interpretación, será complejo que el alumnado pueda acceder a los textos y los pueda vivenciar con el fin de desarrollar un gusto por lo literario y por la lectura de textos cada vez más complejos. Como observaremos en el apartado práctico del presente trabajo, este papel principal de la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje se mantendrá con el objetivo de favorecer no solo la comprensión, sino también para el análisis de las producciones del alumnado como fuente de expresión emocional y psicológica producto de las lecturas realizadas en el aula.

Moreno se dedica a la investigación en torno a las habilidades que intervienen en el proceso de comprensión literaria, una de ellas es la de valorar, es decir, hacer interpretaciones del texto y posicionarse ante él. Su visión le lleva a importantes

conclusiones que contradicen concepciones arraigadas como es el caso de la idea de complejidad asociada a la escritura. Moreno (2005, p. 154) ya se refiere a la comprensión lectora como “una experiencia particular” que conlleva la construcción de una identidad, aludiendo así al papel performativo de la literatura. En contra de lo establecido, Moreno (2005, p. 162) afirma que el acto de escribir resulta menos complejo que el de lectura porque “el sujeto lo puede controlar mejor, porque es dueño de su texto y del significado de éste, más allá, incluso, de los propios referentes, pero no lo es del texto que lee, y la lectura le exige una dependencia obsesiva del otro”. En concreto, no se trata de defender la superioridad de la escritura en comparación con la lectura, sino de “enriquecernos gracias a su potencial comunicativo” (Moreno, 2005, p. 163) a la hora de permitir que el alumnado maneje herramientas literarias complejas que pueden dificultar la correcta comprensión de los textos como es el caso de las figuras literarias, las elipsis, etc.

De acuerdo con lo explicado, la mayor parte de las actividades propuestas trabajarán la escritura para intentar dar respuesta a algunas de las dificultades que pueden surgir entre el alumnado durante la lectura de los textos propuestos. Por otro lado, consideramos la escritura como una oportunidad de reservar un espacio íntimo y personal que permitirá mejorar la lectura comprensiva y que, además, reflejará el poder performativo del texto y del trabajo con este. La escritura puede convertirse en un espacio de libertad, conectando así con la idea de Petit (2001, p. 37) sobre la necesidad de “crear espacios de libertad donde los lectores podrán trazar caminos recónditos y donde habrá disponibilidad para discutir con ellos acerca de esas lecturas”. Las producciones escritas pueden convertirse en el reflejo de las conexiones dispuestas por el lector entre lo leído y conocido, coincidiendo así con Mateos (2011, p. 105) en la idea de que:

El significado no reside exclusivamente en el texto ni puede ser recuperado directamente a partir de él. Es el lector quien construye el significado estableciendo relaciones entre la información proporcionada por el texto y sus conocimientos previos. La comprensión, por tanto, es siempre un proceso de construcción y no de reproducción de significados.

Esta afirmación se contrapone a modelos de aprendizaje que reducían todo el proceso de comprensión a la capacidad de entender unidades inferiores, como es el caso de las palabras, promoviendo así cuestionamientos superficiales. Por otro lado, al interactuar directamente con el lenguaje y replantearse los usos de este en el ámbito literario, se facilita el trabajo de identificación de esos rasgos que contribuyen o marcan

nuestra propia identidad, moldeándola o condicionándola. Progresivamente, vamos imitando una serie de actos que favorecen la creación de nuestra propia identidad de género, la misma que permite que nos introduzcamos en el paradigma social y que, a la vez, nos limita. A fin de cuentas, como explican Valero y Fernández (2004, p. 39), acabamos “siendo objeto de percepción de determinados estereotipos que se sitúan como raíz del prejuicio”, ya que la literatura “posee tintes discriminadores y que inducen a emitir en muchas ocasiones juicios erróneos” sobre determinadas cuestiones, entre las que se incluye la condición de mujer u hombre.

De acuerdo con el objetivo de la educación, no solo se educa con el propósito de memorizar un número infinito de datos, sino que también se busca que el alumnado consiga introducirse con éxito en el conglomerado social. En relación con esta vertiente, la literatura toma especial relevancia al convertirse en un espejo de la realidad social de distintas épocas y de la presente, provocando que esta vaya “introduciendo a la persona en la realidad social que tiene más cercana y le va dando pautas para su desarrollo cognitivo, afectivo y social”, tal y como explican Valero y Fernández (2004, p. 43). De acuerdo con Colomer (2010, s.p.), la literatura introducida en las aulas se convierte en una de las principales agencias educativas al mismo nivel de la familia o la escuela.

Este panorama predispone al docente a encargarse también de otros ámbitos sociales, en este caso nos centraremos en la identidad de género, en los que el lenguaje toma un papel imprescindible como vehículo de estereotipos y se establece como materia prima del arte literario. Ante la consecuencia directa de la literatura de adentrar al lector en su realidad, los actos de lectura y escritura en el contexto educativo se ven claramente condicionados por “la estereotipación si lo leído está marcado por el hecho sexista ya que gran parte de la transposición escrita acusará tal contenido” (Valero y Fernández, 2004, p. 44), lo que conlleva que sea muy necesario prestar atención al trabajo de los textos literarios en las primeras etapas de escolarización.

Nuestro propósito es destacar la relevancia de todo lo que se enseña en el aula y el papel de esta misma como escenario de intercambio continuo y de comunicación que marca y condiciona no solo la formación del alumnado, sino también su propia identidad. La literatura se convierte en transmisora de modelos sociales entre los que podemos identificar los de género y en productora de “vivencias”, de “experiencias” que tienen un efecto de realidad por distintos motivos, tal y como expresa González (2016, p. 98-99):

El funcionamiento de la lectura como acto y la performatividad de los textos en relación con lxs lectorxs, se pondría en marcha con el efecto que provoca la lectura en la persona lectora. Este acto estaría caracterizado por los mismos elementos que forman parte de los performativos en las artes: la imprevisibilidad, las ambivalencias y la fuerza transformadora

Las lecturas que se incluyen en el plan de estudios determinan el pensamiento del alumnado, tienen un gran poder transformador que describe Rodari (2006, p. 207-208) en el siguiente fragmento:

Contadle la historia de la cabra de M. Séguin subrayando su posible carácter de apólogo en torno a las «desgracias» con las que se enfrenta quien desobedece, y el niño comprenderá qué esperáis de él una severa condena de la desobediencia. Os lo pondrá también por escrito, si le ordenáis que haga el resumen de la historia. Llegará superficialmente a convencerse de que cree en ello. Pero no será verdad. Os habrá mentido, como mienten todos los días los chicos al escribir en las «redacciones» exactamente aquello que, según piensan, los mayores desean leer. Por su lado, se contentarán con olvidar lo más rápido posible la historia de la cabra, así como olvida otras historias edificantes...

Los continuos cambios producidos en el seno de la teoría literaria han tenido un gran impacto en el ámbito didáctico. El foco de importancia ha ido cambiando con los tiempos, pasando del autor al texto, y finalmente centrándose en el receptor. Estas nuevas visiones han favorecido el nacimiento de la visión pragmática de la literatura como mecanismo transmisión de información. Esta visión de la literatura como comunicadora social ha puesto en el punto de mira su importancia como formadora de adolescentes, ya que permite al individuo acceder a toda una serie de mundos cargados de significados sociales, lo que la convierte en un “componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.) (...) la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura” (Colomer, 2010, s.p.).

3. Aplicación en el aula

Antes de proseguir con la parte práctica de nuestra propuesta, sería necesario aludir a una hipótesis que intentaremos resolver mediante la secuencia de actividades y los resultados obtenidos. Principalmente, planteamos la necesidad de vivenciar y acercarse a la vida literaria en aspectos sustanciales y problemáticos en lo que a la subjetividad se refiere. En concreto, aludimos a la relación directa que se establece entre la “experiencia lectora” y la construcción del alumnado no solo como lectores, sino también como individuos pertenecientes a la sociedad.

La experiencia del alumnado supondrá situar la literatura como un ámbito más donde encontrar un lugar de explicación de sus propias vidas, deseos, inquietudes, etc. Y así se dotará de esa ‘experiencia literaria’ que es necesario lograr, ya que como describe Cassany (2006, p. 18) la comprensión “exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... Pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes, el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector”. No podemos ignorar la dificultad que conlleva la lectura y los múltiples mecanismos que se activan en este proceso para conseguir rellenar los vacíos de la historia, ya que “¡Qué difícil es leer!, ¡y qué fácil pensamos que es!” (Cassany, 2006, p 45).

3.1. Contextualización

La presente propuesta se pondrá en práctica en un centro que está en funcionamiento desde la primera década del pasado siglo, aunque a lo largo de los años su nombre haya cambiado en numerosas ocasiones hasta dar lugar al que conocemos hoy en día: IES Corona de Aragón. El título de esta secuencia será «¿Quién es ella?», teniendo en cuenta que nos centraremos en seleccionar poemas enfocados en describir a mujeres. Pero antes de introducirnos de lleno en la descripción detallada del proyecto, procederemos a describir brevemente el centro.

El IES Corona de Aragón se sitúa en un entorno urbano muy cercano al centro de la ciudad y, sobre todo, a la Universidad de Zaragoza. El instituto oferta estudios de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato (modalidades de Ciencias y de Humanidades y Ciencias Sociales) y Formación Profesional Básica en las ramas de Administración y Electricidad. Los alumnos que acuden al centro residen en el barrio de Delicias y proceden de alguno de los colegios de primaria adscritos. El medio socioeconómico y cultural de los alumnos es de un nivel medio.

El instituto presenta un alto grado de diversidad, cuestión que conlleva una gran implicación y trabajo por parte del Departamento de Orientación y del profesorado, que intentan idear actividades que consigan reunir al alumnado y trabajar posibles problemáticas. En relación a esta cuestión, la presente propuesta intentará centrarse en un tema social clave en la actualidad: la identidad de género, que, como hemos explicado en el anterior apartado, está muy relacionado e influenciado por la literatura y la forma de trabajarla en el aula. La lectura, el planteamiento y el trabajo literario no es un acto neutral, por el contrario, se puede convertir en una herramienta transformadora capaz de influenciar la construcción identitaria del alumnado. La vulnerabilidad del individuo a la palabra es indiscutible, razón por la que pretendemos trabajar la performatividad de la literatura y sus efectos concretos en el estudiantado.

Aunque nuestra propuesta pretende adaptarse a distintos contextos educativos, en este caso, describiremos el aula en la que la pudimos llevarla a cabo con el objetivo de tener una aproximación de los posibles resultados o de barajar otros caminos de mejora. En concreto, se realizó en una clase de 3º de ESO dentro del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento. La clase se compone de 10 estudiantes -4 alumnas y 6 alumnos-, se trata de un grupo muy heterogéneo en todos los aspectos: por las necesidades que presentan y por su procedencia, lo cual ha resultado muy beneficioso para todos y para nuestro proyecto, ya que están acostumbrados a respetar distintos puntos de vista y aprenden continuamente los unos de los otros.

La presente secuencia requeriría una duración aproximada de 6 sesiones, aunque en nuestro caso debimos adaptarnos al tiempo del que disponíamos en el centro. Por lo que refiere al corpus, nos centraremos en un género concreto: el poético. Teniendo en cuenta que trabajábamos con el tercer curso de la ESO y que uno de los principales géneros que trataríamos era la poesía, decidimos limitar nuestro corpus a este género. Por otro lado, consideramos que el artificio lingüístico que caracteriza el lenguaje poético favorecería obtener mejores resultados y facilitaría nuestro objetivo de trabajar la escritura con los alumnos y alumnas. Además, debemos incidir en la necesidad de acercar al alumnado a la poesía y conseguir así deshacer el pánico o rechazo por este género por su aparente ilegibilidad e incomprensión.

Para encuadrar nuestra propuesta y establecer relaciones con el temario trabajado, aprovechando así el reducido tiempo del que disponemos, incluiremos en nuestro corpus a autores de la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco como Garcilaso, Góngora o

Quevedo. Aprovecharemos el estudio de la obra poética de estos autores en el aula para introducir nuestra propuesta y a la vez nos favoreceremos de determinados poemas que encajen con la temática y objetivos. Primordialmente, trabajaremos poemas dedicados a la descripción de la mujer, física o psicológica, tendencia muy presente en la historia literaria, sobre todo, en la poesía. Nuestro afán por acercar al alumnado al género poético también nos lleva a ofrecer modelos contemporáneos que nos servirán para proporcionar una visión contrapuesta a lo visto hasta el momento y establecer contrastes en lo que refiere a la descripción de los personajes femeninos. Consideramos que contraponer épocas conseguirá que los propios alumnos consigan llegar a importantes conclusiones y nos permitirá observar el poder performativo del estudio literario.

En lo que atañe a los textos poéticos contemporáneos que ofreceremos al alumnado, forman parte de la obra de una autora uruguaya con una importante trayectoria literaria: Cristina Peri Rossi (2014). Esta autora nació en Montevideo en el año 1941, estudió Literatura Comparada y ejerció como catedrática en su país hasta que, por causas políticas, se vio obligada a emigrar a España en el año 1972. Publicó su primer libro en el año 1963, titulándolo *Viviendo*, un conjunto de relatos en lo que ya se hacía evidente el gran talento que le llevaría a ganar grandes reconocimientos en Uruguay. Pero entre los años 1973 y 1985, durante la dictadura militar de Juan María Bordaberry, su obra fue prohibida por su talante revolucionario contrario al régimen. Peri Rossi se vio obligada a abandonar su patria y encontró refugio en Barcelona, lugar en el que continuó su lucha a través de publicaciones periódicas en revistas de la época como *Triunfo*, una de las más conocidas en los años 60 y 70.

En concreto, seleccionaremos algunos de sus poemas y manejaremos su *Poesía Reunida* publicada por la editorial Lumen. Nos hemos decantado por trabajar poemas de esta autora debido al gran juego lingüístico que caracteriza su obra, con el que busca subvertir y provocar cambios en los lectores y lectoras, y a la experimentación con la palabra y con la noción de sujeto poético, alterando algunas nociones de la realidad. Hemos elegido el género poético por las amplias posibilidades que nos proporciona, ya que como describe Gómez Martín (2002, p. 18):

La poesía se alimenta, esencialmente, de los sentimientos que brotan en el hombre a partir de sus movimientos emocionales, de su peculiar contemplación de personas y objetos o de vivencias ligadas a acontecimientos sugerentes. La palabra poética, pues, parte del choque anímico, que se convierte así en generador de

creaciones, a su vez, de gran poder connotador para el lector en un segundo momento.

Una vez aclarados estos puntos, en los siguientes apartados especificaremos todo lo referente a los objetivos, actividades, metodologías, etc., cuestiones necesarias para contextualizar nuestra propuesta y dotarla de consistencia teórica. Por otra parte, también describiremos la conexión que se establece con el currículum, su correspondencia con la realidad educativa actual y ahondaremos mucho más en algunas cuestiones relevantes.

3.2. Secuencia didáctica

3.2.1. Objetivos.

Desde el punto de vista de investigación en el ámbito de la didáctica de la literatura, nuestro principal objetivo es descubrir la capacidad performativa de los textos que proporcionamos al alumnado y del trabajo que realizamos con estos, limitándonos a un tema complejo y de gran relevancia social: la identidad de género. Pero, en lo que atañe a objetivos didácticos de nuestra propuesta, en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, estableceremos unos muy concretos directamente relacionados con el currículo. En este caso, tomaremos como referencia los objetivos generales establecidos en el currículo para la asignatura de Lengua Castellana y literatura, ya que pretendemos que nuestra propuesta pueda aplicarse no solo a la clase que hemos descrito anteriormente, sino también en otros centros y cursos. A continuación, concretaremos los objetivos generales extraídos directamente del BOA (Orden ECD/489/2016, 2016, p. 12910) y, posteriormente, ofreceremos otros concretos adaptados a nuestra secuencia didáctica.

- Objetivos generales:

Obj.LE.1. Comprender textos escritos del ámbito literario graduando la complejidad y extensión de los mismos a lo largo de la etapa de Educación Secundaria.

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

Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito literario 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 de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

Como podemos observar, los objetivos giran alrededor de la comprensión, la expresión y el análisis crítico, cuestiones indispensables a la hora de trabajar con textos, en este caso, literarios.

- Objetivos específicos

Interpretar las composiciones poéticas facilitadas por el docente, identificar los principales rasgos (autores, tipos de estrofa, métrica, temas, rasgos, figuras retóricas o tópicos literarios) y manifestar la intención del autor o la conexión con la realidad actual.

Comparar las composiciones poéticas propuestas y diferenciar puntos que puedan llegar a establecer diferentes puntos de vista en relación al tema común que caracteriza los textos.

Escribir composiciones propias adecuándose a las pautas propuestas, la situación comunicativa, la coherencia y la adecuación de las ideas.

Manifestar la propia opinión en relación a las actividades y lecturas propuestas con el objetivo de tratar cuestiones literarias, lingüísticas y sociales de interés actual.

3.2.2. Contribución de la secuencia a la adquisición de las Competencias Clave.

- Competencia lingüística: esta reúne cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) que trabajaremos a través de la escucha activa, los intercambios orales sistematizados, la lectura comprensiva y la escritura considerada como un proceso y no como un producto final. Por otro lado, aspiramos a que otorguen la relevancia que le pertenece al lenguaje como herramienta necesaria para interpretar y representar la realidad que les rodea; y para comunicar y transmitir conocimientos. Además, como se describe en el proyecto que lidera Ruiz Bikandi *et altri* (2011, p. 40), la competencia lingüística proporciona la capacidad de “organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta”.

- Competencia para aprender a aprender: llegan al conocimiento gracias al lenguaje, es decir, a la lectura y la escritura. El alumnado reflexionará sobre el uso de la lengua y el contenido de los poemas facilitados por el docente. Mediante el análisis de textos y la creación podrán llegar a aprender por sí el tipo de descripciones que se realizan y comprar

unas con otras. Llevarán a cabo análisis individuales y grupales que favorecerán el propio aprendizaje. Además, relacionarán lo trabajado con aspectos de su realidad inmediata.

- Competencias sociales y cívicas: Se alternará el trabajo individual, que favorece los niveles de cumplimiento y responsabilidad personal, con el trabajo en grupos, que ayuda al proceso de socialización y la colaboración mutua. Muchas de las actividades requerirán la participación activa de cada uno de los integrantes del grupo para llegar a conseguir resultados beneficiosos. Por otro lado, mediante la comunicación con sus compañeros y compañeras, trabajarán el uso de la lengua y aprenderán a valorar las distintas opiniones en torno a temas complejos desde el punto de vista social.

- Competencia de la conciencia y expresiones culturales: lectura, interpretación y estudio de poemas o fragmentos de importantes autores de la literatura en español. El alumnado se acercará mucho más al patrimonio y conocerá el contexto que da lugar a determinados rasgos o temas más frecuentes en distintas corrientes o épocas. Además, se ofrecerán obras no solo de autores y autoras españolas, sino también hispanoamericanas, terreno en el que no se ahonda demasiado. El alumnado podrá adentrarse en actividades de creación artística no solo literaria, sino también mediante dibujos, imágenes, etc.

3.2.3. Contenidos.

El contenido que trabajaremos con la presente propuesta es la representación femenina en el plano poético, incluyendo ejemplos que van desde las jarchas hasta la poesía contemporánea. Nuestro objetivo es ofrecer distintas visiones de un mismo tema y trabajarlas de manera aislada y por fases, identificando así la transformación del alumnado en reacción a las lecturas y al trabajo que realicemos con ellas en el aula.

Además, este proyecto pretende hacer hincapié en un tema transversal de gran relevancia en la realidad social actual: la identidad de género, reflejando el desarrollo del canon femenino. Progresivamente, a medida que el alumnado irá leyendo los poemas propuestos, dejará entrever el poder performativo de las palabras y actos de los cuerpos verbalizados que reflejaran los poemas o fragmentos leídos, llegando a reflejar un cambio en su percepción que intentaremos analizar.

Durante el desarrollo de la actividad y al concluirla, esperamos transmitir también al alumnado la necesidad del análisis crítico de los textos como reproducciones de la

realidad social y cultural, y como herramientas que influyen en nuestra manera de ver y percibir el mundo que nos rodea. Esta intención conlleva implícito otro contenido de gran relevancia y considerado como un tema transversal: la identidad de género, el cual puede ayudar a trabajar muchas otras problemáticas como es el caso de la igualdad. Más allá del simple análisis de forma y contenido, los textos seleccionados se encuentran en concordancia unos determinados valores o actitudes que influirán en el lector condicionando sus producciones escritas. Pero, al contrastar unos textos con otros, los alumnos y alumnas podrán analizar esos mismos valores y actitudes transmitidas por los poemas leídos y replantearse también sus propias creaciones.

Nuestro propósito conlleva un retorno a las temáticas transversales que tanta importancia tenían años atrás, sobre todo durante la vigencia de la LOGSE, periodo en el que, como explica Bataller (2009, p. 1043), “el tema transversal era el ingrediente necesario que cohesionaba y daba sentido”.⁷ En la actualidad, la LOMCE (2013, p. 97866) recoge en el artículo único un apartado en el que se exige “el desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género”, una de las cuestiones en la que puede llegar a incidir este trabajo al concienciar de la visión de la mujer transmitida a través de la literatura.

3.2.4. Metodología.

En la presente secuencia incluiremos metodologías de la enseñanza y el aprendizaje muy concretas que encajen con nuestros objetivos y con el propósito de proporcionar una experiencia óptima al alumnado y ofrecer distintas posibilidades que puedan contribuir en gran medida a su formación. Ateniéndonos a lo establecido por la LOMCE en el apartado del preámbulo, el sistema educativo debe centrar su atención en los alumnos y alumnas con el objetivo de identificar su talento, ya que “todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de ese talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo”.

Y uno de estos mecanismos, desde nuestro punto de vista, es la metodología que el docente pueda incluir en las aulas con el objetivo de realizar una oferta educativa amplia

⁷ El mismo Bataller (2009, p. 1044) describe cómo, poco a poco, los temas transversales fueron perdiendo peso en el ámbito de la programación, ya en la LOCE “la educación en valores y los temas transversales quedaron prácticamente reducidos al silencio. La LOCE adjudicaba al profesorado la responsabilidad de educar en valores, sin mencionar directamente los temas transversales”.

y plural que consiga acoger la diversidad del alumnado. De este modo, la primera metodología a la que aludiremos es el aprendizaje cooperativo. Teniendo en cuenta que pretendemos que el acercamiento a los textos sea a partir de la lectura colectiva y el comentario en grupo con los alumnos, será imprescindible la participación activa del alumnado con el objetivo de favorecer el diálogo y el debate de opiniones. Algunas de las actividades propuestas buscan conseguir que los alumnos y alumnas se impliquen en gran medida en la realización de las tareas para conseguir el éxito final. Además, teniendo en cuenta que la clase en la que será llevado el presente proyecto forma parte de PMAR, nos gustaría destacar que, como se puntualiza en el BOA en relación con el currículo del Ámbito lingüístico y social y en el apartado de «Orientaciones metodológicas»:

Todo bloque de contenidos debe incluir tareas o actividades que permitan ejercitar el intercambio de información, la planificación grupal, el ejercicio de la expresión oral y la adquisición de habilidades sociales, bien mediante el trabajo individual o bien mediante dinámicas de trabajo cooperativo, proponiendo estrategias y tareas indagativas.

Otra de las metodologías imprescindibles en la presente secuencia es el *Art thinking* de la autora María Acaso,⁸ ya que nuestras actividades abogan por relacionar los contenidos de la clase con la realidad inmediata del alumnado, y a la vez, abrir la puerta al arte y a la creatividad. Por otro lado, identificamos nuestra propuesta con los cinco marcos de acción que defiende Acaso (extraídos de su página web oficial). En primer lugar, “aceptar que lo que enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden”, es uno de los puntos básico que conecta con objetivo clave de nuestra propuesta, ya que intentamos descubrir el poder performativo de la literatura y de la manera cómo la trabajamos. Ofrecemos al alumnado unos textos y unas actividades que los acompañan con un determinado objetivo y unas intenciones, pero olvidamos que la literatura en sí ya

⁸ María Acaso es una gran profesional del mundo de la educación que defiende la obsolescencia del sistema educativo actual, lo que conlleva una inmediata necesidad de modificar el paradigma y reinventar la profesión del educador. Concretamente, refiere a cinco marcos de acción que animan a la completa revolución educativa y que se adaptan a las necesidades del siglo XXI, momento en el que ya no se da tanta relevancia a los contenidos (QUÉ), sino a las metodologías (CÓMO).

Acaso se ha convertido en una importante investigadora que ha trabajado en instituciones de gran prestigio íntimamente relacionadas con el mundo educativo como es el caso de la Universidad Autónoma de México, la NYU, The Bergen National Academy of The Arts, The New School of Social Research o The School of the Arts Institute of Chicago, Harvard y Stanford. Además, ha publicado importantes obras que se convierten en fuentes de referencia en el mundo educativo actual como es el caso de su último libro titulado: *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación* (Paidós, 2013).

Esta información ha sido extraída de la página oficial de María Acaso (2014).

contiene su propia carga transformadora la cual impacta en el alumnado de forma muy diversa, fenómeno que se debe estudiar y analizar con el objetivo de comprender los procesos que tienen lugar en la mente del adolescente.

Por lo que refiere a “cambiar las dinámicas de poder”, uno de nuestros propósitos es delegar el papel de la explicación y el análisis al alumnado. Buscamos que durante el proceso ellos mismos consigan observar críticamente los textos y ofrecer sus propias reflexiones, llegando finalmente a identificar rasgos, contrastarlos con su propia experiencia y expresarlos con total libertad sin miedo a la equivocación. Este punto conecta directamente con los tres siguientes marcos, ya que, con el objetivo de cambiar la visión y el papel del alumnado, es necesario promover importantes cambios que condicionarán por completo el cumplimiento de dicho propósito.

De esta manera, algunas actividades exigirán actos como el de “habitar el aula”, adaptándola a las necesidades del alumnado y de la actividad; “pasar del simulacro a la experiencia”, trabajando directamente con los textos y dando libertad creadora al alumnado; y, finalmente, “dejar de evaluar y pasar a investigar”, ya que no realizaremos evaluación de la actividad del alumnado, sino que ellos mismos investigarán no solo los textos ofrecidos por el docente, sino también los propios, observando así la evolución de los estereotipos reflejados en el completo corpus, lo que le llevará a entender por sí mismo el concepto de canon, su relación con la identidad y su continuo cambio a lo largo de las épocas.

Por lo que refiere al modo de lectura, pondremos en práctica una de las metodologías en la didáctica de la literatura, planteada por García Rivera: la lectura informativa y contextual. García Rivera (1995, p. 261) explica que la unión de las dos favorece la “relación del texto con su entorno cultural, de modo que permita contrastar datos del texto con datos de la realidad, o datos del texto en cuestión con datos de otro texto”. Considerando que trabajamos con adolescentes entre los 12 y los 16 años, creemos que lo adecuado es trabajar varios textos para pasar progresivamente de la lectura puramente informativa a la contextual, tocando ya tímidamente la analítica en lo que refiere a cuestiones referidas a la forma y el contenido. No debemos olvidar que son estas lecturas las que darán paso e inspirarán a la creación de obras propias de los alumnos, facilitando la interrelación entre lectura y placer.

También hemos optado por incluir la conversación literaria porque consideramos que se trata de una actividad muy beneficiosa para el tema que pretendemos trabajar con la presente propuesta. Es una herramienta que favorecerá el intercambio de conocimiento, la resolución de posibles dudas o la interrelación de conceptos. Además, suponemos que será una buena manera de dar voz al alumnado, permitiendo que puedan ofrecer su propia visión.

Finalmente, en concordancia con lo descrito al principio de este apartado en relación con la necesidad de descubrir los talentos de cada uno de los alumnos y alumnas, otro de nuestros objetivos es intentar abrir camino a las inteligencias múltiples para intentar descubrir los gustos y destrezas del alumnado e intentar así realizar propuestas afines que les permitan dar todo de sí. Será así indispensable proponer actividades que ofrezcan varias opciones de expresión, lo que permitirá que salgan a flote las inteligencias de cada uno. Algunas de las inteligencias que hemos incluido son la matemática, al analizar la métrica o calcular el tamaño de los dibujos; la visual, al crear dibujos, poemas, canciones o memes; la lingüística, al trabajar la lengua en las conversaciones literarias o la escritura creativa; la musical al crear poemas, canciones, etc.; o la intrapersonal e interpersonal expresándose por medio de la escritura e interactuando con los compañeros en las conversaciones grupales relacionadas con las lecturas y las temáticas que puedan surgir.

En nuestra propuesta propondremos el acercamiento a los textos a partir de la lectura colectiva, el comentario oral y la producción de breves textos poéticos. En primer lugar, trabajaremos el concepto de descripción y aludiremos a las figuras retóricas directamente relacionadas con este término, es decir, la etopeya y la prosopopeya. Posteriormente, trabajaremos los poemas en orden cronológico, empezando por los más antiguos, y promoveremos la escritura creativa.

3.2.5. Selección del corpus para la secuencia didáctica.

El corpus textual que pretendemos ofrecer al alumnado estará formado, como hemos dicho en anteriores apartados, por poemas de autores y autoras españolas e hispanoamericanas. Resaltamos la presencia de autoras, porque nuestro objetivo es dar visibilidad a las mujeres debido a que es una realidad que suele ignorarse en las aulas. Por otro lado, también es importante acercar al alumnado a creaciones de profesionales hispanohablantes procedentes de otros territorios.

Para la selección hemos establecido la necesidad de que en ellos se describieran a mujeres, el centro temático que determinamos con el objetivo de poder observar el poder performativo de la literatura en la vertiente de la identidad de género. Por lo que refiere a las ediciones consultadas, tuvimos predilección por las ediciones originales y no por las adaptadas, evitando así la simplificación del lenguaje que conlleva cierta pérdida de riquezas y de matices interesantes para el objetivo de nuestro proyecto. Nosotros mismos intentamos seleccionar los poemas que encajaban en el nivel de complejidad y de exigencia requerido por el grupo.

En el caso de los poemas de la Época Medieval y del Renacimiento, empleamos antologías de Manuel Alvar y José Manuel Blecua respectivamente. Concretamente, con la antología de la Edad Media, creímos adecuado extraer los textos de esta fuente porque se trataba de jarchas, poemas que no presentan una gran extensión y que emplean un vocabulario asequible. Por lo que refiere al Renacimiento, al requerir un único poema decidimos consultar a Blecua, decantándonos por un poema de Garcilaso de la Vega: “En tanto que de rosa y de azucena”. En algunas cuestiones clave incluimos notas a pie de página resolviendo dudas complejas de vocabulario, pero los rasgos de la evolución lingüística del español las mantuvimos porque en clases anteriores pudimos observar la curiosidad que despiertan las formas antiguas del español en el alumnado y la necesidad de que conozcan que la lengua se ve expuesta a una serie de cambios, cuestión que en muchos casos desconocen.

Para los textos del Barroco consultamos la *Antología de poesía barroca* de la colección de Biblioteca Didáctica de la editorial Anaya, que nos ofrecía un corpus de poemas de los autores más representativos de esta corriente literaria. Se trata de un manual destinado a la enseñanza de la poética que mantiene la mayor parte de rasgos originales de los poemas y ofrece posibles preguntas de comprobación de la comprensión literaria, razón por la que nos decantamos por emplearla. Concretamente, nos decidimos por dos poemas que reflejaban visiones muy distintas del canon de belleza femenino de la época: «Riesgo de celebrar la hermosura de las tontas» (p. 149) de Quevedo y «Mientras por competir con tu cabello...» de Góngora. Consideramos que es enriquecedor plantear y confrontar estos dos panoramas, mujer real e idealizada, para comprobar la reacción del alumnado y las posibles repercusiones en su percepción.

Finalmente, por lo que refiere a los ejemplos de poesía contemporánea, como concretamos en anteriores apartados, seleccionamos trabajar a Cristina Peri Rossi y

consultamos la obra que recoge la mayor parte de su obra poética publicada por la editorial Lumen. Mantuvimos así la versión original y optamos por poemas que encajaran con los conocimientos y la realidad del alumnado con el que trabajamos. Seleccionaremos solo dos poemas teniendo en cuenta el tiempo del que disponemos y la complejidad del vocabulario que necesita cierto detenimiento a la hora de trabajarlo con el grupo clase en las conversaciones literarias.

En general, nos hemos decantado por las versiones originales para mantener la riqueza y plantear al alumnado el reto de descifrar o interpretar ellos mismos las obras poéticas. A lo largo de las conversaciones literarias que entablaremos, los mismos estudiantes podrán resolver colectivamente las dudas de vocabulario o de figuras retóricas que puedan surgir, facilitando así el proceso de comprensión y alimentando el pensamiento crítico.

3.2.6. Actividades programadas para la secuencia.

Primera actividad: ¿Quién es quién?

Temporalización: 1 sesión (cada una constará de unos 50 min.).

En este primer acercamiento realizaremos una serie de actividades de carácter introductorio con el propósito de que el alumnado comprenda en qué consiste el texto descriptivo y de su irrupción en el género poético, desdibujando así las barreras que separan los géneros literarios y los tipos de textos, producto del aprendizaje memorístico y aislado que impide conectar conceptos. Por otro lado, es la oportunidad de comentar los rasgos de la descripción y dos figuras clave: la etopeya y la prosopopeya.

En nuestro caso, no realizamos una explicación más profunda en lo que refiere a las características del género poético porque se había trabajado recientemente en las anteriores clases, pero sería interesante facilitar un pequeño tutorial o fotocopia con cuestiones relevantes que los alumnos pudieran leer en casa, reservando así las horas de clase para realizar el trabajo más relevante como la realización de actividades, el planteamiento de dudas, etc.

Una vez facilitada una serie de información teórica muy esquemática relacionada con el texto descriptivo, en clase realizaremos la siguiente actividad en la que tendrán que poner en práctica lo leído en casa. En clase repartiremos a cada alumno un trozo de papel con el nombre de su compañero, cada uno de los alumnos y alumnas tendrá 10 minutos

para describir al compañero en una pequeña estrofa de 4 versos y con rima. Una vez finalizado el tiempo, el alumnado leerá en voz alta su estrofa y los compañeros y compañeras deberán intentar descubrir quién es la persona descrita, localizar los rasgos del texto descriptivo empleados y distinguir si se ha optado por una etopeya o por una prosopografía.

Consideramos que poniendo en práctica los rasgos estudiados y conectándolos con su realidad inmediata conseguirán comprenderlos con facilidad y llegar a mejores análisis a la hora de realizar las lecturas propuestas por el docente. Se trata más que nada de una actividad iniciática con el objetivo de comprobar la reforzar conocimientos y aprender otros más en el proceso de aplicación. Por otro lado, es una oportunidad de introducir a los estudiantes en el mundo de la escritura al proponerles escribir unas cortas líneas sobre la realidad más cercana: sus compañeros, lo que puede resultar menos complejo al no tener que hacerlo sobre ellos mismos.

Segunda actividad: La mujer de mi vida

Temporalización: 1 sesión.

En este caso, con el objetivo de explicar el canon de belleza impulsado por las descripciones poéticas, propusimos al alumnado la siguiente actividad con una finalidad de motivación y de aprendizaje. Se trata de una actividad puntual e individual que daría lugar a un resultado grupal, en la que propondremos que piensen en la mujer a la que más quieren o admiran, a partir de ahí pasaremos un papel en blanco en el que cada alumno y alumna deberá crear un verso, ocultarlo y pasarlo a su compañero o compañera, es lo que se denomina como cadáver exquisito.⁹

Mediante esta actividad queremos promover la escritura automática y la espontaneidad en el alumnado, intentando eliminar el miedo o rechazo a crear textos. Además, de acuerdo con las palabras de Rodari (2006), buscamos que el primer encuentro con la literatura promueva entre el alumnado el placer lector:

El encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el

⁹ Juego de creación colectiva en el que cada alumno escribe en un papel su aportación doblando la parte escrita para ocultarla del compañero que le sigue. De esta manera, al finalizar la dinámica resultará un texto único. Se trata de una técnica de escritura y pintura reinventada por escritores surrealistas entre los que destaca André Breton (Segurado, 2009).

ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura con el cual no se nace, porque no es un instinto. Si se produce en una situación burocrática, si al libro se lo maltrata como instrumento de ejercitaciones (copias, resúmenes, análisis gramatical, etc.), sofocado por el mecanismo tradicional: «examen-juicio», podrá nacer la técnica de la lectura, pero no el gusto. (Rodari, 2006, p. 208).

Consideramos que este acercamiento favorecerá el desarrollo de la secuencia y, por otro lado, se convertirá en un primer acercamiento al punto de vista del alumnado en lo que refiere a la identidad de género, ya que mediante sus escritos transmitirán sus propios puntos de vista sin haber sido influenciados por las lecturas. Estas primeras producciones servirán de contraste para la identificar posibles cambios en posteriores escritos tanto individuales como grupales.

Una vez finalizado el poema conjunto, lo leeremos con el grupo clase y lo transcribiremos en la pizarra para que puedan leerlo e identificar los principales rasgos del texto descriptivo y poético. Analizaremos el resultado obtenido y propondremos que dibujen a la mujer descrita, más que nada para concienciar del tipo de mujer reflejado, ya que muchas veces es más efectiva una imagen, sobre todo en la sociedad actual digital. Además, es una manera de trabajar otras artes e inteligencias que permitirán explorar talentos ocultos en el alumnado.

Una vez finalizados los dibujos realizaremos una reflexión final en un one minute paper en el que los alumnos expresen su opinión sobre la actividad y el resultado. Esta actividad también nos servirá para que entiendan el proceso de creación del canon de belleza, ya que ellos mismos se convertirán en autores y cada una de sus producciones contribuirá a la construcción de un cuerpo con unos determinados rasgos físicos o psíquicos, tal y como ha sucedido en el ámbito literario.

Tercera actividad: En busca del canon perdido.

Temporalización: media sesión.

Como proyección de la anterior actividad y comprensión total del concepto de canon, en este caso se propondrá a los estudiantes que, como tarea en casa, deberán buscar canciones en las que se describan mujeres y buscar imágenes publicitarias o personajes públicos (cantantes, *influencers*, *bloggers*) que encajen con estas descripciones. Se trata de una actividad de aprendizaje, ejercitan su pensamiento crítico a la hora de valorar e

identificar descripciones, y de motivación porque buscan por sí mismos modelos o ejemplos.

Todo el material recogido lo deberán traer a clase y deberán explicar a sus compañeros sus elecciones y justificarlas. Deberán aludir a conceptos teóricos trabajados, pero también podrán valorar críticamente u ofrecer su opinión sobre los textos o imágenes. Cada exposición durará alrededor de unos 5 minutos. Nuestro objetivo es que a la hora de comenzar la lectura del corpus preparado consigan poner en marcha con mayor facilidad su espíritu crítico y se interesen por establecer conexiones con su realidad inmediata, lo que le facilitará y motivará el trabajo literario.

Se trata de una actividad que “busca pasar del simulacro a la experiencia”, ya que no solo leeremos poemas y conoceremos la forma de trabajar de otros autores y autoras, también buscaremos modelos actuales y los contrastaremos con imágenes para valorar la situación actual. Este propósito también se llevará a cabo mediante las actividades de escritura.

Cuarta actividad: Viaje poético por la descripción femenina.

Temporalización: 1 sesión.

En la presente actividad procederemos a la lectura del corpus propuesto para acercar al alumnado al canon de belleza femenino en el ámbito poético. En primer lugar, trabajaremos poemas medievales, renacentistas y barrocos con el objetivo de presentar diferentes modelos continuos en el tiempo que faciliten crear una línea lógica de evolución, establecer comparaciones y realizar un análisis crítico. Por otra parte, para el propósito del presente trabajo, enfrentar al alumnado a lecturas tan distintas permitirá identificar con mayor fidelidad el carácter performativo de la palabra poética y, por extensión, de la literatura.

Para la ocasión, seleccionamos algunos poemas de extensión reducida para favorecer el análisis y comentario en el aula. Se trata de una decisión con el objetivo de optimizar el acercamiento del alumnado a la poesía ofreciendo unos poemas que puedan controlar. Como veremos, los poemas más extensos y en los que centraremos más nuestra atención serán los contemporáneos, ya que nuestro objetivo es que conozcan más a fondo las expresiones poéticas actuales e identifiquen los cambios más notables que denotan también la renovación de valores y el cambio de la sociedad.

Como hemos establecido en el apartado de metodología, nuestro objetivo es que la lectura sea informativa y contextual, razón por la que después de la lectura del poema comentaremos cuestiones relacionadas con el contexto social y cultural de la época en concreto. Será una actividad que llevaremos a cabo con el grupo-clase después de la lectura de cada franja de poemas. Por otro lado, la disposición de la clase cambiará con el objetivo de modificar la visión del alumnado y alterar su ambiente con propósitos positivos de participación. Dispondremos las mesas en círculo para que todo el mundo se encuentre al mismo nivel, eliminando así jerarquías, y para que al intervenir podamos observarnos con facilidad, sobre todo en lo que refiere a la lectura poética, ya se trata de un género dedicado completamente a la transmisión de sentimientos.

Nuestro propósito es que las lecturas se lleven a cabo de forma colectiva para que el alumnado tenga la oportunidad de plantear dudas o contribuir con su propio conocimiento. Además, al dar la oportunidad de intervenir al estudiantado, sienten la necesidad de construir argumentos adecuados que promuevan la reflexión y contribuyan a mejorar o ampliar el aprendizaje de sus compañeros. Tras el trabajo lógico de discutir y analizar críticamente las lecturas trabajan el marco de “dejar de evaluar y pasar a investigar” que comentábamos en apartados anteriores, ya que el alumnado ya no siente la presión de la evaluación como único medio para comprobar los conocimientos aprendidos, sino que se baraja un aprendizaje con un papel mucho más activo y menos condicionado del estudiantado en el que motivaremos su participación como primer paso al mundo de la investigación, más no la total corrección de sus creaciones escritas.

Quinta actividad: Practicando el *descriptio puellae*

Temporalización: 1 sesión.

Después de llevar a cabo las primeras lecturas dedicadas a poemas de la Edad Media y del Barroco, se propondrá al alumnado la siguiente actividad con la finalidad de comprobar conocimientos y puntos de vista condicionados por las lecturas trabajadas en clase. Se trata de una actividad de análisis de los estereotipos transmitidos al alumnado, será grupal, localizada en el aula y consistirá en la creación de un verso. Se repartirán fichas individuales en las que indicaremos una parte del cuerpo a la que deben hacer alusión, tendrán que respetar una rima y una métrica. Determinamos una parte del cuerpo aleatoria para evitar que se repitan y asegurar la variedad del poema.

En el momento en que cada uno finalice su propio verso, todos se unirán para ver el resultado final. Leeremos en clase el poema y con toda la clase se decidirá la temática y la rima del último terceto, en el que podrán aludir a otras cuestiones físicas o psicológicas del personaje femenino descrito (en este caso, no lo especificaremos). En el momento en que decidan qué rasgos trabajarán, se dividirán en tres grupos y cada uno elaborará un verso. Una vez finalicen, se transcribirá esta última parte y se comentará el resultado en con el grupo-clase en relación con las lecturas realizadas y los temas trabajados.

Sexta actividad: «Una nueva mujer»

Temporalización: media sesión.

La presente actividad tiene la finalidad de evaluar los conocimientos transmitidos, analizar los modelos literarios ofrecidos y valorar su influencia en los alumnos. Consistirá en una conversación literaria con el grupo-clase que tiene el objetivo de plantear y comentar cuestiones que alimenten el pensamiento crítico del alumnado en relación a las actividades y los modelos literarios ofrecidos. El propósito es que el alumnado reflexione sobre las lecturas y sus propias producciones en cada una de las actividades, relacionando así diferentes cuestiones que les llevarán a replantearse el modo en el que se ven influenciados por las lecturas y el trabajo de estas en el aula.¹⁰ Además, promovemos crear una experiencia trasformativa que les permita relacionar las lecturas con la vida.

Por otro lado, esta actividad se convierte en un paso intermedio previo a la lectura y trabajo con los ejemplos de poesía contemporánea seleccionados para la presente secuencia didáctica. Consideramos que es interesante realizar este tipo de actividades durante el proceso porque se convierten en herramientas necesarias tanto para el alumnado como para el profesorado, ya que se resuelven dudas o se destacan detalles importantes que desvelan otros caminos de trabajo y que transmiten una visión global del estado de la cuestión en el aula.

Emplearemos una presentación Power Point en la que cuestionaremos a los alumnos en relación a la descripción que se realiza de la mujer en los poemas leídos, la idea que transmite esta en ellos, qué rasgos (físicos y psicológicos), por qué abundan unos más que

¹⁰ “La comprensión, por tanto, está dirigida simultáneamente por el texto y por el conocimiento previo del lector o, lo que es lo mismo, es el resultado de la interacción entre las dos fuentes de información.” (Ruiz Bikandi *et altri*, 2011, p. 107).

otros, qué ven ellos más allá del físico, qué han reflejado ellos en el poema realizado, etc. En grupo y cambiando, de nuevo, la disposición del aula comentaremos con el alumnado cada una de las preguntas propuestas permitiendo que incluyan ejemplos o aludan a actividades y poemas trabajados.

La conversación literaria es un mecanismo muy útil en nuestro propósito de valorar la capacidad transformadora de la literatura, cómo al trabajarla destacamos, desdibujamos, olvidamos, etc. En relación a esta cuestión, la realización de este tipo de actividades también nos proporciona información relevante sobre el contexto que rodea a cada uno de los alumnos y alumnas, el cual condicionará su punto de vista sobre los temas trabajados.

Séptima actividad: ¿Qué pasa hoy?

Temporalización: 1 sesión.

En esta última actividad, leeremos los poemas seleccionados de la obra de la autora uruguaya Cristina Peri Rossi. En esta actividad se materializa con más fuerza otro de nuestros objetivos: reflejar ejemplos de poesía contemporánea y, sobre todo, de mujeres, colectivo poco reflejado en el mundo educativo. En concreto, las finalidades de esta actividad son puramente de aprendizaje, pero también podremos observar cómo se han adquirido los conocimientos y establecido los efectos transformadores de la literatura. Leeremos estos textos con detenimiento, teniendo en cuenta que presentan rasgos distintos y algunas dificultades de vocabulario, pero cabe resaltar que nuestro objetivo no es que se entienda la totalidad del texto, palabra a palabra, sino que lleguen a tener una visión global del cambio de visión que propone la autora y de los nuevos propósitos que plantea, ya que como describen Ruiz Bikandi *et altri* (2011, p. 107):

Frente a la idea de que ‘un texto se comprende o no se comprende’, una de las ideas más aceptadas entre los estudiosos en este ámbito es que cuando comprendemos un texto podemos crear diferentes niveles de representación de su significado en nuestra mente, es decir, podemos alcanzar una comprensión más superficial o más profunda, dependiendo del grado en que tenga lugar esa interacción entre el conocimiento previo del lector y los significados que transmiten los textos.

Por otro lado, intentamos que este proyecto se convierta en un acercamiento a la poesía y a la descripción, más no en un estudio profundo que pueda llegar a excluir o reducir el interés del alumnado. De esta manera, abogamos por lecturas más libres en las que con el grupo-clase se realicen intervenciones continuas en relación con dudas o para aportar posibles nuevos conocimientos. En este caso, de nuevo, hemos seleccionado obras poéticas que tengan como objetivo principal la descripción de la mujer. Estos poemas se caracterizan por una gran cantidad de adjetivos o asociaciones metafóricas que se realizan para describir a la mujer, razón por la que emplearemos imágenes para que el alumnado tenga una mejor comprensión de la mujer que se pretende reflejar y la compare con los anteriores modelos identificados en los poemas anteriores.

Después de realizar este trabajo de comprensión y de comentario de poemas realizaremos una actividad de escritura, en este caso, de forma individual para obtener un último reflejo del poder de transformación de la literatura. Hemos seleccionado realidades muy distintas y separadas en el tiempo, pero aun así ambas conviven en la actualidad, razón por la que pueden convertirse en realidades cercanas y que puedan dar pie a cierto debate entre los alumnos.

Animaremos al alumnado a pensar en la mujer y en su representación, reflejando en un poema una descripción de una mujer que admiren, que quieran o que observen en las plataformas digitales, la publicidad, etc. Por otro lado, con el objetivo de favorecer y alimentar los distintos talentos del alumnado, proporcionaremos otras herramientas de expresión artística que faciliten o exploten mucho más su capacidad expresiva. El objetivo principal es conocer el poder de transformación de la literatura y del trabajo que realizamos con ella, animaremos a la escritura creativa como modo de expresión, pero esto no impide que los alumnos puedan presentar otras formas de expresión que les permitan expresarse con las máximas capacidades y entusiasmo, ya que, si el medio de expresión no es el idóneo para ellos, su participación puede llegar a ser más limitada.

3.2.7. Análisis de los resultados.

Del presente diseño metodológico que hemos planteado para analizar el poder de la literatura como creadora y transmisora de identidades, solo pudimos llevar a la práctica algunas de las actividades que hemos presentado en las anteriores líneas debido al escaso tiempo del que disponíamos. Aun así, en este apartado aludiremos a las actividades realizadas y a los resultados obtenidos en relación con las metodologías didácticas

empleadas y al propósito de descubrir la capacidad transformadora de la literatura en relación con la identidad de género.

En primer lugar, realizamos un breve acercamiento a los principales rasgos del texto descriptivo con el propósito de solucionar algunas dudas, sobre todo, relacionadas con la etopeya y la prosopopeya para que el alumnado intentara distinguir el tipo de rasgos que se destacaban en los poemas, ya que en muchas ocasiones se pasa por alto que en ocasiones se evitan o ignoran cuestiones psicológicas en lo que refiere a la descripción de la mujer. Solo llevamos a cabo parte de esta actividad, ya que no pudimos realizar la dinámica de descripción mutua entre los compañeros.

Proseguimos con la cuarta actividad en la que iniciamos la lectura de los textos seleccionados, en concreto, los correspondientes a la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco. Fue un acierto seleccionar las versiones originales y no las adaptadas, porque el alumnado presentaba un mayor interés al cuestionarse sobre formas antiguas del castellano y vocabulario menos empleado actualmente que podían encontrar en cada uno de los textos. Resultó un cambio notorio teniendo en cuenta que previamente, en actividades externas a este proyecto, habíamos manejado poemas adaptados propuestos por el libro de texto y el esmero a la hora de trabajarlos no era el mismo, resultando para ellos mucho más repetitivo al no existir ningún reto de interpretación o de búsqueda de vocabulario, ya que cada palabra complicada estaba anotada en el libro.

En lo que atañe a la reorganización del aula, comportó un cambio radical en el ambiente y en la actitud del alumnado, ya que la participación se incrementó en gran medida y la comunicación mejoró al encontrarse todo el mundo al mismo nivel. Por otro lado, la conversación literaria como metodología también contribuyó a que el alumnado participara más activamente y se implicara con más esmero en el proceso de investigación que conlleva la construcción de argumentos adecuados que contribuyan al conocimiento común.

En la quinta actividad titulada ‘Practicando el *descriptio puellae*’, desde el punto de vista más didáctico, pudimos identificar que el trabajo colaborativo tuvo un verdadero éxito. El alumnado acogió con una actitud muy positiva que su trabajo individual en la creación de un verso contribuyera a la formación de un todo: un único poema, lo que se reflejó en una mayor predisposición para la creación con el objetivo de encajar con las producciones de los demás compañeros. Los propios estudiantes se contagiaron los unos

a los otros de un entusiasmo que les llevaba a querer realizar la tarea y a aumentar su nivel de exigencia en favor de la curiosidad que sentían por el resultado. En un primer momento desconfiaban de la validez del resultado final, pero al verlo, en general, parecían muy satisfechos y orgullosos del trabajo realizado.

En lo que atañe al estudio del poder performativo de la literatura, fundamentalmente en los aspectos referidos a la identidad de género, según el poema realizado por la clase, pudimos constatar que las lecturas y el modo de trabajarlas influenciaron en la visión del alumnado y, por extensión, en sus escritos. Esta aproximación contribuyó a reafirmar y contradecir algunos de los estereotipos implantados en la conciencia social y el imaginario del alumnado. En primer lugar, tras las leer los textos de la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco, la descripción de la mujer que reflejaron en su poema coincidía en varios puntos con la reflejada en estos poemas. Como indicación, únicamente puntualizamos una parte del cuerpo para evitar las repeticiones, mas no determinamos las asociaciones que podían entablar con estas ni la connotación positiva o negativa que podían tener. En general, siguieron los modelos establecidos por los autores, relacionando las partes corporales con entidades que tradicionalmente de manera canónica se vinculan con la noción de lo bello como las perlas (“dientes perla con rojo candente”, v.7) o con adjetivos típicamente relacionados con la mujer (largo, bellos, suaves, etc.).

La belleza y, por extensión, su físico, fue la relación primordial que establecieron con la figura femenina, como sucede en los poemas propuestos en los que se le dice a la mujer: “Tú posees toda la belleza”, y se la compara con elementos con elementos de gran belleza o valor como: la “rosa”, la “azucena”, el “lirio”, el “clavel, la “aurora”, el “rubí”, la “perla”, el “oro” o la “luz”. La belleza se erige en los poemas modelo como la principal virtud de la mujer, la misma que debe aprovechar antes de que el paso del tiempo acabe con ella: “coged de vuestra alegre primavera / el dulce fruto, antes que el tiempo airado / cubra de nieve la hermosa cumbre” (Blecua, p. 68, vv. 9-11). Al determinar como foco de importancia la vertiente física de la mujer, el alumnado siguió la misma línea sin aludir a rasgos psicológicos, excepto en el segundo verso referido a la frente, en el que introdujeron el adjetivo “inteligente”: “tu frontal me parece inteligente” (v. 2).

La voz poética en los poemas propuestos toma un papel autoritario a la hora de advertir a la mujer o convencerla de disfrutar de su belleza, con el objetivo directo de que no se oponga a ser amada por el hombre, o de no opacarla con complementos vanos como collares, según se describe en la jarcha de Judá Leví, donde la mujer accede a rechazar el

collar porque impide los deseos del amado de abrazarla o besar su cuello. Estas situaciones transmiten una visión sumisa de la mujer que es imitada por el alumnado al incluir en el último terceto, pactado y aceptado por el grupo clase, verbos con una clara connotación negativa y planteados como deseos (conjugados en presente de subjuntivo) propios del sujeto poético en lo que refiere al futuro de la mujer descrita: “te hundas” (v. 12) y “te suicides” (v. 14).

Más allá de querer reivindicar otros modelos de mujer, siguen el camino satírico de Quevedo recogiendo en ese último verso un tono de desprecio y misoginia muy parecido al del «Soneto III: Riesgo de celebrar la hermosura de las tontas». En esta composición identificamos una estructura condicional que conlleva una consecuencia claramente negativa (“Pero si fueran oro los cabellos, / calvo su casco fuera, y diligentes, / mis dedos los pelaran por vendellos”, vv. 12-14), muy semejante a la que emplea el alumnado en su último terceto: “Quiera Dios que te hundas en el abismo / si nuestra relación está acabada, / y ojalá te suicides aquí mismo” (vv. 12-14).

En el caso de la séptima actividad, consistió en una conversación literaria que nos permitiría cumplir dos objetivos básicos: conocer el punto de vista del alumnado en relación a lo trabajado hasta el momento, muy importante para comprobar que no existan conceptos erróneamente comprendidos; y para favorecer el pensamiento crítico del alumnado en relación a lo leído y a los argumentos de los demás estudiantes. Resultó ser una actividad verdaderamente valiosa a la hora de percibir el poder transformador de la literatura a partir de la lectura de los poemas de Peri Rossi, ya que el alumnado expresa los propios cambios percibidos y, además, durante el transcurso de la actividad es capaz de continuar ese cambio gracias a los argumentos ofrecidos por cada uno de los miembros del grupo. Cabe resaltar también la curiosidad que despertaron en ellos los poemas de Peri Rossi al plantear unos rasgos completamente distintos: uso magistral de adjetivos que buscaban describir a una mujer totalmente distinta, experimentación con la estructura versal y el lenguaje, introducción de conceptos relacionados con la mujer muy alejados de los empleados en los anteriores poemas (“tortuga”, “esfera”, “belladona”, “tambor”, etc.) y de adjetivos que despertaron en ellos ideas distintas de la mujer como observaremos a continuación.

El alumnado ofreció relevantes comentarios en relación con la figura femenina en los que aludía a la catalogación de la mujer: “la mujer condenada a ser considerada como mala por vestir con ropa corta, tener el cabello rosado, morado o sepa yo qué color,

cualquiera hubiera querido matar a alguna que se opusiera con sus leyes”. Si en el poema realizado por la clase suicidaban a la protagonista y no aludían a cuestiones psicológicas, en este caso condenan la opresión. Por otro lado, aluden en sus opiniones a otro tipo de mujeres trabajadoras alejadas totalmente del canon descrito en los primeros poemas: “puede ser sonsa, carismática y mejor que muchos hombres y más fuerte que ellos”, “la mujer no debe ser perfecta como hace unos siglos” o “a la mujer no se le tiene que discriminar por ser mujer porque todos somos iguales y hay que tratar a todos por igual”. Esta actividad permitió que percibirán muchos de los puntos en común entre los poemas trabajados y el poema elaborado en conjunto, y la comparación de estos rasgos con los descritos en los poemas de Peri Rossi que buscan subvertir los modelos establecidos.

Como hemos dicho, en esta séptima actividad llevamos a cabo la lectura de los poemas contemporáneos escritos por Peri Rossi. La lectura conjunta resultó ser una práctica muy enriquecedora porque permitió la resolución inmediata de dudas que van surgiendo y la comprensión de las ideas transmitidas por el texto.¹¹ Además, para el alumnado resultó muy interesante la lectura de poemas actuales, ya que las alusiones a la mujer eran totalmente distintas, incluyendo así adjetivos y elementos muy diferentes que facilitaron que los estudiantes también incluyeran elementos innovadores en sus creaciones. Mostraron un gran interés por buscar el significado de todas aquellas palabras empleadas por Peri Rossi y que desconocían por completo, llegando así a construir interesantes argumentos que compartían con el resto de estudiantes.

Las nuevas lecturas determinaron una fase creativa distinta y mucho más libre, en la que aludían a adjetivos no presentes en las anteriores composiciones y, en ocasiones, antitéticos de los ya vistos en las descripciones de los anteriores poemas: “cuello corto”, cuerpo relleno”, “piernas cortas” o “pies grandes”. Por otro lado, se incluyen elementos de comparación con la mujer muy alejados de los comentados en líneas anteriores, ya no se trata de objetos o seres bellos o de apariencia débil, sino muy distintos como veremos en los siguientes versos extraídos directamente de los poemas elaborados por el

¹¹ Como describe Mar Mateos en su artículo sobre la lectura de textos complejos, incluido en el libro coordinado por Ruiz Bikandi (2011a, p. 115), “todos los profesores pueden ayudar a sus alumnos a comprender los textos colaborando con ellos en actividades de lectura conjunta. En esta, el profesor puede orientar y guiar una discusión con sus alumnos y alumnas que les ayude a establecer objetivos para la lectura, a identificar las ideas más importantes, a establecer relaciones entre las ideas, a organizarlas, a conectarlas con sus conocimientos y experiencias, a evaluarlas y a identificar aquello que no comprenden (...) orientar y animar a los estudiantes en esos procesos con sus preguntas, sugerencias y comentarios”.

alumnado: “sus ojos verdes como un cocodrilo”, “su nariz grande como el pico de una cacatúa” o “pelo negro como el carbón”.

Otro aspecto muy relevante es la inclusión de rasgos psicológicos de la mujer, dejan de lado la abundante descripción física de los poemas anteriores, para dar paso a la forma de ser de las mujeres que describen. Hablan de mujeres “nerviosas” o “antipáticas”, características que se acercan medianamente al tono satírico de alguno de los textos leídos, pero que presenta un distanciamiento de la visión angelical de la mujer. Mantienen otros elementos de los modelos anteriores como la presencia dominante del hombre que determina: “es calmada y simpática que a cualquier hombre conquista” o “No quiero verte lejos de mi lado. / No pienso dar nunca esto por terminado”, que recuerdan al tono impositivo de la figura masculina. Se inclinan por recuperar tópicos ya asociados a la belleza femenina como el sabor dulce, pero aludiendo también al carácter de la mujer alejado de la imagen idealizada (“A veces un poco tosca, gruñona, enojona, / pero caso siempre dulce como una gominola”), o al concepto de luz “Me gusta saber que al despertar tú estarás aquí brillándome el cielo” o “sin ti no habría luz por la noche. Eres muy bella y con tu sonrisa iluminas la noche”. Se presenta la perdurabilidad de algunos de los ideales relacionados a la mujer, pero se identifica un claro cambio en el punto de vista que nos permite corroborar esa performatividad de la literatura, ese mágico modo en el que contribuye a la construcción de la identidad del individuo reforzando ideales ya transmitidos o subvirtiéndolos por completo.

Pero, por otro lado, gran parte de los poemas presentan una ruptura con los esquemas ofrecidos hasta el momento, lo que les lleva a hablar de mujeres completamente distintas: “En sus manos se refleja el esfuerzo y trabajo”, “es una mujer inteligente, astuta que ha tenido que aprender a sobrevivir para mantenerse a sí misma”. Y, ante la ausencia de la voz de la mujer para expresar su parecer, impulsan un primer acercamiento a los sentimientos de la mujer al emplear la siguiente pregunta retórica: “¿Si te gusta?... Eso no lo sé”, la cual nos indica que se replantean qué puede llegar a pensar o sentir la mujer descrita.

Finalmente, nos gustaría destacar que la segunda actividad la pudimos llevar a cabo en otra clase de tercero de la ESO, en concreto un grupo partido en el que se reunían alumnos de tercero A y B. En este caso, solo tuvimos la oportunidad de realizar las lecturas de poesía contemporánea y de crear un cadáver exquisito. Aunque solo contamos con una sesión, los resultados fueron muy interesantes y complementarios a los descritos

en las anteriores líneas. Incluyeron adjetivos muy distintos motivados por los observados en los poemas de Peri Rossi y, en ocasiones, contradictorios, enfrentándose así a la visión armónica: “ruda y amable al mismo tiempo”, “seca y fresca como un roble”, “poderosa y arisca como una osa”, “agresiva pero dependiente en una sociedad capitalista y oprimida”, “independiente”, “bohemia y alegre” o “poderosa y valiente”. Estos resultados determinan el poder transformador de la literatura en la construcción de género, y dotan de importancia al trabajo no solo literario, sino también lingüístico, con el objetivo de “explorar los procesos lingüísticos implicados en la construcción de las identidades de género” y observar la variabilidad de los recursos comunicativos, como la literatura, que contribuyen a su construcción (Burgos y Aliaga, 2002, p. 75)

4. Conclusión

En el presente trabajo, hemos distinguido dos partes concretas, una dedicada a la vertiente teórica que sustenta la propuesta y una práctica en la que la describimos atendiendo a cuestiones básicas como son los objetivos, contenidos, metodologías, selección del corpus o los resultados obtenidos en relación con el objetivo principal. Consideramos que esta propuesta presenta una temática que agrupa visiones muy distintas que se reflejan no solo en la historia de la literatura, sino también en el seno de la sociedad actual. Nos limitamos a un tema concreto, la descripción femenina, con el objetivo de manejar con mayor facilidad los datos y los textos, por otro lado, nos interesó la relación directa de este con la identidad de género. Además, consideramos que trabajar con este ámbito tan relacionado con la realidad inmediata del alumnado, sobre todo en los últimos años, nos podría ayudar a esclarecer mucho más el poder de transformación de la literatura y de su trabajo en el aula, ya que sin darnos cuenta ignoramos o resaltamos determinadas vertientes que acaban condicionando el pensamiento del estudiantado

Analizar el poder performativo de la literatura en el alumnado conlleva muchos otros beneficios directamente relacionados con la didáctica de la literatura, debido a que puede ayudarnos a determinar y entender los fenómenos que se producen en la mente del adolescente a la hora de enfrentarse al texto y los procesos de interrelación de conocimientos que se activan con la lectura. Este tipo de estudios podrían ayudar a accionar importantes mejoras en los procesos de aprendizaje y enseñanza, acercándonos así a la posibilidad de infundir el gusto y el placer por la literatura. No debemos olvidar que la literatura va más allá de la experimentación con el lenguaje o el relato de historias para convertirse en “un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad” (Colomer, 2010, s.p.).

En conclusión, mediante las actividades planteadas y el análisis de los resultados, conseguimos observar la relevancia de los textos y del trabajo que realizamos con ellos en el aula. Observamos que los alumnos no solo toman consciencia de la identidad de género, sino que, teniendo en cuenta que nos encontramos frente a adolescentes que afrontan una dura etapa de cambios físicos y psicológicos, es imprescindible darles la oportunidad de ahondar en cuestiones descriptivas relacionadas con el cuerpo, convirtiendo el texto en una herramienta de conocimiento propio y de los demás, es una

manera de hablar del cuerpo desde otro punto de vista. En relación con este propósito, toma especial relevancia el texto descriptivo a la hora de expresar su percepción sobre lo que ven y lo que les rodea. Es enriquecedor para el docente detectar los cambios que se producen en respuesta a las lecturas y atender a los argumentos que son capaces de construir en las conversaciones literarias, ya que eran capaces de interactuar con la visión que transmitían los poemas contemporáneos e identificarse con los cambios que reflejan. En concreto, uno de los estudiantes propuso el siguiente argumento en una de las conversaciones en relación con los poemas de la poeta uruguaya: “con los poemas de esta autora no veo la imagen de una mujer, sino que se engloban a muchas mujeres distintas”, lo que desprende el poder transformador que persigue Peri Rossi al alejarse del canon e incluir rasgos muy distintos en los que el individuo real pueda identificarse. Además, también puntualizaron que en las primeras actividades inventaban a mujeres, pero en las posteriores a las lecturas de Peri Rossi, sin darse cuenta, describían a mujeres reales que conocían.

Cabe resaltar también la importancia de intentar adaptar las lecturas al nivel del alumnado y a sus conocimientos previos, lo que no significa cambiar la forma con la falsa idea de simplificar la tarea al alumnado. La riqueza de los textos radica en el reto interpretativo que plantean, si lo eliminamos pierde toda relevancia, lo que conlleva la desmotivación del estudiantado. También es imprescindible infundir el papel activo del alumnado, razón por la que hemos edificado nuestra propuesta sobre la idea de la animación a la escritura a partir de la lectura, dando lugar a composiciones poéticas, dibujos, canciones, etc. Y, en relación con esta última cuestión, proponemos el cambio de disposición de la clase para observar el impacto en los alumnos y el resultado que se obtiene en actividades como las conversaciones literarias.

Los resultados obtenidos evidencian un claro poder transformador de la literatura que contribuye a la construcción del género, ya que la lectura y el trabajo con ella condicionó los modelos reflejados en las creaciones del alumnado y en sus intervenciones en las conversaciones literarias organizadas. Consideramos que este es un ámbito en el que podríamos investigar mucho más e incluir muchos otros materiales textuales, sobre todo en el momento actual donde la igualdad de género se ha convertido en un tema en auge, cuestión que hemos visto reflejada en los argumentos proporcionados por el alumnado en las conversaciones literarias y lecturas colectivas. Por último, consideramos que sería idóneo aplicar esta propuesta a otras temáticas, replanteando así los infinitos

modelos reflejados en la literatura y ejercitando el pensamiento crítico del alumnado, quien debe conocer que el poder de los discursos como “instrumentos mediante los que el poder construye regímenes que normalizan y regulan nuestro ser y nuestra vida (...) son al mismo tiempo vehículo del poder y de resistencia al poder” (Burgos y Aliaga, 2002, p. 81).

5. Bibliografía

- Marco normativo:

Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (9 de diciembre). *Boletín oficial del Estado*. N° 295. España. Recuperado en mayo de 2018 de <http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Normativa%20LOMCE/LOMCE.pdf>.

Orden ECD/489/2016 (26 de mayo). *Boletín oficial de Aragón*. N° 105. Comunidad de Aragón. Recuperado en mayo del 2018 de http://www.educaragon.org/HTML/carga_html.asp?id_submenu=60.

- Específica de la propuesta didáctica:

ACASO, María (2014). ¿Quién es María? - María Acaso, página oficial de María Acaso: <http://www.mariaacaso.es/cv/>. Recuperado en junio de 2018.

AUSTIN, John L. (1990). *Cómo hacer cosas con las palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Ed. Paidós.

BATALLER CATALÁ, Alexandre (2009), De la literatura misógina medieval a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Descripción de una unidad didáctica para 3º de la ESO. En Francisco Gutiérrez García, Juan Luis Luengo Almena, David Mañero Lozano, María Mercedes Molina Moreno, Lourdes Ruiz Solves, María Isabel Sancho Rodríguez (eds.), *Lengua, literatura y género. X Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 1042-1065). Jaén: Universidad de Jaén. Recuperado en junio de 2018 de <http://roderic.uv.es/handle/10550/25154>.

BEAUVOIR, Simone de (2005). *El Segundo sexo*. Madrid: Ed. Cátedra.

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

BURGOS, Elvira y ALIAGA, José Luís (2002). *El sexismo en la lengua española*. Zaragoza: Libros Pórtico.

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

- BUTLER, Judith (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BUTLER, Judith (octubre 1998). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 9.18, pp. 296-314.
- CASSANY, Daniel (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- COLOMER, Teresa (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes. Recuperado en mayo del 2018 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcpv725>.
- FISCHER-LICHTE, Erika (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores.
- GARCÍA RIVERA, Gloria (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid. Ed. Akal.
- GÓMEZ MARTÍN, Fernando (2002). *Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria*. España: Secretaria General Técnica.
- GONZÁLEZ, Jose (2016) *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez* (Tesis doctoral). Toulouse: Universidad de Toulouse.
- LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (2004). *Comunicación y diferencias de género. Una aproximación desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Málaga: Eds. Aljibe
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado en mayo del 2018 de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf19d9>.
- MORENO BAYONA, Víctor (julio 2005). Lectores competentes. *Revista de Educación*, pp. 153-167. Recuperado en junio del 2018 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_12.pdf.
- PERI ROSSI, Cristina (2014). Biografía. Página oficial de Cristina Peri Rossi: www.cristinaperirossi.es/web/?page_id=2. Recuperado en mayo de 2018.

PETIT, Michèle (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México: Fondo de Cultura Económica.

RUIZ BIKANDI, Uri (coord.); ABASCAL, M.; CAMPS, A.; LARRINGAN, L.; MARGALLO, A.; MATEOS, M.; MILIAN, M.; SEIX RIBAS, T.; RODRÍGUEZ GONZALO, C.; & ZAYAS F. (2011a) *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, vol. II. Barcelona: Ed. Graó.

SEGURADO, Nacho (marzo del 2009), 'Cadáveres exquisitos': de pasatiempo de los surrealistas a divertimento en la Red. *20 minutos*. Recuperado en junio de 2018 de <https://www.20minutos.es/noticia/459838/0/cadaver/exquisito/internet/>.

- **Específica del corpus textual entregado al alumnado:**

ALVAR, Manuel (1978). *Poesía española medieval*. Madrid: Cupsa.

BASANTA REYES, A. y VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, L. (coords.) (1986). *Antología de poesía barroca*. Madrid: Ed. Anaya.

BLECUA, José Manuel (1984). *Poesía de la Edad de Oro. I Renacimiento*. Madrid: Castalia.

PERI ROSSI, Cristina (2009). *Poesía reunida*. Barcelona: Lumen.

6. Anexo

Edad media: Jarcha

VII de Judá Leví-

Tú posees toda la belleza; ¿qué necesidad tienes, pues, de collares, que no logran otra cosa que impedir mis abrazos y mi lluvia de besos sobre tu cuello? A estas palabras, la doncella, hermosa como los mirtos en la llanura, comienza a cantar el aire siguiente:

“Que no (?) quero tener al-‘iqdya mammahulla li Col añobo querid fora meu sīdī non querid al-ḥulī”

‘Madre, yo no quiero tener el collar... el vestido para mí. Mi amado quiere que mi cuello aparezca desnudo en toda su blancura, no quiere joyas.’ (p. 8)

Renacimiento

En tanto que de rosa y de azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
con clara luz la tempestad serena;

y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena;

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, antes que el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera
por no hacer mudanza en su costumbre.

Garcilaso de la Vega (p. 68)

Barroco

«Soneto III: Riesgo de celebrar la hermosura de las tontas».

Sol os llamó mi lengua pecadora,
y desmintióme a boca llena el cielo
luz os dije que dábades al suelo,
y opúsose un candil, que alumbra y llora.

Tan creído tuvísteis ser aurora,
que amanecer quisísteis con desvelo;
en vos llamé rubí lo que mi abuelo
llamara labio y jeta comedora.

Codicia os puse de vender los dientes,
diciendo que eran perlas; por ser bellos,
llamé los rizos minas de oro ardientes.

Pero si fueran oro los cabellos,
calvo su casco fuera, y diligentes,
mis dedos los pelaran por vendellos. (p. 149)

Luis de Góngora

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido al sol relumbra en vano;
mientras con menosprecio en medio el llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio, por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lirio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o viola troncada

se vuelva, mas tú y ello juntamente,
en tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada. (p. 132)

Poesía contemporánea: Cristina Peri Rossi

«Babel, las analogías»

Si fuera un animal

Sería la lenta tortuga que reptaba

por las eras

pesada de memoria.

Si fuera un elemento

sería la tierra profunda

con su hondo calor.

Si fuera una figura

sería la esfera

ancha y redonda

como su vientre.

Si fuera un olor

sería el olor seco de la madera

y del hash.

Si fuera una flor

sería la turbadora belladona

(«mujer hermosa y veneno mortal»).

Si fuera un sonido

sería el latido hondo

del tambor.

Si fuera una ciudad,
Babel sería la múltiple Babilonia,
poblada y confusa,
virgen y pública,
sagrada y profana. (p. 553)

«Abecedario»

Arisca y un poco abstracta,
Babélica y a veces bostezante,
Carnal y cortesana,
Densa, dominadora,
Emancipada y escenográfica,
Feroz y fosca,
Gutural, gramática,
Húmeda, honda,
Insidiosa y a veces ingenua,
Jerigonza, jacobina,
Lábil, lente,
Melancólica, mustia,
Neurótica, nostálgica,
Ojerosa, onomatopéyica,
Púber y a veces pusilánime,
Quimérica, quisquillosa,
Rebelde, rumiadora,
Solitaria y a veces salvaje,

Telúrica, túrgida,

Uterina, umbilical,

Vehemente y siempre vulnerable. (p. 561)

«Y sigue»

Ambigua y anacrónica,

Belicosa, beligerante,

Coral y cruenta,

Durmiente, desvelada,

Ebria, ensimismada,

Franca, fingidora,

Gestual, gótica,

Hegemónica, heterodoxa,

Íntima, insatisfecha,

Juzgadora, jubilosa,

Lúdica, licenciosa,

Morosa, masturbatoria,

Nívea, neurasténica,

Osada, obcecada,

Primitiva, polémica,

Quijotesca,

Recia,

Silabante,

Totémica,

Virgen. (p. 562)

**Creaciones literarias del alumnado previas a la lectura de los poemas de Cristina
Peri Rossi.**

Tu eres mi luna y yo soy tu sol.

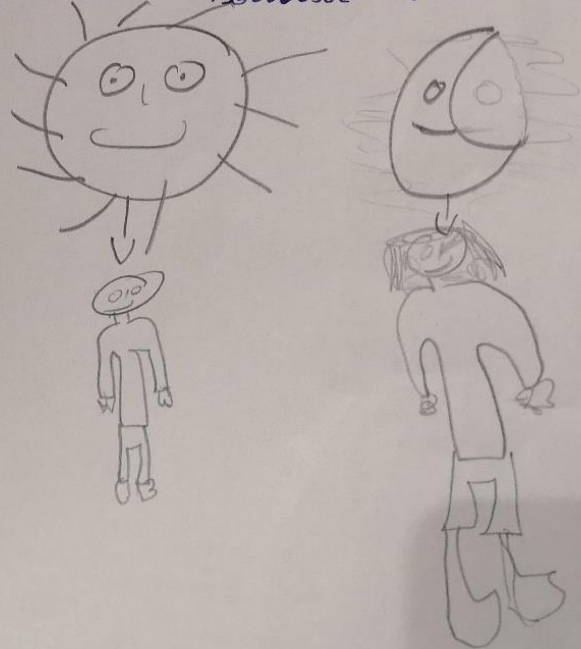
Sin ti no tengo noche y sin mi no
tienes día ni luz.

Cada vez que no estás me siento solo.

La vida es dura, pero no pensé que fuese tan
dura sino estás tú.

Te quiero tanto que no quiero que amanezca.

Te amo mi luna, sin ti no habría luz por la
noche. Eres muy bella y con tu sonrisa iluminas
la noche.



CREACIÓN DE UNA MUJER

Ideal

Pelo rubio reluciente como el sol,
liso como una llanura de Castilla,
sus ojos azules manes parecen y
sus labios finos y delgados rematan
la grata de un deseo.

El cuello alargado es un cisne personificado,
cuerpo delgado como un insecto pale
piernas largas como las de un caballo.

Pies pequeños como una concha de mar.

Es calmada y simpática que a cualquiera
hombre conquista.

Creaciones literarias y opiniones del alumnado posteriores a la lectura de los poemas de Cristina Peri Rossi.

