

Trabajo Fin de Máster

PROPUESTA DE AMPLIACIÓN DEL CANON A TRAVÉS DE
UNA CONSTELACIÓN LITERARIA PARA EL AULA DE
SECUNDARIA: “MADRES E HIJAS”

PROPOSAL TO EXPAND THE CANON THROUGH A
LITERARY CONSTELLATION FOR THE SECONDARY
SCHOOL CLASSROOM: “MOTHERS AND DAUGHTERS”

Autora:

Marina Martínez Serrano

Directora:

Elvira Luengo Gascón

Facultad de Educación

Máster Universitario en Profesorado. Especialidad en Lengua Castellana y Literatura

2020

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de
secundaria: “Madres e hijas”

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

- Elaborado por Marina Martínez Serrano.
- Dirigido por la Dra. Elvira Luengo Gascón.
- Depositado para su defensa el 16 de septiembre de 2020.

Resumen

En este trabajo, enmarcado en la línea A3 de la especialidad de Lengua castellana y Literatura del Máster de profesorado, se desarrolla un proyecto de innovación didáctica consistente en la realización de una constelación literaria cuya temática común es el tratamiento de la relación entre madres e hijas por autoras. En primer lugar, se establece un marco teórico donde se trata la importancia de la Literatura juvenil en las aulas, la literatura escrita por mujeres en los últimos siglos, especialmente en relación con el género autobiográfico, así como una revisión al tema de la relación entre madres e hijas en la literatura. A continuación, se presenta un marco empírico que tiene como objetivo constatar la falta de autoras en la programación de lecturas de secundaria. Posteriormente, se analizan los relatos y fragmentos escogidos para la propuesta didáctica. Finalmente, el objetivo de dicha propuesta es, por un lado, fomentar la mejora de la competencia lectora del alumnado y, por otro, proponer obras de autoras que habitualmente no se incluyen en el canon.

Palabras clave: constelación literaria, autoras, madres e hijas, literatura juvenil

Abstract

This Master's dissertation, belongs to the A3 modality of the speciality in Spanish Language and Literature of the Masters in Secondary School teaching. An innovative educational project is developed consisting of the creation of a literary constellation with the shared topic of the treatment of the mother-daughter relationships by female authors. First of all, a theoretical framework is established to address the importance of young-adult fiction in schools, literature written by women in the last centuries, regarding specifically the autobiographical genre, as well as a review of the relationships between mothers and daughters in literature. Next, we present an empirical framework which goal is confirming the lack of female authors in the Secondary school reading programs. After, we analyse the short stories and fragments chosen por the educational proposal. Finally, the goal of said proposal is, on one hand, to improve the students' reading competence and, in the other hand, to suggest the Works of female authors not included in the canon.

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

Key words: literary constellation, female authors, mothers and daughters, young-adult fiction

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1. Literatura juvenil en las aulas.....	9
2.2. Literatura escrita por mujeres	11
2.3. Madres e hijas en la literatura.....	15
2.4. La autobiografía.....	17
2.5. Constelaciones literarias	19
3. MARCO EMPÍRICO	21
3.1. Introducción.....	21
3.2. Presupuestos de partida	22
3.3. Preguntas y objetivos de la investigación.....	22
3.4. Técnicas e instrumentos de la recogida de datos: cuestionarios.....	23
3.5. Análisis de resultados	26
4. SELECCIÓN DEL CORPUS.....	27
4.1. Justificación.....	27
4.2. Presentación de las autoras y análisis de los textos.....	28
4.3. Conclusión.....	44
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	45
5.1. Aproximación legislativa.....	45
5.2. Contextualización de centro y de aula.....	46
5.3. Contribución para la adquisición de competencias clave.....	47
5.4. Objetivos.....	48
5.5. Contenidos	49
5.6. Principios metodológicos	50
5.7. Actividades y temporalización	52
5.8. Evaluación	54
5.8.1. Criterios de evaluación	54
5.8.2. Criterios de calificación	57
5.8.3. Instrumentos de evaluación	58
5.9. Recursos y materiales necesarios	58
5.10. Atención a la diversidad	58
6. CONCLUSIONES.....	59
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de
secundaria: “Madres e hijas”

ANEXOS	66
1. Texto seleccionados de las obras	66
2. Cuestiones para las actividades	70
3. Rúbricas	72
4. Entrevista a Laura Freixas	75

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta se enmarca en la modalidad A3 del Trabajo de Fin de Máster del Master de formación del profesorado, especialidad en Lengua Castellana y Literatura. El proyecto se diseña de manera teórica, teniendo en cuenta las características de un aula de secundaria del IES Ramón y Cajal de Zaragoza, centro donde se realizaron las prácticas correspondientes al máster.

Así pues, a lo largo de las siguientes páginas desarrollamos un proyecto de innovación para 4º de Secundaria, consistente en la elaboración de una constelación literaria formada por obras que normalmente no encontramos en el canon de lecturas de la educación secundaria. El corpus seleccionado se compone de las siguientes obras: cuatro relatos de la antología *Madres e hijas* (Laura Freixas, 1996), cuyos títulos son *De su ventana a la mía* (Carmen Martín Gaité), *Espejismos* (Josefina R. Aldecoa), *La niña sin alas* (Paloma Díaz-Mas) y *La buena hija* (Almudena Grandes). Además, se analizan tres novelas: *Paula* (Isabel Allende, 1994), *Mujercitas* (Louisa M. Alcott, 1868) y *El vino de la soledad* (Irène Némirovsky, 1935). El elemento común entre ellos, aparte de estar escritos por mujeres, es el tratamiento de la relación entre madres e hijas desde diferentes perspectivas. Los relatos de la antología se trabajarán de manera completa, mientras que, para incluir las novelas, se utilizarán fragmentos que creemos relevantes.

Además, podríamos enmarcar todos ellos dentro del género de la Literatura Juvenil. A este respecto, resulta clara la necesidad de valorar el cometido de la Literatura Juvenil en las aulas. Si bien creemos importante que el alumnado conozca las obras consideradas “clásicas”, consideramos que no cabe duda de que la gran mayoría de ellos se aficionarán a la lectura a través de obras más próximas a su realidad y a sus intereses.

El motivo que llevó a escoger una antología de relatos escritos exclusivamente por mujeres fue principalmente la escasa presencia de autoras tanto en la mayoría de manuales de Lengua y Literatura como en los títulos seleccionados como lectura obligatoria en los centros educativos. Aunque haya docentes que elijan trabajar por su cuenta textos de escritoras, la sensación es que no hay una igualdad entre la representación de escritores y escritoras que aparecen en los contenidos tratados en el aula.

Mucho se ha debatido sobre si la literatura escrita por mujeres posee características diferenciables frente a la escrita por hombres. No deseamos centrarnos en esa cuestión,

sino, principalmente, en abrir paso a la reflexión sobre la presencia de mujeres estudiadas en la etapa de secundaria. De acuerdo con Laura Freixas (1996, p.17), “la calidad literaria radica en la capacidad del texto de conferir a lo particular una dimensión universal”. Por tanto, teóricamente no debería importar el género del autor. No obstante, como bien apunta Freixas, “otra cosa que buscamos [...] ver reflejadas nuestras propias vivencias [...] porque deseamos ver representadas e interpretadas las circunstancias que compartimos con ellos” (Freixas, 1996, p.17). No parece justo, pues, olvidar a la mitad de la población en lo que se refiere a la educación literaria y a la didáctica de la literatura: como se ha mencionado anteriormente, en los manuales de literatura las autoras suelen quedar en un segundo plano. La idea de este proyecto no es, entonces, separar en categorías distintas las obras escritas por mujeres y las escritas por hombres, sino señalar el lugar que corresponde, por calidad literaria, a algunas de las escritoras más destacadas de la literatura española y universal. Pese a ello, debido a la temática central de los relatos y las obras, sí que deberemos hacer referencia en gran medida al componente de género incluido por las autoras en ellos, puesto que resulta relevante para su comprensión y análisis.

Evidentemente, con esta propuesta didáctica no se pretende abarcar toda la literatura escrita por mujeres a lo largo de un siglo, sino mostrar algunas pinceladas con el fin de dar otras perspectivas al alumnado mediante textos que quizás no hubieran conocido de otra forma.

En primer lugar, establecemos como marco teórico una aproximación al estado de la cuestión acerca de la enseñanza de la Literatura juvenil en las aulas, así como un breve acercamiento a la literatura escrita por mujeres en los últimos siglos, principalmente en España, pero también en Latinoamérica, Estados Unidos y Francia. Para terminar esta parte, repasamos las nociones básicas del género autobiográfico y, finalmente, explicamos en qué consiste una constelación literaria, proporcionando algunos ejemplos. En segundo lugar, presentamos el marco empírico en el que se analiza la respuesta del equipo docente de la asignatura del IES Ramón y Cajal a una serie de cuestiones relacionadas con el tema tratado. A continuación, se analizan los textos escogidos teniendo en cuenta la relación entre el discurso narrativo y la ficción autobiográfica. Para concluir, desarrollamos la propuesta didáctica a partir de los textos mencionados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Literatura juvenil en las aulas

En este apartado tratamos la importancia de la literatura juvenil como género literario y, especialmente, en la Educación Literaria que ofrecen los centros educativos.

No cabe duda de que el género de la literatura juvenil ha sido ampliamente denostado por la crítica y, muchas veces, por la población lectora en general, situándola en oposición a la literatura destinada a un público más adulto. No obstante, cabría preguntarse, en primer lugar, qué es la literatura juvenil. Nos acabamos de referir a ella como género literario; sin embargo, basta con echar un vistazo a las estanterías de cualquier librería para ver que la literatura juvenil abarca diversas temáticas: romántica, de suspense, histórica, fantástica, etc., igual que sucede con la literatura “para adultos”. Asimismo, es cierto que en la literatura juvenil se incluyen obras de dudosa calidad literaria, pero, nuevamente, es una característica que puede extrapolarse a la literatura destinada a cualquier tipo de público y de cualquier género, por lo que no parece justo achacarle la etiqueta de literatura “inferior” o “de segundas”.

En una nota aparte, probablemente muchos lectores adultos se sorprenderían si releyesen algunos cuentos de su infancia, puesto que se darían cuenta de que muchos de los temas tratados (maltrato, asesinato, incesto) no parecerían en un principio adecuados para dárselos a leer a un niño. Además, muchos de los autores y autoras considerados “clásicos” han cultivado, en mayor o menor medida, la literatura infantil o juvenil (LIJ): por ejemplo, Carmen Martín Gaité, J.R.R. Tolkien o Antoine de Saint Exupéry. Por último, habría que recalcar el papel destacado de la literatura infantil como conservadora de la tradición.

Como bien afirman Soto, Cremades y García (2017), actualmente la literatura infantil y juvenil (LIJ) atraviesa uno de sus mejores momentos en nuestro país. Estos autores mencionan cómo cada vez más instituciones, tanto públicas como privadas, “se implican activamente en la difusión y fortalecimiento” de este ámbito, así como en “una serie de disciplinas, procesos y agentes relacionados con la dimensión literaria de este apasionante fenómeno” (2017, p.6). A este respecto, es cierto que desde muchos grupos editoriales se ha decidido dar más protagonismo a la LIJ, lo cual no es de extrañar teniendo en cuenta que los niños y adolescentes representan un alto porcentaje del público lector. En palabras de los mismos autores, “el hábito de lectura descende según

aumenta la edad, lo que sitúa a los destinatarios de la literatura juvenil entre los lectores más activos y persistentes de todos los tramos de edad analizados” (2017, p.6), especialmente en el de 14 a 24 años. Asimismo, la literatura infantil y juvenil forma parte del currículo tanto de Educación Primaria como Secundaria, lo que demuestra que se es consciente de la importancia de la formación lectora en los jóvenes. Además, la LIJ empieza a estar presente también en las enseñanzas superiores, por no hablar de que investigadores de todo el mundo se han especializado en su estudio e investigación, teorizando acerca de la literatura para la infancia y la juventud, así como de su didáctica (Teresa Colomer, Sánchez Corral).

Una vez revisados los argumentos a favor de abandonar la idea de concebir la Literatura juvenil como un género menor, resulta clara su inclusión en los planes de estudio, con entidad propia al lado de obras “clásicas” y la necesidad de defender una educación literaria de calidad para la formación de la infancia y la juventud.

De igual manera, para que esto se cumpla, deberíamos llevar a cabo una reflexión acerca de qué obras queremos incluir y qué queremos transmitir con ellas. Yubero, Larrañaga y Sánchez (2013) discurren sobre la importancia de desterrar el sexismo en las lecturas infantiles y juveniles y de no seguir perpetuando unos estereotipos dañinos. De acuerdo con ellos, “la lectura posee un valor en sí misma pero, además, transmite valores a través de las actitudes y los comportamientos de los personajes [...] puede ser un instrumento importante de transmisión de valores sociales.” (Yubero et al., 2013, p. 6).

Por ello, es importante plantearse qué obras tener en cuenta a la hora de proponer un canon de literatura juvenil en el aula. De acuerdo con Tejerina, “lo que la escuela debe seleccionar, incluso el hecho mismo de si debe seleccionar un corpus cerrado de obras si lo que persigue es promover la lectura, es un tema de compleja discusión” (Tejerina, 2004). Entre los criterios que deberían tenerse en cuenta, la autora menciona el modelo estético, su significación histórica, el tema tratado, los valores que se transmiten y la posibilidad de identificarse para niños y adolescentes. Tejerina concluye que, aunque existen varias guías y diversos acercamientos al tema, hoy por hoy no existe un canon plenamente aceptado.

En palabras de Marta Nájera, la LIJ cumple una doble función: “como un elemento de placer y como elemento transformador de desigualdades sociales” (2019, p. 166). Por ello, debemos ser conscientes de lo que pretendemos transmitir con nuestra elección de

lecturas para el aula y ofrecer una selección variada en cuanto a la temática, el estilo, el género literario, etc. Obviamente, esto incluye la visibilidad tanto de autoras como de personajes femeninos, así como una perspectiva de igualdad de género. De acuerdo con la autora, “desde una perspectiva crítica de género, interesa poner el punto de mira en cómo son esas representaciones de las y los personajes [...] para poder comprender esos procesos de identificación y entender si existen, o no, estereotipos de género y si se están transmitiendo” (Nájera, 2019, p. 168).

Por otra parte, Colomer lleva a cabo una interesante reflexión acerca de si es necesario retirar los cuentos sexistas de los centros escolares. En su defensa de los cuentos tradicionales, sostiene que no hay que leerlos de manera literal, ya que, en su origen, no fueron concebidos para niños, sino que deberíamos centrarnos en lo bueno que pueden transmitir. Además, su calidad literaria es innegable y, si tenemos un poco de imaginación, podemos convertirlos en herramientas educativas jugando con ellos. De igual manera, una vez que se empieza a censurar, cabría preguntarse dónde está el límite y quién decide qué se lee. (Colomer, 2019). En conclusión, no deberíamos acogernos a extremos, sino entender que el alumnado recibe influencias de todo tipo, no solo en la escuela, por lo que nuestro trabajo es ayudar a que desarrollen una mentalidad crítica.

2.2. Literatura escrita por mujeres

Como ya hemos mencionado, el motivo de que las autoras de los relatos escogidos sean todas mujeres reside en la escasa presencia de estas tanto en los manuales de Lengua y Literatura como en las lecturas obligatorias que se programan en los centros, reflejo de la situación de las mujeres en la historia de la literatura. Para entender las razones de esta desigualdad, empezaremos por hacer un breve recorrido por la literatura del siglo XX y el papel que desempeñaron las mujeres.

Tal y como nos cuenta Mangini (2001), a finales del siglo XIX, Madrid empezó a convertirse en el centro intelectual del país, y allí acudieron numerosos escritores para desarrollar su carrera. Muchas mujeres, esencialmente de la clase burguesa, vieron la oportunidad de emanciparse y la sociedad española presencié la entrada de estas en la vida cultural y política, reservada hasta entonces principalmente a los hombres. Como indica Mangini, en esta época “se inició un movimiento de protesta contra la represión cultural y económica de la mujer [...] en gran parte a través de la escritura” (2001, p.

27). Gracias al “nuevo asociacionismo femenino que brotó en aquel entonces” (Mangini, 2001, p. 32) en las tertulias literarias y los cafés, la cultura empezó a abrirse y a despojarse tímidamente de su carácter casi exclusivamente masculino.

No cabe duda de que los movimientos de liberación de la mujer iniciados en otros países (Reino Unido, Estados Unidos) tuvieron gran influencia en los cambios que se produjeron en la nuestro país. De acuerdo con Mangini, “el fenómeno de la mujer moderna [...] llegó a su plenitud en la década de los veinte” (2001, p. 75). Mangini define a la mujer moderna de la siguiente manera:

la moderna no lo era solo por su formación cultural, su vocación profesional y su conciencia política liberal (a veces feminista), sino también porque aplaudía los avances tecnológicos y reflejaba la modernidad en su aspecto físico y su modo de vestir [...] tenía la oportunidad de educarse. [...] El analfabetismo de la mujer descendió y aumentó su nivel de instrucción (2001, p. 75)

No obstante, esta nueva tendencia fue recibida por gran parte de la sociedad española con reticencia, cuando no directamente rechazada de manera abierta. En España, pese a la lucha de las mujeres y su creciente presencia en la escena cultural del país, la evolución se produjo de manera lenta y superando diferentes obstáculos. Entre ellos, la dificultad de incorporarse a la vida profesional, a pesar de su acceso a una educación y, sobre todo, a la mala imagen del movimiento feminista. De hecho, como bien dice Mangini, encontramos de manera frecuente la alusión al “problema feminista [...] algo que estorbaba y desequilibraba a la sociedad española” (2001, p.93). Al contrario que en otros países donde ya se empezaba a reclamar el voto para las mujeres, en España se tardó algo más en llegar a ese punto. La intención de muchas mujeres era la de, una vez reconocida su situación opresiva y su posición secundaria, poner fin a la situación reformando la sociedad. Sin embargo, se alzaron muchas voces (entre ellas las de varios intelectuales reconocidos) en contra, objetando que el feminismo “ponía en peligro la virilidad del hombre” (2001, p. 93).

Una de las principales quejas era la pérdida de los roles tradicionales de género: si la mujer empezaba a trabajar, significaba que su papel principal ya no era el de esposa, madre y ama de casa exclusivamente. Además, este movimiento de liberación de la mujer tuvo como una de sus consecuencias un cambio en el aspecto físico, pues se empezaron a poner de moda los pantalones, los vestidos de líneas rectas y los cortes de pelo a lo *garçon*. Parte del sector público vio todos estos cambios como una amenaza.

Las mujeres denunciaron su situación mediante la literatura. De acuerdo con Mangini:

cuestionarnos qué encontramos en las obras femeninas va siempre dirigido a los papeles biológicos y sociales de mujeres y hombres. Indagan en la epistemología de su lugar en la sociedad, en la ciudad [...] El arte femenino apunta al silencio en que vive la mujer; las que supieron convertir el mutismo en palabra lo hicieron con un estilo que revela un mundo entero fragmentado (2001, p. 116).

Como sabemos, a partir de los años 30 se produjo en España un retroceso en cuestión de derechos sociales, entre los que se incluye la liberación de la mujer, situación que duraría décadas y que aún hoy seguimos arrastrando en parte. Como ha sucedido a lo largo de la historia, cada vez que se logran avances, encontramos reacciones que abogan por el orden “natural” de las cosas. Incluso en la actualidad, se sigue luchando contra el aspecto social del papel de las mujeres y los roles de género en general.

La mayoría de obras escogidas para esta propuesta son de autoras españolas. No obstante, tres de ellas pertenecen a otros ámbitos, que también merece la pena contextualizar brevemente.

En lo que respecta a América Latina, y especialmente a Chile, el siglo XX fue sin duda una época convulsa política y socialmente: golpes de estado, dictaduras militares, expansión salvaje del capitalismo, etc. Como bien apunta López Ramírez, existían “profundas disparidades: económicas, políticas, étnicas y de género” (2016, p. 207). Según esta autora, aunque es cierto que en todo el mundo se han producido avances en lo que respecta a la situación de las mujeres, estas siguen enfrentándose a problemas constantes, sobre todo en lo que respecta a visibilidad y profesionalización. En Latinoamérica, “las políticas neoliberales han vuelto más profundas las distancias entre las clases sociales, al igual que las desigualdades étnicas y de género” (López Ramírez, 2016, p. 35), por lo que es necesario “partir desde el análisis [...] de la estrecha vinculación que existe entre la condición de género y el acceso a recursos” (López Ramírez, 2016, p. 35). No resulta descabellado pensar, pues, en la gran influencia que tiene el contexto sociopolítico en la producción literaria de las autoras. Como veremos más adelante, en el caso de Isabel Allende, su biografía será especialmente relevante para su obra.

Mujercitas, por otra parte, es la obra más antigua de las que hemos escogido para este trabajo. Así pues, deberemos tener en cuenta el contexto histórico de Estados

Unidos en el siglo XIX. De acuerdo con Requena Pérez, la educación en la época de Alcott era restrictiva y discriminatoria para las mujeres” (trad, 2018, p. 269). Si bien, como mencionaremos más adelante, la autora fue una privilegiada en cuanto a sus posibilidades en educación (además de que nunca se casó), no siempre era así, pues “las mujeres siempre habían sido responsables de la educación de sus hijos en casa [...] se esperaba que inculcasen valores morales” (trad., Requena, 2018, p. 270). La educación sería un tema recurrente en la obra de Alcott, debido en gran parte a su influencia familiar. De cualquier manera, vemos claramente una diferencia y una evolución entre el papel de las mujeres desde finales del siglo XIX al siglo XX, años que ocupan los textos analizados.

En cuanto a *El vino de la soledad*, no hay duda de que el contexto histórico influyó en su producción. Como comentaremos más adelante, las circunstancias vitales de Némirovsky contribuyeron al desarrollo de esta novela, marcada, si bien no se menciona explícitamente, por la Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa y el período de entreguerras en Francia. La Revolución hizo que abandonase su patria y se asentase en el país galo, como otras tantas autoras. En aquella época, la crítica había relegado a muchas escritoras al olvido, priorizando otros nombres considerados más importantes. De la misma manera, muchas se vieron en dificultades para publicar su obra. (Milligan, 1996). Por otra parte, a causa de la guerra las mujeres empezaron a acceder a puestos de trabajo tradicionalmente ocupados por hombres, produciéndose una ruptura de la esfera doméstica, fenómeno que reflejaron muchas escritoras en sus novelas.

Tras este recorrido histórico, profundicemos un poco más en el papel de las mujeres en la literatura, especialmente en el género narrativo. En la introducción a *Madres e hijas*, Freixas señala como causas de la limitación de la producción literaria de las mujeres la dificultad de acceder a una educación y de publicar. Un apunte interesante que hace la autora acerca de la literatura escrita por mujeres es la tendencia a dirigirse “al autoconocimiento o a la autojustificación” y, además, “desde el punto de vista de la estructura [...] la fragmentación y la irregularidad caracterizan los [textos] de mujeres” (2000, p. 158). No es casualidad que esta afirmación coincida con las características de muchos de los relatos pertenecientes a la antología *Madres e hijas*, en la que se producen saltos en el tiempo, avanzando y retrocediendo constantemente hacia varios momentos de la vida de las protagonistas.

Siguiendo la estela del planteamiento realizado por Freixas, cabe hacerse dos preguntas. En primer lugar, ¿hay características que definen y comparten las obras escritas por mujeres y las distinguen de las escritas por hombres? Y en segundo lugar, ¿es diferente la visión que se ofrece de la figura femenina en ambas? De acuerdo con Freixas, en las obras de escritoras se tiende a “revisar las imágenes femeninas recibidas a través de la cultura patriarcal, imágenes según las cuales [...], las mujeres carecen de creatividad artística” (2000, p. 166). Freixas atribuye dos rasgos a la literatura escrita por mujeres: por un lado, la búsqueda de precursoras y referentes, inventadas o reales (con el fin de reinterpretar historias y mitos); y, por otro, la creación de personajes femeninos opuestos entre sí, la mujer tradicional y la rebelde, arquetipos que perviven en la literatura actualmente. De igual manera, según Freixas, “existen algunos temas que solo han sido tratados en literatura exclusivamente (o casi) por escritoras [...] por ejemplo, el de esta antología” (1996, p. 16), ya que ha habido experiencias vedadas a las mujeres, lo que ha condicionado la elección de los temas tratados en su producción literaria.

Vemos, pues, que hay múltiples razones tanto para la menor presencia de autoras en los manuales literarios como en la falta de historias que reflejen experiencias femeninas. Como indica la escritora británica Angela Carter en su antología *Cuentos de hadas*”, constituida por relatos protagonizados por mujeres:

si tenemos en cuenta que [...] siempre han existido en este mundo al menos tantas mujeres como hombres, y que estas han sido partícipes del proceso de transmisión de la cultura popular como mínimo al cincuenta por ciento, veremos que ocupan ese lugar protagonista sobre las tablas del escenario menos veces de las que cabría imaginar (2016, p. 22).

2.3. Madres e hijas en la literatura

Centrándonos ya en el tema principal que comparten todos los textos escogidos, cabe destacar en primer lugar la inmensa presencia de la figura de la madre en la tradición literaria, especialmente la infantil y juvenil (acordémonos de las malvadas madrastras de los cuentos de los hermanos Grimm).

Según indica Birkhäuser-Oeri, llama la atención lo mucho que difieren las madres de los cuentos de las que encontramos en la vida real, pues las primeras “suelen poseer

rasgos sobre o infrahumanos. Suelen ser mejores o peores que la madre media y su aspecto también es diferente” (2003, p. 19). Las madres de los cuentos “representan el *arquetipo materno* en sus múltiples facetas: no a una madre concreta, sino al símbolo de lo materno” (2003, p. 20).

Adela Turin, en su exhaustivo análisis sobre los estereotipos ofrecidos por los cuentos infantiles, afirma que en este tipo de lecturas solemos ver a

una única madre universal abrumada por el trabajo doméstico [...] las madres [...] son amas de casa a plena jornada y están demasiado ocupadas [...] para encontrar tiempo de bordar, de leer el periódico o un libro, sentarse para beber un trago y charlar o escuchar un disco. (Turin, 1995, p. 17)

Turin establece dos tipos de figura materna en los cuentos infantiles: las desdichadas, caracterizadas por estar siempre sobrecargadas de trabajo y frustradas con su vida; y las jaraneras, madres que, sin llegar a desligarse del trabajo doméstico, se muestran más contentas, además de arregladas físicamente. No obstante, en ocasiones hay cuentos que inician una crítica a esta situación y se nos muestra cómo estas madres se sublevan ante su desgraciada vida, normalmente mediante una huelga de tareas domésticas. De esta manera, su familia se da cuenta del papel tan importante que desempeña la madre en la casa y deciden “ayudarla”. (Turin, 1995).

Respecto a la relación con los hijos, Turin hace una interesante distinción entre la madre del hijo y la madre de la hija. La primera sería una mujer sumisa, que solo vive para servir al hijo. Esta madre no tiene autoridad ni voz en la educación de su hijo. Sin embargo, la madre de la hija establecerá una relación más cercana con ella: “está encargada de enseñarle su oficio de ama de casa y de madre y de transmitirle su competencia” (Turin, 1995, p. 28). En esta ocasión, la madre sí constituye una figura represiva, puesto que es la encargada de transmitir unos valores de feminidad tradicionales a su hija. Así pues, vemos cómo las imágenes de las madres de los cuentos infantiles pueden contribuir a perpetuar unos roles de género tradicionales, así como una mirada despectiva hacia la figura femenina.

Birkhäuser-Oeri señala lo pernicioso de la influencia cristiana en la imagen de la madre ofrecida por la literatura, pues muchas veces se refleja en ella la luminosidad de la Virgen. Sin embargo, “para ser una *totalidad*, la mujer necesita la imagen de la *totalidad* femenina, es decir, una diosa que no encarne solo la parte luminosa” (2003, p. 29). Si tomásemos como referencia los cuentos infantiles, vemos que se cae

constantemente en el maniqueísmo: o bien la madre es un ser malvado que acaba recibiendo su merecido, o es un ángel del hogar cuya recompensa suele ser la constitución de una familia feliz. De acuerdo con la autora, desde un punto de vista psicológico “la madre es el origen del que todo surge” (2003, p. 34). De acuerdo con esto, además, se tiende a asociarla inconscientemente con una imagen puramente negativa o positiva (según Birkhäuser-Oeri, la consciencia surge de la madre como origen de la existencia).

Así pues, creemos necesaria la representación de la figura materna en la literatura no con una concepción totalitaria o idealizada en la que solo cabe el ángel o el demonio, sino como una persona que posee en su interior luces y sombras, cuyas relaciones con sus hijas reflejen la complejidad y la diversidad que las caracterizan en la vida real.

2.4. La autobiografía

De entre los textos elegidos para esta propuesta, únicamente *Paula* cumpliría los requisitos para considerarse una novela autobiográfica. No obstante, como analizaremos más adelante, creemos que todos ellos poseen características que hacen necesario dedicar un apartado a esta cuestión.

Como indican Jirku y Pozo, “como género literario la autobiografía no se establece en la tradición literaria occidental hasta finales del siglo XVIII” (2011, p. 9) , cuando se separó de los géneros de las confesiones y la literatura memorialística. En los últimos siglos, la novela autobiográfica ha despertado el interés de la crítica por sus peculiaridades y la dificultad de situar una frontera clara entre este género y la ficción. Philippe Lejeune describe la autobiografía como un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Citado en Pozuelo Yvancos, 2006, p. 27). El principal problema del género, según Pozuelo Yvancos, es la duda sobre la existencia de “la posibilidad de discriminar cuándo el yo, sujeto de la enunciación y del enunciado, es una persona real y cuándo es simplemente un personaje, es decir, es fingido e imita el acto de enunciación real.” (2005, p. 26).

De esta manera, Pozuelo Yvancos enfatiza el carácter fronterizo del género autobiográfico. Según este autor, “nunca ha dejado de jugar con su propio estatuto dual, en el límite entre la construcción de una identidad, que tiene mucho de invención, y la

relación de unos hecho que se presentan y testimonian como reales” (2005, p. 17), aunque él defiende su condición de género no ficcional. Sin embargo, para otros autores supondría “uno de los lugares en que se dirime la necesaria e intrínseca ficcionalización de toda escritura narrativa” (Pozuelo Yvancos, 2005, p. 17).

No podemos dejar de considerar las nociones de memoria y subjetividad cuando hablamos de autobiografía. En una entrevista recogida en su página web, Isabel Allende refiere lo siguiente cuando le preguntan acerca de su novela *Paula*:

Se supone que en una memoria se dice la verdad, pero él [su padrastro] y mi madre estaban en desacuerdo con muchas cosas que conté. Mi perspectiva es distinta a la de ellos [...] La memoria es subjetiva. [...] Recuerdo un hecho, pero no puedo recordar un lugar o una fecha o una persona o un nombre. Solo me acuerdo de la emoción, o de algo que me sorprendió o conmovió. [...] Yo tal vez solo recuerde lo que fantaseaba sobre el evento-mi propia versión de la realidad. (Allende, entrevista).

Es cierto que, de todos los textos escogidos, *Paula* es el único en que el “yo” de la autora coincide con el “yo” de la narradora, y que cumpliría las condiciones mencionadas para considerarse autobiografía (Lejeune, Pozuelo Yvancos, 2006). No obstante, en los demás apreciamos de manera innegable rasgos y una gran influencia de las circunstancias vitales de las autoras.

Resulta igualmente interesante acercarnos a la autobiografía desde una perspectiva de género. Jirku y Pozo hacen referencia asimismo al hecho de que la autobiografía ha sido generalmente un género masculino y burgués o aristocrático, mientras que “a ciertos colectivos que participaban de una alteridad marginada se les vetaba la posibilidad de producir un discurso autobiográfico coherente” (Jirku y Pozo, 2011, p. 10). Como también indica Freixas en el ensayo *Literatura y mujeres*, “es muy llamativa la relación de la novela con las mujeres, como escritoras y como lectoras” (2000, p. 155). La autora explica cómo la novela es un género que hasta hace poco no gozaba del prestigio y el estatus de otros más “tradicionales”, lo que puede explicar su accesibilidad a las mujeres. A este respecto, Ciplijauskaitė afirma que la evolución de la situación social de las mujeres a lo largo del último siglo ha supuesto el detonante para poder “permitirse salir en busca de una expresión original” (Ciplijauskaitė, 1994, p. 16) en vez de suscribirse a los cánones establecidos por los hombres. De esta manera, se abrirían nuevas posibilidades y perspectivas inexploradas hasta entonces: “lo que interesa [...] no es solo contar [...] es hablar concretamente como mujeres, analizándose,

planteando preguntas y descubriendo aspectos desconocidos e inexpressados” (1994, p. 17). A propósito de la novela autobiográfica femenina, la autora defiende su doble función: la de diálogo con la novela masculina y con lo que se consideraba estilo femenino y, por otra parte, “trata de descubrir o crear un nuevo modo de expresión que revele lo más hondo del yo individual y a la vez representativo de la mujer en general” (Ciplijauskaitė, 1994, p. 18). Además, Freixas señala también la relación de ellas con lo autobiográfico y los “géneros del yo: poesía lírica, cartas, diarios, novelas, novela autobiográfica... (2000, p. 156), pero no la autobiografía propiamente dicha. De acuerdo con Freixas, la autobiografía femenina o bien se amparan en la autoridad de un varón cercano, o bien reafirman las expectativas culturales que penden sobre lo femenino. Veremos, pues, que los textos escogidos para este trabajo se enmarcan en cierto modo en la tradición de novela autobiográfica escrita por mujeres.

2.5. Constelaciones literarias

Las llamadas “constelaciones literarias” o itinerarios lectores son un proyecto surgido de la inquietud por ampliar el canon de las lecturas obligatorias propuestas en los centros educativos. Su principal impulsora es la profesora de Lengua Castellana y Literatura Guadalupe Jover, que actualmente forma parte del Grupo Guadarrama junto a Ángeles Bengoechea, Rosa Linares y Flora Rueda, todas ellas docentes de la asignatura en Institutos de Educación Secundaria de la Sierra de Guadarrama (Madrid). Asimismo, son coautoras de *Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia* (2009), *Frente a la adversidad* y *Tres días en la ópera* (2014), materiales dedicados a la educación literaria desde la perspectiva de las constelaciones.

Los motivos que llevaron a la creación de estos proyectos son diversos. De acuerdo con Jover, “la escuela debe hacer frente a la triple misión de enseñar a leer, consolidar hábitos lectores y compartir un imaginario colectivo” (2009, p. 10), con el objetivo de convertir al alumnado en lectores autónomos y competentes. Sin embargo, Jover aduce que estos propósitos no se acompañan, “en el ámbito curricular, de una transformación de contenidos, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación en relación con la lectura” (2009, p. 10), por lo que sería necesaria una revisión de los medios más adecuados para transmitir una educación literaria de calidad. Jover propone tres retos al

profesorado para alcanzar este objetivo: crear entornos lectores, revisar los criterios de selección de las lecturas y aprender a enseñar a leer.

De esta manera, siguiendo esta línea de reflexión, Jover sugiere trabajar a partir de constelaciones literarias, que define según los siguientes criterios:

De manera análoga a como hemos hecho con las estrellas del firmamento, podemos también establecer vínculos más o menos caprichosos entre unas obras y otras, por lejanas que estén en el espacio o en el tiempo, desde nuestra perspectiva de observadores. Lo importante será, en cada caso, que hagamos explícitos los criterios que nos llevan a conectar unos títulos y otros: tema, personajes, época ámbito geográfico, género o subgénero, etc. (2009, p. 11)

Asimismo, a la hora de diseñar el itinerario, para la selección de los textos apropiados es importante tener en cuenta la perspectiva e intereses de los lectores (alumnado), así como su competencia literaria e ir avanzando poco a poco en su complejidad. Jover apunta también la necesidad de incluir textos no literarios o de otras disciplinas o áreas de conocimiento.

De acuerdo con Teresa Colomer, la lectura colectiva de obras “resulta especialmente interesante al proporcionar el referente común necesario para ejercitar la competencia literaria con la ayuda del profesor y del resto de lectores” (1991, p. 24). Creemos, pues, que una propuesta de estas características resulta ideal para trabajar estas destrezas y competencias con el alumnado, así como para fomentar su interés por la literatura y su autonomía lectora.

Actualmente, el Grupo Guadarrama propone una serie de constelaciones literarias orientadas a Bachillerato, concretamente a la asignatura de Literatura Universal (disponibles en la web *Constelaciones literarias*), centradas en diversos temas. Algunos ejemplos son: Encerradas, “un recorrido por textos [...] que abordan la situación de encierro de las mujeres [...] que las ha confinado a unos modos de vida impuestos”, con títulos como *Una habitación propia* (Woolf, 1929), *Madame Bovary* (Flaubert, 1856) o *El harén en Occidente* (Fatema Mernissi, 2000), entre otros; o Frente al poder, “obras que establecen un diálogo explícito con el poder [...] a veces complaciente, a veces crítico”, con obras como *Antígona* (Sófocles, 441 a.C.), *Rebelión en la granja* (Orwell, 1945) o *Mujeres y poder. Un manifiesto* (Mary Beard, 2017), entre otras. (Jover, *Educación literaria en secundaria*).

Para cada una de las constelaciones, se plantea una propuesta didáctica a partir de las obras propuestas, ya sea utilizando fragmentos, las portadas, resúmenes, etc. El objetivo

de las actividades es reflexionar y relacionar los textos entre sí, atendiendo a su hilo conductor y analizándolos tanto en su contexto como desde una perspectiva actual. Asimismo, adquiere importancia la perspectiva de animación a la lectura.

Encontramos otros ejemplos de constelaciones literarias en el artículo realizado por José Rovira-Collado “Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación” (2019). En dicho trabajo, el autor analiza el diseño de constelaciones transmedia (es decir, audiovisuales además de textuales) por parte de estudiantes universitarios. Rovira Collado defiende que los itinerarios lectores ofrecen “múltiples posibilidades de adaptación en los distintos niveles educativos, para presentar lecturas agrupadas cronológica o telemáticamente” (2019, p. 277). Este autor entiende las constelaciones como “una estrategia didáctica a seguir o como producto final de una práctica lectora” (Rovira Collado, 2019, p. 279).

En todos los textos escogidos para esta propuesta se trata el tema de madres e hijas, desde diferentes perspectivas y estilos. Así pues, creemos que la metodología seguida en los proyectos de constelaciones literarias resulta apropiada para el desarrollo de la propuesta didáctica en este trabajo. La investigación que se presenta a continuación desarrolla esta propuesta didáctica a un nivel teórico.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. Introducción

Antes de la selección del corpus y del diseño de la propuesta literaria, se ha llevado a cabo una breve investigación en el centro de prácticas, el IES Ramón y Cajal de la ciudad de Zaragoza, con el propósito de establecer el estado de la cuestión de nuestro propósito de investigación y las preguntas adecuadas para formular unos objetivos claros.

Para dar respuesta a dichas cuestiones, que especificaremos más adelante, se ha contado con la colaboración de varios docentes del centro, principalmente de la tutora de prácticas, del departamento de Lengua castellana y Literatura. El primer paso fue recoger los datos de las lecturas obligatorias en la asignatura de Lengua castellana y Literatura desde 1º de ESO hasta 2º de Bachillerato. En segundo lugar, se elaboró un cuestionario destinado al equipo docente del departamento de la asignatura, cuyo

objetivo era averiguar cuánta representación tienen las autoras en los manuales y las medidas tomadas al respecto en el aula. En los siguientes apartados, se explicará con detalle la respuesta proporcionada por los docentes participantes.

3.2. Presupuestos de partida

Si bien es cierto que en los últimos años la presencia de autoras en las programaciones de la asignatura de Lengua castellana y Literatura es cada vez mayor, gracias a la progresiva concienciación por parte de la sociedad, sigue siendo necesario realizar un esfuerzo colectivo para conseguir una igualdad real en el canon que se presenta al alumnado.

Evidentemente, las muestras recogidas en esta investigación son pequeñas y no pueden ser extrapolables al conjunto de todos los centros educativos españoles. No obstante, al estar la propuesta didáctica diseñada teniendo en cuenta las características del IES Ramón y Cajal, creemos que los datos extraídos son relevantes.

3.3. Preguntas y objetivos de la investigación

Como se ha mencionado, el primer paso para proceder con la investigación fue hacerse las preguntas que la guiarían. Para ello, se plantearon una serie de cuestiones iniciales:

- ¿Qué lugar ocupan las autoras en la educación literaria en Secundaria?
- ¿De qué manera se podrían incorporar a la programación escritoras que suelen quedar fuera del canon?
- ¿Qué opina el equipo docente y el alumnado al respecto?

Por otra parte, se establecieron los siguientes objetivos principales:

- Averiguar la representación real de las mujeres en el canon presentado en la asignatura de Lengua castellana y Literatura.
- Conocer la opinión del equipo docente y del alumnado respecto a la representación de autoras en el canon.
- Conocer las medidas que se toman por parte del equipo docente en el caso de que esta representación sea menor con respecto a la de autores

masculinos, tanto en las lecturas propuestas como en la teoría y práctica impartidas en el aula.

- Conocer los hábitos lectores del alumnado y las metodologías empleadas en el aula para la animación a la lectura.
- Conocer los criterios de selección de lecturas.

3.4. Técnicas e instrumentos de la recogida de datos: cuestionarios

La metodología empleada para recoger los datos se basa en la utilización de cuestionarios realizados al equipo docente que forma parte del Departamento de Lengua castellana y Literatura del IES Ramón y Cajal.

Aunque no haya sido posible tratar todas las cuestiones mencionadas directamente con el alumnado, se ha intentado conocer su opinión al respecto a través del equipo docente, principalmente en lo que respecta a si son conscientes de la escasa presencia de autoras en las programaciones curriculares y en los libros de texto de las editoriales seleccionadas.

Por una parte, la tutora de prácticas proporcionó la lista de lecturas obligatorias de la asignatura de todos los cursos de Secundaria y Bachillerato, recogidas a continuación:

1º ESO

- *El rostro de la sombra*, Alfredo Gómez Cerdá
- *Mitos griegos*, María Angelidou, adaptación de Miguel Tristán
- *Romeo y Julieta*, William Shakespeare (adaptación)
- *La ratonera*, Agatha Christie

2º ESO

- *Campos de fresas*, Jordi Sierra i Fabra
- *El príncipe de la niebla*, Carlos Ruiz Zafón

3º ESO

- *Lazarillo de Tormes* (adaptación)
- *Los entremeses*, Cervantes

4º ESO

- *San Manuel Bueno, mártir*, Unamuno

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

- *La casa de Bernarda Alba*, Lorca
- *Réquiem por un campesino español*, Sender

1º BACHILLERATO

- *La Celestina*, Fernando de Rojas
- *Novelas ejemplares*, Cervantes
- *La dama boba*, Lope de Vega
- *Cuentos*, Clarín

2º BACHILLERATO

- *El romancero gitano*, Lorca
- *La fundación*, Buero Vallejo
- *Los santos inocentes*, Delibes

Por otra parte, se realizó un cuestionario a través de la plataforma “Formularios” de Google Drive, consistente en una serie de preguntas de opción múltiple o de respuesta abierta. Las respuestas son totalmente anónimas. El cuestionario se distribuyó a través de Whatsapp al personal del Departamento, con la tutora de prácticas como intermediaria. A pesar de que el Departamento está constituido por seis docentes, el número de participantes de la encuesta ha sido de solamente tres, un 50%. A continuación, se expondrán las preguntas realizadas y se citarán las respuestas proporcionadas.

• **¿Cree usted que hay la misma representación de escritores y escritoras en los manuales de Lengua y Literatura de la ESO y Bachillerato?**

- **Sí, está equilibrado.** 0
- **No, la representación de autoras es menor.** 3

• **Si no, ¿a qué cree que se debe? Indique las causas, en su opinión, de la escasa visibilidad de escritoras.**

Se hace alusión a la rigidez del canon, al poco tiempo para impartir los contenidos y a la “poca formación del profesorado”. De igual manera, se menciona que hay muchas escritoras desconocidas por “motivos sociales”.

• **El número de autores supera con mucho al de autoras en las lecturas obligatorias. ¿Es consciente de esta desigualdad?**

- **No me había fijado.** 0
- **Me había fijado, pero no me parece importante.** 0
- **Me había fijado y me parece que se podría cambiar.** 3

• **¿Ha tomado alguna medida al respecto en clase incorporando algunas autoras que no estaban en el temario en un principio?**

- **Sí.** 3
- **No.** 0

• **¿Qué autoras y qué obras propondría (o ha propuesto) para equilibrar estas diferencias?**

Se nombra a varias autoras: Elia Barceló, Laura Gallego, las Sinsombrero (en todas las respuestas), Emilia Pardo Bazán y Elena Quiroga.

• **¿Cree que incorporar la perspectiva de la igualdad de género en la selección del corpus de lecturas debería tenerse en cuenta?**

- **Sí.** 3
- **No.** 0

• **¿Por qué?**

Para lograr “una educación en igualdad”. También se alude a valores como la visibilidad y la identificación de autoras.

• **¿El alumnado ha mostrado ser consciente de la falta de autoras en los programas de literatura?**

- **No, nadie ha mencionado nada.** 2
- **De vez en cuando.** 1
- **Sí, han demostrado ser conscientes de manera constante.** 0

• **¿Conoce los hábitos lectores de su alumnado?**

- **Sí, es un tema que se trata en el aula.** 2
- **Solamente de algunos/as.** 1
- **No, no se habla de su hábito lector fuera de las lecturas de clase.** 0

• **¿Qué metodología emplea para la animación a la lectura?**

Se mencionan diversos métodos, como la “selección de obras de interés”, “preguntar al alumnado”, “recomendaciones a sus compañeros y compañeras”, actividades como tertulias y lecturas de inicios de libros, o alicientes como “bonificaciones en la calificación”.

- **¿Se considera la perspectiva de género en el plan lector del centro para la programación de lecturas?**

- **Sí.** 3
- **No.** 0
- **NS/NC.** 0

- **¿Qué criterios se consideran para la adquisición de libros? ¿Se solicita la opinión del profesorado de Lengua y Literatura?**

En esta pregunta hay divergencia de opiniones. Mientras que dos de los encuestados opinan que sí que se solicita la opinión del profesorado, uno piensa que no.

- **En la biblioteca del centro hay una oferta equilibrada de autoras y autores a disposición de los usuarios/as?**

- **Sí.** 0
- **No.** 2
- **NS/NC.** 1

- **Puede añadir los comentarios que considere en torno a cómo debería ser la educación literaria respecto a alguna de las preguntas anteriores.**

Nadie ha respondido a esta pregunta.

3.5. Análisis de resultados

Una vez recibidas las respuestas a las cuestiones anteriores, creemos que merece la pena destacar varios puntos que resultan relevantes para entender el papel que desempeñan las mujeres en las programaciones de la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

En primer lugar, podemos observar que, de las dieciocho lecturas obligatorias en los seis cursos, aunque se ofrece una selección variada de clásicos y de literatura juvenil, solo dos están escritas por mujeres, un 11% (María Angelidou y Agatha Christie), la versión de una de las cuales está adaptada por un autor. Somos conscientes de que la escasa presencia de autoras no ha sido una decisión tomada a propósito para excluir a las mujeres del canon, pero aún así la diferencia resulta llamativa.

De igual manera, vemos que todas las respuestas del cuestionario concuerdan en que la representación de escritoras en los manuales de la asignatura es menor que la de

escritores y coinciden en que es una circunstancia que debería cambiarse. Creen que la perspectiva de igualdad de género debería tenerse en cuenta a la hora de seleccionar las lecturas y proponen la inclusión de autoras que en un principio no estaban en el temario.

Una cuestión relevante mencionada en la encuesta es la referencia a la poca formación del profesorado respecto a la visibilidad de escritoras. A este respecto, resulta pertinente preguntarse cómo es posible una educación en valores de igualdad desde nuestra asignatura si muchas veces no somos capaces de abrirnos a la posibilidad de un canon de lecturas y de autores distinto al que conocemos.

En relación al alumnado, según las respuestas en general no se han manifestado acerca de la desigualdad en la representación de autores y autoras. El equipo docente suele ser consciente de sus hábitos lectores, lo que resulta importante a la hora tanto de escoger las obras como de saber qué metodologías emplear para la animación a la lectura.

En resumen, encontramos que el canon ofrecido por los manuales y las lecturas obligatorias en cuanto al género de sus autores resulta bastante tradicional y rígido, tanto en los clásicos como en las obras de literatura juvenil, perspectiva con la que concuerdan los docentes encuestados. A pesar de ello, en el aula se intenta ampliar el repertorio de escritores para incluir a autoras, algunas clásicas, como Pardo Bazán; otras más desconocidas por el público general, como *las Sinsombrero* o de literatura juvenil, como Laura Gallego.

4. SELECCIÓN DEL CORPUS

4.1. Justificación

Si bien todos los textos escogidos tratan la relación entre madres e hijas, no todos lo hacen desde la misma perspectiva. El objetivo principal fue elegir textos que se adaptasen al nivel educativo y que fuesen lo suficientemente variados entre sí para suscitar interés sobre ellos. Tanto los relatos de la antología *Madres e hijas* como los fragmentos de las novelas son diversos en cuanto a la dinámica establecida entre los personajes y a la elección y tratamiento de las voces narrativas.

Todos ellos presentan rasgos muy diversos y con una personalidad propia en el tratamiento y la visión de un mismo tema de ficción narrativa. La autoría de los relatos no tuvo apenas peso en su elección, ya que, como se puede observar, hay algunos nombres de escritoras que son más conocidos que otros, algunas escritoras continúan desarrollando su obra mientras que otras ya han fallecido. Asimismo, los temas y estilos de la narrativa difiere en gran medida en las obras escritas por ellas.

4.2. Presentación de las autoras y análisis de los textos

En este apartado, analizamos los textos escogidos, prestando atención principalmente a la relación establecida entre madre e hija y considerando otros aspectos como la estructura y las voces narrativas. En primer lugar, introducimos a Laura Freixas, editora de *Madres e hijas* (1996) y, posteriormente, a las autoras de los relatos y las novelas.

Como hemos mencionado, la responsable de la edición de la antología *Madres e hijas* es la escritora Laura Freixas (1958), nacida en Barcelona de madre castellanoleonesa y familia obrera, y padre catalán y burgués. Habla castellano, lengua en la que ha desarrollado su obra; catalán y francés. Ha vivido en varios países (Francia. Inglaterra) y actualmente reside en Madrid.

Entre su producción literaria encontramos libros de relatos, como *El asesino en la muñeca* (1988) o *Cuentos a los cuarenta* (2001); novelas, como *Entre amigas* (1988), *Adolescencia en Barcelona* (2007) o *Los otros son más felices* (2011); y también ensayos, como *Literatura y mujeres* o *El silencio de las madres*, en los que se centra en la perspectiva de género en la literatura. Asimismo, es una de las fundadoras de la Asociación Clásicas y Modernas para la igualdad de género en la cultura.

Cabe hacer mención a las opiniones de la autora acerca del tema principal tratado en su antología y en el resto de textos analizados, las relaciones entre madres e hijas en la literatura. En una entrevista realizada a la escritora, disponible en anexos al final de este trabajo, Freixas destaca el papel de la literatura como catalizador de experiencias universales. No obstante, aunque a priori no importa si el autor/a es hombre o mujer, hay temas y puntos de vista tratados de manera distinta por las mujeres, entre los que se incluiría la maternidad y, más concretamente, las relaciones entre madres e hijas. De acuerdo con ella, *Madres e hijas* es un libro feminista en cuanto a que da voz a experiencias femeninas a través de autoras. Mientras que en la tradición religiosa y en la

cultura popular encontramos la figura de la madre totalmente estereotipada, no solemos encontrar historias que reflejen de manera realista la experiencia de la maternidad ni el punto de vista de la madre.

A continuación, se realizará un análisis de cada uno de los textos escogidos en esta propuesta didáctica.

***De su ventana a la mía* (Carmen Martín Gaité, 1982)**

Carmen Martín Gaité (1925-2000) es la autora del relato *De su ventana a la mía*. Esta escritora salmantina es una de las figuras más importantes del panorama literario español de la segunda mitad del siglo XX. Se licenció en Filosofía y Letras por la Universidad de Salamanca, donde actuó en algunas obras de teatro. Además de su labor como escritora, fue periodista, crítica literaria y guionista de series de televisión. A lo largo de su carrera recibió numerosos premios y galardones, entre los que se encuentran el Premio Nadal, el Premio Nacional de Literatura, el Premio Príncipe de Asturias o la Medalla de Oro del Círculo de Bellas Artes.

Sus novelas más destacadas son *Entre visillos* (1957), *El cuarto de atrás* (1978) o *Caperucita en Manhattan* (1990), además de varias recopilaciones de relatos, una de poesía y algunos ensayos.

Resumen del relato *De su ventana a la mía*: Una mujer narra a través de un sueño cómo es la relación que existía entre ella y su madre y todas las cosas que le gustaría decirle y compartir con ella desde Nueva York. A medida que avanza el relato, la hija comparte pinceladas de su vida, de los secretos que compartía con su madre. La voz narrativa guarda con cariño el recuerdo de su madre junto a la ventana de su casa, mirando por ella y perdiéndose en sus pensamientos, donde nadie la podía alcanzar.

Estructura: La estructura del cuento es circular: la hija cuenta que en el sueño mira por la ventana de su habitación para enviarle un mensaje a su madre y al final se establece una conexión entre ambas mujeres mirando por la ventana, en el momento en que la hija es capaz de entender lo que esta representaba para su madre.

Voces narrativas: Este es un relato corto, narrado en primera persona desde la perspectiva de la hija en primera persona y en pasado, en forma de monólogo interior.

La madre no está presente en la historia (se menciona que ha fallecido), aunque se recrean sus palabras mediante los recuerdos de la narradora.

Análisis: De acuerdo con Luengo Gascón (2012, p. 105), algunos de los temas recurrentes en las obras de Martín Gaité son

la soledad y la incomunicación en la que el ser humano está sumido y la consiguiente búsqueda de un interlocutor ideal que colme el individualismo; la incompreensión y la indiferencia como motores de la vida familiar [...], las desigualdades e injusticias sociales, sobre todo hacia la condición femenina [...], el debate entre la realidad y el sueño, entre el realismo y la fantasía, entre el espacio y el tiempo; la importancia de la memoria, del regreso espiritual a las vivencias pasadas en busca de la propia identidad [...](2012, p. 105).

Vemos como en *De su ventana a la mía* aparecen tratados en mayor o menor medida los temas arriba mencionados. El relato constituye un viaje por la memoria de la narradora, que a través de su sueño vuelve a conectar con su madre a pesar de ser un recuerdo lejano en el tiempo y en el espacio. A lo largo de la narración, se nos dan pistas de la especial relación que comparten ambas: “...un juego secretamente enseñado por ella y que nadie más que nosotras dos podíamos compartir” (Martín Gaité, 1996, p. 41). No obstante, la hija es consciente de que hay veces en que era imposible alcanzar a su madre cuando se ponía a mirar por la ventana, cuando sus pensamientos huían hacia lugares donde se sentía libre y segura.

La hija reconoce que aprendió a evadirse de la misma manera observando a su madre: “Yo no me iba, pero casi nunca le hablaba porque sabía que era interrumpirla. Y en aquel silencio [...] aprendí a fugarme yo también” (Martín Gaité, 1996, p. 43). De esta manera, nos damos cuenta de la importancia y la influencia que ejerció su madre en la formación de su propia manera de ver el mundo.

En el relato, se utiliza la ventana y su función de mirador al resto del mundo como metáfora del ansia de libertad para explicar, en cierta medida, la situación de la mujer: “Nadie puede enjaular los ojos de una mujer que se acerca a una ventana, ni prohibirles que surquen el mundo hasta confines ignotos” (Martín Gaité, 1996, p. 42). Si bien el lugar tradicional de la mujer ha sido el interior de la casa, cuidando de su familia; en el momento en que se mira por la ventana, la mente es libre para volar a cualquier punto del mundo. Este motivo no es nuevo, se ha utilizado de manera recurrente en la narrativa femenina: tenemos como ejemplo la célebre cita de Virginia Woolf, extraída

de *Una habitación propia*: “No hay barrera, cerradura, ni cerrojo que puedas imponer a la libertad de mi mente”. (Woolf, 2004, p. 88).

Este relato, contenido originalmente en *Desde su ventana* (1987), no sería la única vez que Carmen Martín Gaité tratase las relaciones entre madres e hijas. A este respecto, resulta posible establecer una conexión con la biografía de la autora, ya que Martín Gaité tuvo una hija que falleció muy joven en 1985, lo que supondría un gran trauma en su vida. Por ejemplo, más tarde le dedicó la novela *Caperucita en Manhattan* (1990), que fue una novela terapéutica para ella en cierto modo y de la que Luengo Gascón refiere lo siguiente: “son relaciones internas y externas que sostienen la novela, son parejas de mujeres que captan la tensión de generaciones[...]”, así como que “Incluso se indaga en las pesquisas de la identidad femenina, ámbitos frecuentados [...] por la autora española” (2012, p. 120). Vemos así, pues, que el tratamiento de la relación entre madres e hijas y la exploración de la psique femenina serían elementos recurrentes en la bibliografía de la autora.

***Espejismos* (Josefina R. Aldecoa, 1996)**

Josefina Rodríguez Aldecoa (1926-2011) es la autora del relato *Espejismos*. Nació en León de una familia de maestros, estudió Filosofía y Letras y se doctoró en Pedagogía por la Universidad de Madrid. Formó parte de varios círculos literarios importantes como el de la Revista Española y se la identifica con la Generación de los 50. Además de dedicarse a escribir, fundó el colegio privado Estilo en el que trabajó el resto de su vida, siguiendo las ideas de la Institución Libre de Enseñanza.

Entre sus obras más destacadas se halla el libro de cuentos *A ninguna parte* (1962), una edición crítica de una selección de cuentos de su marido Ignacio Aldecoa (1969) y la trilogía *Historia de una maestra* (1990), *Mujeres de negro* (1994) y *La fuerza del destino* (1997).

Resumen del relato *Espejismos*: Blanca y Luis, su marido, hacen un viaje para visitar a los padres de ella (Marcela y Víctor). Al principio parece que ambas poseen su vida deseada: Blanca en una ciudad con su marido y sus hijos y muy cómoda económicamente; Marcela en una isla tranquila y relajada. Sin embargo, conforme avanza la historia, vemos que ninguna de las vidas de las dos protagonistas es tan idílica

como parece y que ambas parecen envidiar de alguna manera lo que ha conseguido la otra.

Estructura: el comienzo del relato es *in media res*, presentando una situación totalmente cotidiana. Se sigue una estructura lineal, excepto para hacer alguna digresión explicando la vida de las protagonistas.

Voces narrativas: es un relato corto, narrado en 3ª persona en pasado. En él se reflejan por igual las perspectivas de la madre y de la hija. La historia se nos revela tanto mediante la voz narrativa omnipresente como a través de los diálogos entre los personajes y, sobre todo, de sus pensamientos.

Análisis: la relación entre madre e hija es buena, y se nota que se quieren a pesar de tener caracteres y expectativas muy distintos. No obstante, al ir cambiando la perspectiva de la narración, nos damos cuenta de que es bastante superficial, los años apartadas han hecho mella y no son capaces de confesarse sus verdaderos sentimientos. El final, en el que se descubre que Blanca se va a divorciar y Marcela no está nada contenta con su vida, no supone una sorpresa, pues, si el lector o lectora ha estado atento al desarrollo de la historia.

Aún así, la madre demuestra intuir en ciertos momentos que su hija no es del todo feliz: “- Parecen felices, ¿verdad? Marcela se encogió de hombros y su respuesta fue lacónica. –Parecen” (Aldecoa, 1996, p. 72).

El título hace referencia a las vidas de las protagonistas: lo que en un principio parecía la situación ideal no es más que un espejismo. El tono del relato esconde cierto pesimismo, ya que vemos cómo Marcela es incapaz de reconocer que no está contenta con su vida y, ya sea por miedo a lo desconocido o por mantener las apariencias, no se atreve a cambiarla, envidiando a su hija, que decide empezar de cero.

Asimismo, los roles de género tradicionales han jugado un papel importante en la vida de ambas mujeres. Blanca, por una parte, se muda a la ciudad de su marido y deja de trabajar para hacerse cargo de sus hijos y dedicarse a cultivar su vida social. En una de las conversaciones, se insinúa que eligió esa vida para alejarse de las expectativas que tenían sus padres sobre ella: “Somos tan distintas tú y yo...Yo creo que elegí una vida ordenada y burguesa porque vosotros erais tan...bohemos” (Aldecoa, 1996, p. 69). De igual manera, Marcela se admite a sí misma que ella tampoco es la responsable de la vida que lleva: “...ella había aceptado los sueños de Víctor, había seguido los sueños de

Víctor. Y se había equivocado” (Aldecoa, 1996, p. 74). El final del relato deja abierto un resquicio de esperanza para el futuro, en el que quizá las dos sean capaces de vivir la vida que quieren sin mentirse a sí mismas y a los demás: “Tenía que esperar un poco más para escapar, ella también, de su espejismo” (Aldecoa, 1996, p. 74).

Josefina R. Aldecoa ha tratado el tema de las relaciones entre madres e hijas en su obra literaria en más de una ocasión. Aparte de este relato, en *Mujeres de negro* cuenta la historia de dos mujeres, madre e hija, cuyas personalidades y expectativas difieren, durante los años de la guerra civil y la posguerra. Esta novela es la continuación de *Historia de una maestra*, que la autora escribió como regalo y homenaje para su madre, maestra durante la República (Chica, 2017). Esta profesión, que desempeñaron tanto su madre como su abuela, marcaría la vida y obra de la escritora.

***La niña sin alas* (Paloma Díaz-Mas, 1996)**

Paloma Díaz-Mas (1954), la autora de *La niña sin alas*, nació en Madrid, donde se licenció en Periodismo y se doctoró en Filología. Además, ha sido catedrática de Literatura española y sefardí en la Universidad del País Vasco y profesora en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en Madrid. Su ámbito de estudio abarca la literatura medieval, hispanojudía y sefardí, temas acerca de los cuales ha escrito varios ensayos, llegando a recibir el Premio Nacional de Ensayo.

Su obra narrativa más importante incluye las antologías de relatos *Biografías de genios, traidores, sabios y suicidas, según antiguos documentos* (1973) o *Tras las huellas de Artorius* (1984) y las novelas *El rapto del Santo Grial* (1983), *El sueño de Venecia* (1992) o *La tierra fértil* (2000).

Resumen del relato *La niña sin alas*: en un mundo donde la gente tiene alas y los humanos sin ellas pertenecen al pasado, una mujer da a luz a una niña que carece de ellas. La niña pasa a convertirse en lo más preciado para la madre, que descuida el resto de aspectos de su vida para cuidarla. Aunque todo el mundo compadece a la niña por no tener alas, a su madre no le importa y se adapta a ella. Al final, cuando le empiezan a crecer, la madre se las arranca.

Estructura: es un relato corto y la estructura del relato es bastante tradicional. Consta de presentación (introducción al mundo donde se desarrolla la trama y nacimiento de la niña sin alas), nudo (desarrollo de la relación entre ambas y los

problemas que surgen) y desenlace (la madre le arranca las alas a su hija y sigue con su vida).

Voces narrativas: el relato está narrado en pasado y en primera persona, desde la perspectiva de la madre. Al final la narración cambia a tiempo presente, y nos damos cuenta de que la narradora nos ha estado contando las circunstancias que la han llevado a su vida actual.

Análisis: en este relato se tocan varios temas. En primer lugar, se nos habla de la propia noción de maternidad. La primera mención aparece al principio del relato, cuando la narradora habla de su propia madre. Nos cuenta también cómo ha cambiado su visión de la maternidad, ya que antes de quedarse embarazada no lo deseaba y no entendía el instinto maternal de otras mujeres o la presión social por ser madres. Sin embargo, en el momento en que descubre que va a tener un bebé, su perspectiva cambia totalmente. Vemos reflejadas, pues, diferentes maneras de afrontar la maternidad.

Otro de los temas importantes en el relato son las diferencias entre las personas y la discriminación. Todo el mundo compadece a la niña por no tener alas, a pesar de que a su madre no le importa e incluso se adapta a ella. Para el resto de la gente, es como si tuviera algún tipo de discapacidad o de deformidad, mientras que la madre decide valorar esa diferencia en lugar de esconderla o intentar “arreglarla” y descubre un mundo nuevo a través de los ojos de la hija. “Me acostumbré a echarme en el suelo para estar con ella. Mi marido se indignaba al verme así [...] pero a mí me gustaba ver las cosas desde ahí abajo” (Díaz-Mas, 1996, p. 166). Además, aunque en un principio la idea de tener alas nos debería resultar atractiva, conforme avanza la historia nos damos cuenta de que no son tan maravillosas como parecen y de que no tenerlas ofrece muchas ventajas.

Sin embargo, la relación con su hija llega a ser lo único que tiene la madre. Al final de la historia, la madre, acostumbrada a ver el mundo a través de su hija, se niega a que la situación entre ellas pueda cambiar y por eso le las arranca las alas. De esta manera, un vínculo que en un principio parecía ser de amor y aceptación se convierte en una relación enfermiza, la madre rechaza esta nueva oportunidad para su hija y se ata a ella: “a quienes me dicen que me estoy enterrando en vida [...] que no puedo atarme a la niña de esta forma, les contesto que estoy contenta con lo que hago y que la obligación de una madre es sacrificarse por su hija” (Díaz-Mas, 1996, p. 168).

No sería la última vez que Díaz-Mas tratase el tema de la relación entre madres e hijas en su obra. En 2016, publicó la novela *Lo que olvidamos*, en la que una hija visita a su madre enferma de alzhéimer en una residencia. Partiendo del presente, la hija rememora la vida que ambas han compartido. Vemos, pues, que la autora es dada a una “afición intimista” en sus relatos, en los que son protagonistas la “observación y emoción” (Sanz Villanueva, 2016), así como una visión cruda de las relaciones humanas y familiares.

***La buena hija* (Almudena Grandes, 1996).**

Almudena Grandes (1960) es la autora del relato *La buena hija*. Estudió Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid, ciudad en la que nació. Además de ser escritora, trabaja en el sector editorial como redactora y correctora y colabora en prensa escrita y como tertuliana. Actualmente, se la reconoce como una de las renovadoras de la narrativa española y heredera del realismo del siglo XIX, especialmente de la novela francesa y del escritor Benito Pérez Galdós. Ha recibido varios premios, como el Rossone d’Oro y el Premio Nacional de Narrativa.

Sus obras más destacadas son *Las edades de Lulú* (1989), *Malena es un nombre de tango* (1994), *Atlas de geografía humana* (1998), *El corazón helado* (2007) o la serie *Episodios de una guerra interminable*. Además, ha colaborado en varias colecciones de relatos.

Resumen del relato *La buena hija*: Berta es una mujer que lleva una vida solitaria e infeliz, y además debe hacerse cargo de su madre, por la que ha tenido que renunciar a muchas cosas. Berta comienza a rememorar su infancia y se nos muestra cómo Piedad, la mujer que trabajaba para su familia haciendo las tareas domésticas, fue quien se hizo cargo de ella y quien realmente la crió, ya que el resto de sus hermanos eran mucho mayores y la familia ya tenía la vida hecha cuando nació, e incluso representa cierta inconveniencia para su madre. De vuelta al presente, tras haber recordado su infancia, Berta decide poner fin a su situación actual y cambiar el rumbo de su vida. Se libra así del yugo de su madre y es capaz de empezar a vivir como siempre había deseado.

Estructura: este relato es más largo que los demás. No es una narración lineal sino que se producen saltos en el tiempo: se mezclan su vida de adulta (al principio y al final) y los recuerdos de su infancia (la parte central del relato).

Voces narrativas: está narrado en primera persona y en pasado por la hija, Berta, de manera retrospectiva cuando ya es adulta. Se nos muestra su perspectiva y conocemos la trama y al resto de personajes a través de sus pensamientos y recuerdos y de los diálogos.

Análisis: desde un principio, vemos que la relación entre madre e hija es bastante complicada. La madre, Carmen, es emocionalmente dependiente de su hija, la responsabiliza de su cuidado y la hace sentir culpable para que no la abandone. Cuando Berta recuerda su infancia, nos damos cuenta de lo hipócrita que resulta su madre, pues ella jamás ejerció como tal para su hija.

Fue Piedad quien desempeñó el papel de figura materna para Berta, que no se siente parte de su familia: “Piedad [...] era mi casa, y era el mundo. Aparte, al otro lado del pasillo, vivía mi familia” (Grandes, 1996, p. 193). De la misma manera, la niña empieza a hacer la distinción entre “mamá” y “mi madre” o “Doña Carmen”.

Para doña Carmen y el resto de la familia, como pronto aprende Berta lo más importante eran las apariencias. Su hipocresía se revela de nuevo cuando despide a Piedad debido a que su novio deja a su prometida para estar con ella, cuando ella misma es infiel a su marido. Berta queda devastada ante la pérdida de la mujer que la crió. Vemos también en este relato una feroz crítica a la diferencia de clases sociales.

De esta manera, se nos presenta una interesante cuestión: ¿quién es realmente la madre de Berta: la mujer que la parió pero que siempre la ha tratado con indiferencia hasta que necesitó algo de ella o la que se ocupó realmente de ella y a quien llegó a llamar “mamá”? Encontramos la respuesta a esta pregunta cuando la protagonista se da cuenta de que no le debe nada a su madre por el simple hecho de serlo y de que jamás podrá sustituir lo que significó Piedad para ella.

Almudena Grandes ha tratado las relaciones entre madres e hijas en otras ocasiones, como en su relato *Amor de madre*, recogido en *Modelos de mujer* (1996), en el que una mujer tiene como única identidad la de ser madre y vive a través de su hija, perspectiva bastante alejada de la que se nos muestra en el relato analizado. Según Gil de Sousa, los personajes femeninos de Almudena Grandes “viven en una angustia permanente buscando su propia identidad [...] en un eterno conflicto entre la manera en que fueron educadas y su particular modo de pensar” (Gil de Sousa, 2018, p. 58).

Esta afirmación se relaciona asimismo con el hecho de que la propia Almudena Grandes no tuviese una buena relación con su madre. En sus propias palabras, recogidas por Gil de Sousa, “ella representaba todo lo que yo no quería ser” (2018, p. 96). De esta manera, Grandes refleja a menudo en sus narraciones a madres o bien ausentes, o bien tiránicas.

***Mujercitas* (Louisa M. Alcott, 1868)**

Louisa May Alcott (1832-1888), la autora de *Mujercitas*, fue una novelista y educadora estadounidense. Fue la segunda de cuatro hermanas, a las que su padre educó en valores democráticos y de igualdad y a las que alentó a cultivar su interés por la literatura, la música y el arte. No obstante, la familia no atravesaba un buen momento económico, por lo que las hijas debieron aceptar varios empleos para subsistir. Louisa trabajó como enfermera durante la guerra, como costurera e intentó vender historias que tenía escritas.

Un editor le ofreció publicar una novela suya, siempre y cuando estuviera dirigida a jovencitas. De esta manera, escribió *Mujercitas* en tan solo dos meses y fue publicado en 1868. A partir de ese momento, Louisa M. Alcott pasó a convertirse en una de las mujeres más conocidas en Estados Unidos y su familia no tuvo que preocuparse nunca más por el dinero.

Otras obras de la autora son *Apuntes del hospital* (1863), *Hombrecitos* (1871) o *Los muchachos de Jo* (1886).

Resumen de la obra *Mujercitas*: Ambientada en Estados Unidos durante la Guerra de Secesión, la novela cuenta la historia de Meg, Jo, Beth y Amy, cuatro hermanas que viven con su madre, mientras su padre está ausente debido a la guerra. A pesar de que sus caracteres y sus expectativas en la vida son muy diferentes, las cuatro se quieren y superan los obstáculos que la vida les presenta permaneciendo unidas.

En el primero de los fragmentos escogidos, las cuatro hermanas mantienen una conversación acerca de los regalos de Navidad. Al final, deciden no comprarse nada para ellas y, en su lugar, gastarse sus ahorros en hacer cada una un regalo a su madre.

En el segundo y tercer fragmentos, se refleja una conversación de Jo con su madre, en la que la mujer admite que los caracteres de ambas son similares. El tener que cuidar

de cuatro hijas le hace reflexionar sobre la importancia de la paciencia y el respeto. Jo siempre había pensado que su carácter temperamental e impulsivo era un defecto, pero el saber que lo ha sacado de su madre la tranquiliza y se promete a sí misma llegar a ser una persona igual de buena.

Estructura: la obra está dividida en dos partes. La primera empieza con las hermanas decidiendo sus planes para Navidad y, poco a poco, se van introduciendo a los personajes. Al final de esta parte, Meg decide casarse y el señor March regresa de la guerra. En la segunda parte, las hermanas comienzan a vivir sus vidas de manera independiente de manera adulta. La narración sigue un orden cronológico lineal.

Voces narrativas: en esta obra tenemos dos niveles de ficción. En primer lugar, el narrador, que se dirige directamente al lector y, en segundo lugar, la historia de las hermanas. La historia está narrada, pues, en 3ª persona y en pasado por un narrador omnisciente que refleja los pensamientos de las cuatro hermanas, aunque la perspectiva de Jo cobra protagonismo.

Análisis: si bien la obra se centra en la relación de las cuatro hermanas, resulta clara en todo momento la importancia de la figura materna y la influencia que su madre ejerce en las jóvenes. Las hijas ven a su madre como una fuente de bondad y honradez. En múltiples ocasiones se alude al deseo de las muchachas por complacerla y llegar a ser como ella:” -¡Mamá, ojalá algún día lograra ser la mitad de buena que tú!” (Alcott, 2018, p. 138). Como expresa Villar Secanella, la madre constituye “una mentora modélica que ha superado con éxito las pruebas a las que ahora deberán enfrentarse sus hijas” (2016, p. 325). A lo largo de la obra, las hijas se dejan guiar y aconsejar por su madre.

De esta manera, adquieren relevancia el segundo y tercer fragmentos en cuanto a que nos permite acercarnos un poco más a este personaje. Hemos visto que las cuatro hijas la admiran y le profesan un amor profundo; no obstante, en estos fragmentos se pone de manifiesto que, a pesar de sus muchas virtudes, no es perfecta, sino que debe esforzarse cada día para superar sus momentos de debilidad y poder cuidar a sus hijas.

En varias ocasiones, las niñas se lamentan de haber perdido su fortuna y de ser pobres, pero su madre les hace ver que hay otras cosas más importantes, como la familia y la salud. En una sociedad donde el prestigio se mide por el dinero, destacan los valores y la cultura del esfuerzo de los que la señora March es ejemplo y los cuales

inculca a sus hijas. Así pues, como bien dice Villar Secanella, la figura materna basa su autoridad en

una memoria y tradición anterior a la cultura y las leyes humanas, protegiendo una memoria ulterior y de carácter divino: un “prestigio espiritual” que aproxima el conocimiento, en un proceso de regresión, a un conocimiento de índole sagrada y, por tanto, de mayor valor al “prestigio social” vinculado a leyes humanas y ella, como ayudante, es una mentora ideal y su autoridad se encuentra basada en el afecto mutuo entre madres e hijas (2016, p. 348).

De acuerdo con Plitt, muchos detalles de la vida de Alcott no están presentes en el libro, aunque la novela sí está “basada en líneas generales en su familia”, pues en palabras de la autora, recogidas por Plitt, “nunca me gustaron las chicas ni conocí a muchas, excepto a mis hermanas; pero nuestras obras y experiencias raras pueden llegar a ser interesantes, aunque lo dudo” (2020). Igual que Jo en la novela, Alcott se dedicaba a escribir para intentar ganar dinero para su familia, y *Mujercitas* fue la obra con la que lo consiguió, pues triunfó rápidamente entre la juventud gracias a su “frescura y naturalidad” (Plitt, 2020) en la relación entre los personajes. En palabras de Villar Secanella, es una obra de características autobiográficas en el que Louisa May Alcott parece rememorar su proceso educativo y su iniciación a la vida adulta” (2015, p. 315).

***El vino de la soledad* (Irène Némirovsky, 1935)**

Irène Némirovsky (1903-1942), la autora de *El vino de la soledad*, fue una escritora de origen ucraniano, aunque vivió en Francia gran parte de su vida, fue educada por una institutriz francesa y desarrolló su obra literaria en francés. Aparte de este idioma, hablaba ruso, polaco, inglés, vasco, finés y yiddish.

Su familia escapó de la revolución rusa y vivió un año en Finlandia, hasta su llegada a Francia en 1919. Némirovsky comenzó a escribir a los 18 años y en 1926 se licenció en Letras por la Sorbona. Ese mismo año se casó con Michael Epstein, con el que tendría dos hijas. Sus obras llamaron enseguida la atención de la crítica y del público, llegándose a adaptar al cine alguna de ellas.

Tras el establecimiento del régimen de Vichy, tanto Némirovsky como su marido tuvieron que dejar de trabajar debido a la promulgación de distintas leyes antisemitas.

Finalmente, fue detenida y deportada a Auschwitz (destino que corrió su marido al poco tiempo), donde murió de tifus.

Sus hijas, que vivieron escondidas durante la guerra, fueron las encargadas de guardar la maleta que contenía los manuscritos inéditos de su madre y de su posterior publicación. Algunos títulos destacados son *David Golder* (1929), *El baile* (1930) o la póstuma e inacabada *Suite francesa* (2004).

Resumen de la obra *El vino de la soledad*: la obra narra la infancia y juventud de Elena, una niña nacida en Rusia en el seno de una familia burguesa. Con el estallido de la Revolución en 1917, den huir del país e inician un recorrido por Europa. Pronto nos damos cuenta de que su familia, especialmente Bella, su madre, está más interesada en el dinero y en las apariencias que en formar algún tipo de relación con su hija, quien encuentra en su institutriz a una figura materna. Elena crece resintiendo a su madre, que solo se preocupa por mantenerse bella para satisfacer su vanidad y conseguir amantes. Cuando Elena es lo suficientemente mayor, se jura que le robará el amante a su madre.

En el primero de los fragmentos, vemos lo que opina Elena de su familia y lo harta que está de la hipocresía que la rodea, así como la reacción de su madre a estos pensamientos. En el segundo, la única persona que la ha cuidado, su institutriz, muere tras haber sido abandonada por la familia. En el tercero, Elena declara su intención de robarle el amante a su madre como venganza.

Estructura: el libro recorre la infancia y juventud de la protagonista, hasta que cumple dieciocho años. Está dividido en cuatro partes, que marcan los distintos lugares donde vive Elena.

Voces narrativas: está narrado en 3ª persona y en pasado, aunque solo se nos presenta la perspectiva de Elena. Al resto de personajes los conocemos a través de su perspectiva y de los diálogos.

Análisis: de todos los textos analizados, este es el que nos presenta una peor relación ente la madre y la hija. De hecho, el odio a la madre es uno de los temas principales que trata la novela, junto con la crítica a la hipocresía y superficialidad de la clase burguesa.

Elena crece a la sombra de la figura de la madre, una mujer cuyos únicos propósitos en la vida son mantenerse joven y bella y medrar en la escala social. Las descripciones, a menudo despiadadas, que se nos hacen de ella son desde la perspectiva de su hija: “La cara mostraba las huellas de todos los tratamientos de belleza [...] solo habían

conseguido transformarla en un laboratorio, un campo de experimentación” (Némirovsky, 2014, p. 215). Junto a los fragmentos propuestos, podemos hacernos una idea de la opinión que desarrolla Elena sobre su propia madre. A lo largo de la historia Bella hace gala de un carácter caprichoso, irritable, materialista y despectivo hacia su hija. En el primer fragmento escogido, vemos un arranque de ira cuando se da cuenta de que la farsa que tanto se ha esforzado por mantener no ha engañado a su hija, que rechaza fingir que su familia es perfecta.

El padre de Elena vive asimismo subyugado por su mujer, por lo que la niña, a pesar del amor que siente por él, le acaba guardando rencor por no protegerla durante su infancia. De esta manera, la única persona por la que Elena desarrolla un afecto puro es Mademoiselle Rose, su institutriz. Aunque Bella no muestre cariño por su hija, sí parece estar celosa de la relación de esta con Mademoiselle Rose y a menudo la amenaza con su despido. En el segundo fragmento, Elena pierde a esta figura tan importante para ella, momento en el que decide alejarse de cualquier sentimiento semejante al amor por otras personas.

No obstante, aunque Elena desprecie a su madre, ella misma dista de ser un personaje perfecto, pues se acaba convirtiendo de alguna manera en aquello que odia con la decisión de vengarse de su madre seduciendo a su amante. En el momento en que lo consigue, se da cuenta de que no ha merecido la pena. El final de la novela, en el que la protagonista decide abandonar su vida y a su madre, resulta en cierto modo redentor, pues representa un nuevo comienzo lejos de todo lo que ha conocido hasta ese momento.

Resulta innegable el componente autobiográfico de *El vino de la soledad*. La relación que Elena mantiene con Bella está inspirada en la que mantenía la escritora con su propia madre. Tal y como indica Myriam Anissimov en el prólogo a *Suite francesa*, en palabras recogidas en el blog *Walking around*:

Fanny Némirovsky experimentaba una especie de aversión hacia su hija, que jamás recibió de ella el menor gesto de amor. Se pasaba las horas frente al espejo [...] y el resto del tiempo fuera de casa, en busca de aventuras extraconyugales [...] Irène, abandonada a su suerte durante las vacaciones de su aya [...] empezó a escribir y resistió la desesperación desarrollando a la vez un odio feroz contra su madre. Esta violencia, las relaciones contra natura entre madre e hija, ocupa un lugar capital en su obra. (*Walking around*, 2012)

Resulta claro que la vida de la autora estuvo marcada por el sentimiento de odio y rencor que profesaba a su madre. Encontramos otro ejemplo de este hecho en la novela corta *El baile*, en la que la hija decide humillar socialmente a su madre. Así pues, *El vino de la soledad* no sería la única vez que Némirovsky reflejase la crudeza de la relación con su madre a través de su literatura.

***Paula* (Isabel Allende, 1994)**

Isabel Allende, la autora de *Paula*, es una escritora chilena nacida en Perú en 1942. Se define como “escritora, feminista y filántropa”. Ha publicado 24 novelas y ha sido traducida a más de 42 idiomas. Además de su labor como escritora, Allende dedica parte de su tiempo a una fundación (creada tras la muerte de su hija Paula) caritativa dedicada a la protección y al empoderamiento de mujeres y niñas. Después del golpe de estado en el que fue derrocado su tío Salvador Allende, tuvo que exiliarse junto con su familia a Venezuela.

Ha recibido quince doctorados honoríficos y ha sido reconocida con numerosos premios y distinciones, entre los que se encuentran ser miembro de la Academia Chilena de la Lengua, la Orden de las Artes y las Letras en Francia, el Premio Nacional de Literatura en Chile o el Premio de Literatura Hans Christian Andersen. Sus obras se han adaptado al cine, al teatro, a la ópera y al ballet. Actualmente desempeña labores periodísticas y es profesora de escritura creativa y literatura latinoamericana.

Es una de las escritoras más leídas a nivel internacional. Algunas de sus obras más destacadas son *La casa de los espíritus* (1982), *Eva Luna* (1987), *Retrato en Sepia* (2000), o *Inés del alma mía* (2006).

Resumen de la obra *Paula*: Isabel Allende empezó a escribir esta novela junto a la cama de hospital de su hija Paula, gravemente enferma e inconsciente, con el fin de dejarle por escrito la historia familiar. De esta manera, recorreremos la vida de la autora y de su familia, que han marcado en gran medida su vida y obra, desde su infancia hasta el momento presente. La novela se acaba convirtiendo a la vez en un diario personal y en un canto desesperado por su hija, que acabaría falleciendo varios meses más tarde.

En el primer fragmento escogido, se describe el momento en que se descubre lo grave que es la enfermedad de Paula y la reacción de su madre. En el segundo, la

narradora le describe a su propia madre un sueño que ha tenido en el que Paula era la protagonista.

Estructura: se narran dos historias paralelas: por un lado, el presente, con la enfermedad de Paula como hilo conductor; y el pasado, la historia de la familia de la autora. La novela se divide en dos partes: de diciembre de 1991 a mayo de 1992; y de mayo de 1992 a diciembre de 1992. El final de la primera parte lo marca, en el recorrido por la historia, el golpe de estado militar en Chile; y, en el presente, la aceptación de que Paula no despertará.

Voces narrativas: la novela está narrada en 1ª persona y mezcla los tiempos pasado y presente. La perspectiva en este caso es solamente la de la madre, que en este caso es la autora. En la primera parte de la novela, se dirige a su hija directamente.

Análisis: A lo largo de la obra, asistimos al enfrentamiento de la narradora con uno de los acontecimientos más duros que pueden sacudir a una persona, la enfermedad y muerte de su hija.

Por razones obvias, la maternidad y la relación que se establece entre madre e hija es un concepto muy importante y repetido a lo largo de esta novela. El primer fragmento sirve al lector para caracterizar al personaje de Paula y el sentimiento de amor que une a ambas mujeres. De igual manera, la propia madre de la narradora es uno de los apoyos más importantes durante este difícil periodo. Ya desde el principio de la obra, nos damos cuenta del vínculo especial que comparten:

Aferrada a la criatura que crecía en su vientre, trató de compensar su soledad de mujer mal casada; me susurraba en voz alta asustando a quienes la veían actuar como una alucinada, y supongo que yo la escuchaba y le respondía, pero no me acuerdo de ese periodo intrauterino (Allende, 2015, p. 22)

En el segundo fragmento, se nos habla también de la visión de la situación de las mujeres, otro de los temas predominantes en la novela : “la condición femenina es una desgracia, hija, es como tener piedras atadas a los tobillos, no se puede volar” (Allende, 2015, p. 99). Para la autora, su condición de mujer va ligada de manera inevitable a la de madre, aunque se nos presenten muchas maneras de encarar la maternidad.

Así pues, la relación de la narradora con el resto de mujeres de la novela (su madre, su abuela, su suegra) es determinante para el desarrollo de su personalidad y su visión del mundo y de las relaciones humanas. En palabras de la autora, recogidas por Abdel-

Salam, “La maternidad ha determinado todas las decisiones importantes de mi camino” (2010, p. 27). No es de extrañar, pues, que la manera de enfrentarse a la enfermedad y la muerte de su hija sea narrar la historia de su familia.

Aunque *Paula* es una novela claramente autobiográfica, Allende “utiliza elementos del realismo mágico, la leyenda y los cuentos de hadas” (Abdel-Salam, 2010, p. 27). A pesar de la inevitabilidad de la muerte y de no estar convencida de la existencia de Dios, la narradora tiene una visión profundamente espiritual de la vida y la muerte, como se demuestra en los pasajes donde describe las visitas de su hija en sueños, en las apariciones de los espíritus de su familia o al final de la historia: “Adiós, Paula, mujer. Bienvenida, Paula, espíritu” (Allende, 2015, p. 433). La madre encuentra así un consuelo en medio del dolor.

Aunque, como la propia autora admite, en otras de sus novelas haya personajes basados en personas reales de su entorno, *Paula* es la única que se ha ganado la condición de autobiografía.

4.3. Conclusión

Como se puede observar, aunque todos los textos reflejan la relación entre madre e hija, esta difiere en cada uno de ellos. En varios tenemos una relación cercana y que representa un cariño verdadero: *De su ventana a la mía*, *Mujercitas*, *Paula*. En *Espejismos*, aunque es buena, es superficial y no existe confianza entre ellas, mientras que en *La niña sin alas*, un amor que empieza siendo puro evoluciona hacia un relación de dependencia más tóxica. En el otro extremo tendríamos *La buena hija* y *El vino de la soledad*, en los cuales las hijas desarrollan sentimientos de odio y rencor hacia sus respectivas madres, llegando a considerar a otras mujeres como figuras maternas y, en el caso de Elena, de buscar una venganza.

Los estilos también son diferentes entre sí. El relato de Carmen Martín Gaité es un monólogo interior de la protagonista, sin diálogos. El de Almudena Grandes, también desde la perspectiva de la hija, describe sin embargo un periodo de vida mucho más amplio y detallado, dando cabida a más personajes. Tres de los textos están narrados en tercera persona: en el de Josefina R. Aldecoa se utiliza un lenguaje cotidiano, acorde a la situación descrita. En contraposición, en *Mujercitas* encontramos un estilo propio de la novela del siglo XIX: abundantes descripciones, diálogos más afectados, etc.

Némirovsky utiliza un estilo que recibe una influencia directa del Realismo, sencillo y directo, pero con numerosas intervenciones del pensamiento de la protagonista en forma de monólogo interior o estilo indirecto libre.

De esta manera, creemos que la elección de los textos analizados resulta variada y de interés para el alumnado, apartándose de la visión más estereotipada de la figura de la madre en la ficción y reflejando relaciones complejas, a menudo contradictorias y que pueden dar pie a la reflexión.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. Aproximación legislativa

Como ya se ha mencionado, esta propuesta didáctica está pensada para su puesta en práctica en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y recogerá parte de los contenidos previstos en el currículo de este curso. Por tanto, el marco legislativo en el que se sitúa la propuesta didáctica es la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, también conocida como LOMCE. Esta modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, o LOE, en seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, conocida como LODE. De acuerdo con sus principales objetivos, la LOMCE sitúa al alumnado como centro y razón de ser de la educación, buscando una mejora de los resultados académicos y la disminución de la tasa de abandono escolar.

En segundo lugar, esta propuesta didáctica se enmarca en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En el currículo se establece que el bloque de materias troncales garantiza los conocimientos y competencias destinados a adquirir una formación sólida. La asignatura de Lengua castellana y Literatura forma parte de dicho bloque.

Por último, a nivel autonómico, nos apoyamos en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. En ella se establecen los elementos constitutivos del currículo de todas las materias de

la Educación Secundaria Obligatoria. De acuerdo con esta orden, la asignatura de Lengua castellana y Literatura

tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, sociolingüística y literaria. Debe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social, académica y profesional.

Asimismo, centrándonos en el contenido de esta propuesta, en el currículo se establece que

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

De igual manera, en el currículo se contempla la enseñanza de elementos transversales tales como la educación para la igualdad entre hombres y mujeres o el conocimiento y reflexión sobre nuestro pasado, entre otros.

5.2. Contextualización de centro y de aula

La propuesta didáctica está pensada para llevarse a cabo en el IES Ramón y Cajal de Zaragoza. Este centro, uno de los más pequeños de la ciudad, está situado cerca del centro y está rodeado de zonas muy dispares en cuanto a su situación cultural y socioeconómica. Cerca del casco histórico coexisten una población envejecida, de bajo nivel económico y en riesgo de exclusión con nuevas viviendas habitadas por población de un nivel socioeconómico más alto. Debido a esto, el centro recibe alumnado de entornos muy diversos y con intereses y expectativas diferentes. Una característica a destacar es la amplia presencia de alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros o con progenitores de origen extranjero, superior al 50% en la ESO. Algunos de estos alumnos se incorporan con un desconocimiento total o parcial de la lengua española.

Asimismo, se diseñará la propuesta de acuerdo a los objetivos y metodologías contempladas en la programación del Departamento de Lengua Castellana y Literatura,

incidiendo especialmente en la lectura y análisis de fragmentos de obras literarias, así como el desarrollo de los propios gustos y criterios del alumnado. Por otra parte, como se indica en la programación del Departamento del centro, uno de los principales objetivos para 4º de ESO es mejorar las destrezas comunicativas (comprensión y expresión oral y escrita) y preparar al alumnado para enfrentarse a cualquier situación comunicativa, sea académica o social.

En cuanto a la contextualización de aula, la propuesta se planificará para 4º de ESO A, línea perteneciente al itinerario de enseñanzas académicas. La clase cuenta tan solo con diecisiete alumnos y alumnas. Salvo algunas excepciones, el nivel educativo en la asignatura de Lengua y Literatura no varía demasiado. En el aula no hay alumnado que precise medidas específicas de atención a la diversidad.

5.3. Contribución para la adquisición de competencias clave

Esta propuesta contribuye a la adquisición de varias de las competencias clave desarrolladas en la asignatura de la siguiente manera:

- Competencia en comunicación lingüística: uno de los objetivos finales de la materia de Lengua castellana y Literatura es el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas, incluidas la comunicación y la interacción. De este modo, el contenido y las actividades propuestas en este proyecto irán enfocados a fomentar el progreso en el uso y la reflexión lingüística por parte del alumnado.
- Competencia de aprender a aprender: tal y como indica el currículo de la asignatura, el lenguaje es a la vez un instrumento de comunicación y un medio de representación del mundo. En esta propuesta, esta competencia se relaciona directamente con la capacidad de interpretar y analizar los textos seleccionados, sirviéndose de su conocimiento lingüístico previo.
- Competencias sociales y cívicas: para la realización de este proyecto, se requerirá el trabajo en grupo por parte del alumnado, por lo que contribuye directamente al desarrollo de las habilidades necesarias para relacionarse y respetarse entre sí. Por otra parte, a través de los textos trabajados, el alumnado observará diversos puntos de vista y maneras de entender el mundo.
- Competencia de conciencia y expresiones culturales: a través de este proyecto, se pretende que el alumnado interprete y analice unos textos extraídos

de la narrativa española y universal de los siglos XIX y XX. Para ello, deberán atender a sus temas y motivos predominantes, así como a su contexto histórico.

5.4. Objetivos

Los objetivos generales del currículo de secundaria que guiarán la puesta en práctica de la propuesta son los siguientes:

- Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito con claridad, coherencia y corrección, enlazando adecuadamente las ideas desde el punto de vista gramatical y léxico-semántico.
- Obj.LE.8. Analizar con una actitud crítica distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación desde el punto de vista del contenido y de los recursos expresivos y estilísticos.
- Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.
- Obj.LE.14. Conocer los géneros literarios y los principales movimientos literarios y autores de la literatura española y aragonesa a través del análisis de fragmentos u obras completas.

Por otra parte, como objetivos específicos se proponen:

- Interpretar y analizar una serie de textos pertenecientes a la literatura española y universal de los siglos XIX y XX.
- Reconocer las similitudes y diferencias entre dichos textos, atendiendo a su forma y a su contenido y relacionándolos con la tradición literaria.
- Reflexionar acerca de lo que la literatura puede enseñarnos sobre la vida real.
- Poner en común sus reflexiones con el resto de la clase y debatir, presentando sus opiniones de manera apropiada.
- Desarrollar su creatividad y su comprensión de los textos a través de la redacción de un texto de intención literaria.

5.5. Contenidos

Los contenidos que se impartirán a lo largo de esta propuesta se corresponden con distintos bloques del currículo de 4º de ESO, prestando especial atención a los bloques 2 y 4. A su vez, debajo de cada uno se detallan los contenidos específicos derivados:

Bloque 1: Comunicación oral: escuchar y hablar

- Conocimiento, uso y aplicación de las estrategias necesarias para hablar en público y de los instrumentos de autoevaluación en prácticas orales formales o informales.
 - Aplicación de los conocimientos en una puesta en común de las actividades realizadas.
 - Aplicación de los conocimientos en una tertulia semiformal acerca de los contenidos trabajados en el proyecto.

Bloque 2: Comunicación escrita: leer y escribir

- Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos y textos dialogados.
 - Lectura, comprensión, interpretación y valoración de textos narrativos de intención literaria.
- Actitud progresivamente crítica y reflexiva ante la lectura.
 - Comprensión de las similitudes y diferencias entre los textos trabajados.
 - Opinión acerca de su contenido.

Bloque 4: Educación literaria

- Lectura libre de obras de la literatura aragonesa, española, universal y la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora.
 - Lectura de relatos y fragmentos de obras de la literatura española, universal y juvenil con el fin de fomentar el gusto por las obras literarias y su autonomía lectora.

- Aproximación a las obras más representativas de la literatura española de los siglos XVIII, XIX y XX a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas.
 - Autoras españolas (Carmen Martín Gaité, Josefina R. Aldecoa, Paloma Díaz Mas, Almudena Grandes), latinoamericanas (Isabel Allende), francesas (Irène Némirovsky) y estadounidenses (Louisa M. Alcott) de los siglos XIX y XX.
 - Análisis de relatos y fragmentos de obras, con la temática común de las relaciones entre madres e hijas.
- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos del siglo XX, utilizando las convenciones formales del género seleccionado y con intención lúdica y creativa.
 - Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de los textos leídos en clase, en consonancia con la temática de madres e hijas, con intención lúdica y creativa.

5.6. Principios metodológicos

Como se ha mencionado anteriormente, este proyecto se llevará a cabo mediante el método de las constelaciones literarias o itinerarios lectores, en el que se trabajarán distintos textos literarios con una temática común que funciona como hilo conductor de las actividades propuestas.

Al tratarse de una propuesta orientada a la Educación literaria, se trabajará principalmente desde el comentario de textos (en sí mismos y en relación a su contexto y a la tradición literaria de la que forman parte) y la comprensión lectora. Para tratar los relatos escogidos, se optará por un enfoque comunicativo, caracterizado por centrarse en el lector. Como indica Teresa Colomer, “la necesidad del contacto entre el lector y el texto no ha hecho más que afianzarse como un hecho indiscutible que se ha nutrido [...] de la atención concedida al lector desde diversas disciplinas, desde la psicología cognitiva a la teoría de la recepción literaria” (1991, p. 24). Los textos, a su vez, se analizarán, por una parte, atendiendo a su forma y, por otra, de manera destacada, a su contenido.

Así pues, la propuesta didáctica se llevará a cabo mediante un enfoque basado en la comunicación con el alumnado, ya que en todo momento se espera que compartan su opinión y respondan a las actividades de manera argumentada. A través de la pequeña exposición oral y la puesta en común, además de ejercitar la comprensión lectora, se trabajará la destreza en expresión oral.

Por otra parte, se ha decidido trabajar en pequeños grupos, ya que consideramos que la comunicación y la retroalimentación entre los/as compañeros/as resulta beneficiosa para llevar a cabo una reflexión más profunda sobre los textos. La metodología de trabajo grupal, tanto en pequeño como gran grupo sigue el enfoque propuesto por Chambers (2007), quien pone de manifiesto la importancia social de la lectura literaria y la discusión en conjunto como vía para lograr un entendimiento pleno de la esta. De acuerdo con el autor, “al analizar *juntos*, minuciosamente, nos vemos recompensados con una riqueza de sentidos en el texto que no sabíamos que nos ofrecía antes de compartir nuestros entendimientos individuales” (2007, p. 35). El/la docente actúa en este caso como guía de la conversación.

También se pretende potenciar la habilidad creativa del alumnado mediante la redacción de textos de intención literaria, a la vez que se pone de manifiesto su asimilación y reflexión sobre los temas tratados en los relatos.

En último lugar, este proyecto se relaciona directamente con uno de los principales objetivos de la asignatura de Lengua y Literatura, es decir, la animación a la lectura. La intención de los textos escogidos, así como las actividades a propósito de ellos es entender la literatura juvenil como una fuente de placer y de enriquecimiento personal, de manera que puedan profundizar en sus gustos e intereses literarios. De la misma manera, mediante esta propuesta se pretende dar a conocer a escritoras y tratar temas no abordados normalmente en el currículo educativo, lo cual resulta sin duda necesario teniendo en cuenta que este sí que contempla la educación en igualdad entre hombres y mujeres. Como afirma Elvira Luengo acerca de cómo se trabaja la literatura infantil y juvenil en las aulas, “desde edades muy tempranas, la influencia de la cultura familiar, escolar y extraescolar impone estereotipos sexistas que impregnan a su vez las producciones literarias para niñas y niños.” (2019, p. 2). De la misma manera, Marta Sanjuán y María Ballarín (2019, p. 112) destacan la falta de evolución respecto a los estereotipos femeninos en la LIJ actual. De acuerdo con estas afirmaciones, resulta indispensable adquirir una perspectiva de género en las lecturas seleccionadas en los

centros educativos, con el fin de que la formación sea lo más completa y enriquecedora posible.

5.7. Actividades y temporalización

Esta propuesta se desarrollará a lo largo de seis sesiones de la asignatura de Lengua castellana y Literatura. La duración de cada sesión será de 50 minutos cada una.

Primera sesión

El primer día se procederá a la introducción del tema y de los textos que se trabajarán a lo largo de los días siguientes. Como actividad inicial, se les mostrará la portada y el argumento tanto de los relatos como de las novelas y se les hará varias cuestiones introductorias al respecto, por ejemplo:

- ¿Conoces alguno de los relatos o novelas?
 - ¿Y a alguna de las autoras?
 - Si la respuesta es afirmativa, ¿de qué te suenan?
 - ¿Has leído alguno de ellos o otras obras de las autoras?
 - En caso de que no los hayas leído o no te suenen, ¿te atrae leerlos?
- ¿Escogerías alguno en una biblioteca?
- Todos ellos tienen en común el tema de la relación entre madres e hijas.
- ¿Has leído alguna historia o visto alguna película donde se refleje este mismo tema? ¿De qué manera aparecía tratado?

Podrá contestar cualquier persona, pidiendo la palabra. Al final de esta sesión, se dividirá al alumnado en cuatro grupos: tres grupos de cuatro y uno de cinco. Se procurará que los grupos sean heterogéneos y equilibrados entre sí. A cada grupo se le asignará un relato perteneciente a la antología *Madres e hijas* (se entregará una copia del relato por estudiante), el cual deberán leer antes del comienzo de la siguiente sesión. Si queda tiempo, pueden empezar a leerlo en clase.

Segunda sesión

En esta sesión, se trabajarán los relatos de la antología *Madres e hijas* asignados en la sesión anterior. Los grupos se sentarán juntos y en cada uno se establecerá una conversación literaria acerca del relato, a partir de unas cuestiones orientativas

planteadas por el/la docente. Se intentará, no obstante, que el alumnado saque sus propias conclusiones a partir de lo leído. Algunas de las posibles cuestiones a plantear para cada relato se encuentran disponibles en Anexos.

Dispondrán de veinte minutos para reflexionar sobre el texto. Una vez finalizado este tiempo, se desarrollará una conversación literaria según el enfoque de Chambers con el resto de la clase. Cada grupo expondrá un pequeño resumen del relato, así como su opinión al respecto y su reflexión a partir de las preguntas planteadas.

Tercera sesión

En esta sesión se trabajarán los fragmentos de *Paula*. Se explicará al alumnado el argumento de la obra y se les hará un breve resumen. Individualmente, deberán leer los fragmentos y reflexionar sobre varias cuestiones: por qué creen que alguien elegiría escribir sobre un tema tan delicado, qué relación crees que existe entre madre e hija a juzgar por lo que han leído. Se pondrá en común con el resto de la clase.

La siguiente actividad consistirá en escribir, de manera individual, una carta de Paula a su madre expresando sus sentimientos. La longitud será de entre media cara y una cara, de manera orientativa.

Cuarta sesión

En esta sesión se trabajarán los fragmentos de *Mujercitas*. Para ello, se mantendrán los grupos hechos en las actividades anteriores y se repartirá a cada estudiante una copia de los fragmentos. Cada grupo deberá disponer de un dispositivo electrónico.

Se pedirá al alumnado que busque información sobre la novela y sobre la autora. Deberán reflexionar acerca de la situación y la vida que solían tener de las mujeres en aquella época, así como la relación de la novela con la vida de la autora (qué similitudes hay con su vida, qué motivos le llevaron a escribirla). Además, a partir de los fragmentos proporcionados, deberán imaginar cómo es la relación que mantienen las cuatro hijas con su madre.

Los últimos quince o veinte minutos se dedicarán a la puesta en común de manera oral con el resto de la clase, estableciendo un debate y fomentando que todos expresen su opinión mediante la conversación dialógica.

Quinta sesión

En la quinta sesión, se trabajarán los fragmentos de *El vino de la soledad*. Al igual que con las obras anteriores, primero deberán leer los fragmentos (de manera individual) y reflexionar acerca de la relación que mantienen madre e hija (se discutirá con el resto de la clase). A continuación, cada estudiante deberá imaginar y escribir un posible final para la novela. La longitud será de aproximadamente una cara de folio.

Sexta sesión

Durante la sexta sesión, se llevará a cabo una tertulia en la que se pondrán en común las opiniones del alumnado y los conocimientos adquiridos sobre el tema en las anteriores sesiones. Para ello, se dispondrán las sillas en círculo para que todo el mundo puede ver las caras del resto. Para comenzar, el/la docente realizará algunas cuestiones orientativas que provoquen una reflexión y aviven el debate, siempre dejando que el alumnado lleve la voz cantante. Encontramos estas preguntas en Anexos. Se les pedirá que respeten unas reglas de cortesía: escuchar al resto sin interrumpir, levantar la mano antes de intervenir y emplear un lenguaje adecuado. Deberá intervenir toda la clase.

Actividad complementaria: si lo desea, el alumnado podrá realizar esta actividad para subir nota. Deberá elegir entre una de estas películas: *Mujercitas* (2019), *Lady Bird* (2017), *Matilda* (1996) o *Mamma mia!* (2008) y escribir una reflexión (de una cara de extensión) acerca de la relación entre la madre y la hija de la película.

5.8. Evaluación

5.8.1. Criterios de evaluación

De acuerdo con los objetivos y contenidos seleccionados, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables se corresponden con los bloques 1, 2 y 4 del currículo de 4º de ESO.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA	Curso: 4.º
BLOQUE 1: Comunicación oral: escuchar y hablar	

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Crit.LE.1.7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propias de los medios de comunicación.	CCL-CSC	Est.LE.1.7.1. Conoce, valora y aplica las normas que rigen la cortesía en la comunicación oral.

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		Curso: 4.º
BLOQUE 2: Comunicación escrita: leer y escribir		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Crit.LE.2.1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.	CCL-CAA	Est.LE.2.1.1. Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto.
Crit.LE.2.3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.	CCL- CSC	Est.LE.2.3.1. Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto.
		Est.LE.2.3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.

Crit.LE.2.7. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.	CCL-CD	Est.LE.2.7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la lectura y la escritura.
--	--------	---

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA		Curso: 4.º
BLOQUE 4: Educación literaria		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	COMPETENCIAS CLAVE	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Crit.LE.4.1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura aragonesa, española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.	CCL-CCEC	Est.LE.4.1.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como única finalidad el placer por la lectura.
Crit.LE.4.3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.	CCL- CCEC	Est.LE.4.3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

Crit.LE.4.4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días, con especial atención al contexto aragonés de narradores coetáneos a la época reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas.	CCL-CCEC	Est.LE.4.4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, con especial atención al contexto aragonés de narradores coetáneos a la época identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.
		Est.LE.4.4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.
Crit.LE.4.5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.	CCL-CAA	Est.LE.4.5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa.

5.8.2. Criterios de calificación

Para evaluar esta propuesta, se tendrá en cuenta las actividades de comprensión lectora de los textos y su puesta en común, las producciones escritas y la tertulia final. Se evaluará cada sesión por separado y en las actividades grupales, la nota individual será la misma que la del grupo. Se evaluará sobre 10. Los porcentajes asignados a cada una de las partes son:

- Actividades y puesta en común de los relatos de *Madres e hijas*: 30%.
- Producción escrita sobre *Paula*: 15%
- Actividades y puesta en común de *Mujercitas*: 15%
- Producción escrita sobre *El vino de la soledad*: 15%
- Tertulia: 25%
- Actividad complementaria: bonificación de hasta un punto.

5.8.3. *Instrumentos de evaluación*

Para evaluar las diferentes partes de la propuesta, se utilizarán rúbricas, disponibles en Anexos, en las que se tendrán en cuenta los aspectos más importantes para el desarrollo de las destrezas trabajadas.

5.9. Recursos y materiales necesarios

Para el correcto desarrollo de la propuesta se necesitará un aula con el espacio adecuado para dividir al alumnado en cuatro grupos, de manera que se puedan sentar separados unos de otros; y para realizar la tertulia final.

En la primera sesión, el/la docente proyectará las portadas de todos los libros. Deberá haber disponibles una copia de cada relato y fragmento por estudiante, además de un resumen de cada novela, en papel, es decir, diecisiete en total. Además, se necesitará una ficha de preguntas por grupo (4) para las actividades de la segunda sesión. En la cuarta sesión, habrá un ordenador o *tablet* prestados por el centro por grupo, es decir, cuatro.

Cada estudiante podrá utilizar el material que considere necesario. Las actividades de producción escrita las realizarán en una hoja de cuaderno o folio suyo.

5.10. Atención a la diversidad

En el aula no hay alumnado que precise de medidas de atención específicas. No obstante, se ha intentado que las actividades sean variadas en cuanto a su metodología y contenido. Se trabajará en grupo e individualmente. La mayoría de las cuestiones pertenecen al ámbito de la comprensión lectora. En estas cuestiones, se hace alusión tanto al análisis del texto leído como a la expresión de una opinión personal. No obstante, en dos de las sesiones se prioriza el desarrollo de la escritura creativa. En la cuarta sesión, el alumnado deberá ser capaz de buscar la información necesaria de manera autónoma.

En cuanto a la producción oral, en algunas de las sesiones se hará de manera más relajada, mientras que en la última el debate adquirirá un carácter más formal.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, hemos desarrollado un proyecto de innovación consistente en una constelación literaria. Por las características de este método, pensamos que es una propuesta idónea para trabajar la educación literaria en secundaria a la vez que se amplía el canon de lecturas tradicional, siguiendo como hilo conductor las relaciones entre madres e hijas en la literatura escrita por mujeres.

Para introducir el tema, hemos constatado la importancia de la literatura juvenil para la formación de los adolescentes y su inclusión en el aula. Para ello, nos hemos planteado qué lecturas resultan apropiadas para el aula de secundaria y qué criterios se podrían tener en cuenta para ello. A continuación, hemos realizado un breve recorrido histórico por la literatura escrita por mujeres en los siglos XIX y XX. Hemos visto cómo el papel de las mujeres ha evolucionado, permitiendo una incorporación progresiva al panorama literario. Asimismo, hemos analizado la estrecha relación que se ha establecido a lo largo de la historia entre las mujeres y la literatura autobiográfica. Para ampliar nuestra perspectiva, se contactó por correo electrónico con la escritora Laura Freixas con el objetivo de realizarle una entrevista, que tuvo la amabilidad de concedernos. En ella, además de ofrecer información y contexto sobre la antología *Madres e hijas*, manifiesta su opinión acerca de temas como la literatura escrita por mujeres o el papel de la literatura en las aulas.

Mediante la breve investigación, hemos podido averiguar el estado de la cuestión en el centro de prácticas para el cual está diseñada la propuesta, consultando a docentes respecto a la inclusión de autoras en los planes de lectura y a su opinión acerca de ello. Debido a las particulares circunstancias en que nos hallamos y la necesidad de haber realizado el Prácticum II a distancia, la recogida de datos ha resultado más complicada, pero finalmente se consiguió encuestar a varios miembros del departamento. Como hemos comentado en detalle, aunque el equipo docente muestre tener en cuenta la inclusión de autoras en la programación, sigue habiendo un número mucho mayor de autores en las lecturas obligatorias, por lo que consideramos apropiado incluir propuestas didácticas como la desarrollada en este trabajo.

Seguidamente, se ha llevado a cabo un análisis de las distintas obras escogidas para el proyecto, teniendo en cuenta las relaciones entre madres e hijas que en ellas aparecen reflejadas y la perspectiva autobiográfica que poseen.

Se ha intentado diseñar la propuesta didáctica de manera que el alumnado quede en el centro de su proceso de aprendizaje, fomentando su participación y reflexión. Para ello, se ha seguido el enfoque propuesto por autores como Colomer o Chambers, que abogan por la lectura (y la literatura juvenil en concreto) como medio no solo para entretener, sino como motivación a una reflexión más profunda y como instrumento de educación, especialmente si se lleva a cabo de manera cooperativa. Las actividades han sido pensadas para que sean lo más variadas posible sin perder de vista los objetivos del proyecto. Aunque no haya sido posible llevarla a la práctica durante el curso, se espera que esta propuesta sirva para el desarrollo de la competencia en educación literaria del alumnado, así como para su enriquecimiento, tanto académico como personal.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdel-Salam, R. (2010). La maternidad afligida en *Paula* de Isabel Allende y *Duniazad* de May El-Telmesany. En *Textos sin fronteras: literatura y sociedad*, vol. 2, pp. 25-39). Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/14243>
- Alcott, L. M. (2018). *Mujercitas*. (Trad. Méndez, G.). Barcelona: Penguin Random House.
- Aldecoa, J.R. (1996). Espejismos. En Laura Freixas (Ed.), *Madres e hijas* (pp. 65-74). Barcelona: Anagrama.
- Allende, I. (1994). *Paula*. Barcelona: Penguin Random House.
- Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en línea. *Louisa May Alcott*. Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/a/alcott.htm>. Fecha de la última consulta: 15 de julio de 2020.
- Birkhäuser-Oeri, S. (2003). *La llave de oro. Madres y madrastras en los cuentos infantiles*. Madrid: Turner.
- Carter, A. (2016). *Cuentos de hadas*. Barcelona: Impedimenta.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación* (Trad. Ana Tamarit). México DF: Fondo de Cultura Económica.

- Chica, M.A. (27 de mayo de 2017). Josefina Aldecoa, historia de una maestra. *Eldiario.es*. Recuperado de https://www.eldiario.es/cantabria/cantabros-con-historia/josefina-aldecoa-historia-maestra_132_3375477.html
- Ciplijauskaitė, B. (1994). *La novela femenina contemporánea (1970-1985): hacia una tipología de la narración en primera persona*. Barcelona: Anthropos.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, vol. 9, pp. 21-31.
- Colomer, T. (2019). ¿Retiramos los cuentos sexistas? *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, vol. 290, pp. 56-59.
- Cremades García, R., García Manso, A., Soto Vázquez, J. (2017). *Didáctica de la literatura infantil*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Díaz-Mas, P. (1996). La niña sin alas. En L. Freixas (Ed.), *Madres e hijas* (pp. 159-168). Barcelona: Anagrama.
- Escritoras.com. *Josefina Aldecoa*. Recuperado de <https://escritoras.com/escritoras/Josefina-Aldecoa>. Fecha de la última consulta: 20 de mayo de 2020.
- Escritoras.com. *Paloma Díaz-Mas*. Recuperado de <https://escritoras.com/escritoras/Paloma-Diaz-Mas>. Fecha de la última consulta: 20 de mayo de 2020.
- Freixas, L. Autorretrato a los sesenta años. *Laurafreixas.com*. Recuperado de <https://www.laurafreixas.com/freixasretrato.html>. Fecha de la última consulta: 20 de mayo de 2020.
- Freixas, L. (1996). *Madres e hijas*. Barcelona: Anagrama.
- Freixas, L. (2000). *Literatura y mujeres*. Barcelona: Destino.
- Gil de Sousa, C. (2018). *Los personajes femeninos de Almudena Grandes: actualidad, post-modernidad y Guerra Civil* (Tesis). Universidad de Córdoba.
- Grandes, A. (1996). La buena hija. En L. Freixas (Ed.), *Madres e hijas* (pp. 185-224). Barcelona: Anagrama.

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

- Inemyrovskyexilio. *Biografía*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/inemyrovskyexilio/biografia>. Fecha de la última consulta: 15 de julio de 2020.
- Instituto Cervantes. *Almudena Grandes. Biografía*. Recuperado de https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/grandes_almudena.htm. Fecha de la última consulta: 20 de mayo de 2020.
- Instituto Cervantes. *Carmen Martín Gaité. Biografía*. Recuperado de https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/martin_gaite_carmen.htm. Fecha de la última consulta: 20 de mayo de 2020.
- Isabelallende.com. *Sobre Isabel*. Recuperado de <https://www.isabelallende.com/es/bio>. Fecha de la última consulta: 15 de julio de 2020.
- Isabelallende.com. *Entrevista*. Recuperado de <https://www.isabelallende.com/es/interview>. Fecha de la última consulta: 17 de agosto de 2020.
- Jirku, B., Pozo, B. (2011). Escrituras del yo: entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, vol XVI, pp. 9-21. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3944> Fecha de la última consulta: 20 de agosto de 2020.
- Jover, G. *Itinerarios lectores para la educación literaria en secundaria. Constelaciones literarias*. Educación literaria en secundaria. Recuperado de <https://sites.google.com/site/educacionliterariaensecundar/>. Fecha de la última consulta: 2 de julio de 2020.
- Jover, G. (Coord.). (2009). *Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*. Libro abierto: Málaga. Junta de Andalucía.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

- López Ramírez, L. G. (2016). *Otro modo de ser. Escritoras latinoamericanas que han configurado nuevos imaginarios desde la literatura feminista* (Tesis). Universidad Internacional de Andalucía.
- Luengo Gascón, E. (2011). Los libros de oro de Carmen Martín Gaité: De *Le Petit Chaperon Rouge* de Perrault a *Caperucita en Manhattan*. En Túa Blesa et al. (Ed.), *Pensamiento literario español del siglo XX*, 5 (pp. 103- 124). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Luengo Gascón, E. (2019). Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI. En En *Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI*. Elvira Luengo Gascón (Coord.) *Ondina-Ondine, Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación* (3), pp. 1-6. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ond/article/view/4389>. Fecha de la última consulta: 3 de junio de 2020.
- Mangini, S. (2001). *Las modernas de Madrid. Las grandes intelectuales españolas de la vanguardia*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martín Gaité, C. (1996). De su ventana a la mía. En L. Freixas (Ed.), *Madres e hijas* (pp. 39-44). Barcelona: Anagrama.
- Milligan, J. (1996). *The forgotten generation: French Women Writers of the Inter-War period*. Oxford: Berg.
- Nájera Archilla, M. (2019). Procesos de identificación literaria, una ventana abierta a los universos literarios adolescentes: acercamiento desde una perspectiva de género. En *Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI*. Elvira Luengo Gascón (Coord.) *Ondina-Ondine, Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación* (3), pp. 163-183. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ond/article/view/4412>. Fecha de la última consulta: 3 de junio de 2020.
- Némirovsky, I. (2014). *El vino de la soledad* (Trad. Soriano Marco, J. A.). Barcelona: Salamandra.
- Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón,

- 106, de 3 de junio de 2016, 13462 a 14390. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910768820909>
- Plitt, L. (4 de enero de 2020). Louisa May Alcott: la extraordinaria historia de la autora de “Mujercitas”. *BBC*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-50974219>
- Pozuelo Yvancos, J. (2006). *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Barcelona: Crítica
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015, 169 a 546. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>
- Requena Pérez, L. (2018). Women’s education in the nineteenth century: perceptions in Louisa May Alcott’s works. En Diego et al. (coord.) *La universidad con perspectiva de género*, pp. 267- 280). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rovira-Collado, J. (2019). Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas de docentes en formación. *Tejuelo*, vol. 29 (pp. 275-312). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/87289>. Fecha de la última consulta: 4 de agosto de 2020.
- Sanjuán, M., Ballarín, M. (2019). La construcción de un pensamiento crítico acerca de los roles de género a través de la literatura infantil. Análisis de un proceso de investigación-acción con niños y niñas de 5 años. En *Miradas feministas sobre el cuento y el álbum en el siglo XXI*. Elvira Luengo Gascón (Coord.) *Ondina-Ondine, Revista de Literatura Comparada Infantil y Juvenil. Investigación en Educación* (3), pp. 105-140 <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ond/article/view/4409>. Fecha de la última consulta: 2 de junio de 2020.
- Sanz Villanueva, S. (2016). Lo que olvidamos. *El cultural*. Recuperado de <https://elcultural.com/Lo-que-olvidamos>
- Tejerina Lobo, I. (2005). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. En *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*. Recuperado de

http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-canon-literario-y-la-literatura-infantil-y-juvenil-los-cien-libros-del-siglo-xx-0/html/003f29cc-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html. Fecha de la última consulta: 24 de agosto de 2020.

Turin, Adela. (1995). *Los cuentos siguen contando*. (Trad. Aurora Rivièrè). Madrid: horas y HORAS.

Villar Secanella, E. M. (2016). *El despertar a la conciencia del lector juvenil en universos ficcionales protagonicamente femeninos y la novela lírica de autoafirmación en la LIJ* (Tesis). Universidad de Zaragoza.

Walking around. (12 de julio de 2012). *Irène Némirovsky: El vino de la soledad*. Recuperado de <http://walkingaround-elisa.blogspot.com/2012/07/irene-nemirovsky-el-vino-de-la-soledad.html>. Fecha de la última consulta: 16 de julio de 2020.

Woolf, V. (2004). *A Room of One's Own*. Londres: Penguin Books. Cuenca: CEPLI

Yubero, S., Larrañaga, E., Sánchez, S. (2013). *¿Somos princesas? Mujeres en la literatura infantil y juvenil*.

ANEXOS

1. Texto seleccionados de las obras

Mujercitas

Pág. 21

El reloj dio las seis, y, tras barrer el hogar, Beth acercó a él un par de zapatillas viejas para que se calentaran. Aquello tuvo un efecto tranquilizador en las muchachas, pues sabían que significaba que su madre no tardaría en volver. Se prepararon para recibirla. Meg dejó de sermonear a sus hermanas y encendió la lamparita. Amy se levantó de la butaca sin que se lo pidieran y Jo se olvidó de lo cansada que estaba y se incorporó para sostener las zapatillas cerca de las llamas.

—Ya están muy gastadas; mamá necesita unas nuevas.

—Pensaba comprarle unas con mi dólar —comentó Beth.

—¡No, yo lo haré! —exclamó Amy.

—Como hermana mayor que soy... —empezó Meg, pero Jo la interrumpió para decir, muy decidida:

—Ahora que papá no está, yo soy el hombre de la casa y seré yo quien le compre las zapatillas, porque papá me encargó encarecidamente que, en su ausencia, cuidase de mamá.

—Ya sé qué podemos hacer—medió Beth—. En lugar de que cada una se compre algo para sí, ¿por qué no invertimos el dinero en regalos de Navidad para mamá?

Pág. 136

-[...]Piensas que tu carácter es el peor del mundo, pero yo tenía el mismo pronto que tú.

-¿Tú, mamá? ¡Pero si nunca te enfadas! —Jo se quedó tan sorprendida que olvidó por unos instantes su remordimiento.

-Llevo cuarenta años tratando de curar mi mal carácter y solo he logrado controlarlo. [...]

La paciencia y la humildad que reflejaba el rostro amado era la lección que Jo necesitaba, más eficaz que el sermón más sabio o la reprimenda más dura. Encontró consuelo en la confianza que le había hecho su madre y en su comprensión.

Pág. 137

-Mi madre solía ayudarme...

-Tanto como tú a nosotras- la interrumpió Jo, y le dio un beso.

- Pero la perdí cuando era poco mayor que tú y, durante años, hube de luchar sola porque era demasiado orgullosa para confesar mi debilidad a nadie más [...] Sin embargo, con el tiempo, cuando me vi con cuatro niñas a mi cargo, y pobre, el viejo fantasma resurgió. No soy paciente por naturaleza y no poder dar a mis hijas lo que necesitaban me hacía sufrir. [...] Para mí, era

más fácil esforzarme pensando en vuestro bien que en el mío. Una mirada de asombro de una de vosotras al verme responder con dureza me ayudaba a recapacitar más que cualquier sermón. Y vuestro amor, respeto y confianza eran la mejor recompensa a mis esfuerzos por ser la clase de mujer de servir de ejemplo.

-¡Mamá, ojalá algún día lograra ser la mitad de buena que tú!

El vino de la soledad

Pág. 96

Cogió el lápiz que siempre llevaba en un bolsillo y, tras unos instantes de vacilación, lo acercó al libro muy, muy despacio, como si fuera un arma cargada, y escribió: “El padre piensa en una mujer con quien se ha cruzado en la calle y la madre acaba de estar con su amante. No entienden a sus hijos y sus hijos no los quieren. La chica piensa en su novio y el chico, en las palabrotas que ha aprendido en el instituto. Sus hermanos pequeños crecerán y serán como ellos. Los libros mienten. En el mundo no existen ni la virtud ni el amor. Todos los hogares son parecidos. En las familias solo hay codicia, mentiras e incomprensión mutua”.

[...]

Bella se abalanzó sobre la hoja medio arrancada, leyó las frases escritas a lápiz, miró la imagen con estupor y, súbitamente, la sangre se agolpó en aquel rostro tan blanco, tan bien camuflado por el maquillaje que lo cubría.

-¡Está loca! –clamó-. ¡Mocosa desgraciada, mocosa desagradecida, mocosa desvergonzada! ¡Miserable mentirosa! No eres más que una idiota, ¿me oyes? ¡No eres más que una desgraciada idiota! ¡Cuando se piensan, cuando se osan pensar cosas así, tan desvergonzadas y estúpidas, al menos no se escriben, se guardan para una! ¡Atreverse a juzgar a tus padres! ¡Y qué padres! ¡Que se sacrifican por ti, por tu bienestar! ¡Que se desviven por tu salud y tu felicidad! ¡Desagradecida! Pero ¿qué sabrás tú lo que son unos padres? ¡Tendrían que ser sagrados para ti! ¡En el mundo no debería haber nadie más querido!

“Y encima esperan que los quiera”, pensó amargamente Elena.

La cara de su madre, crispada por la ira, se acercó a la suya. Vio brillar aquellos ojos que odiaba, dilatados por la cólera y el miedo.

-Pero ¿qué te falta, desagradecida? ¡Mírate! ¡Tienes libros, vestidos, joyas! ¿Mira! –gritó Bella, tirando del pequeño medallón de esmalte azul, que, arrancado de su cadena, rodó por el suelo. La mujer lo aplastó pisoteó con el talón y lo aplastó con rabia-. ¡Miradla, mirad su cara! ¡Ni una palabra de arrepentimiento! ¡Ni una lágrima! ¡No te preocupes, hija mía, ya te enseñaré! ¡Todo esto es culpa de tu institutriz! ¡Te pone en contra de tus padres! ¡Te enseña a despreciarlos! ¡Bueno, pues ya puede empezar a preparar el equipaje! ¿Me oyes? ¡Ya puedes despedirte de tu mademoiselle Rose! ¡No volverás a verla! ¡Ah! Eso sí que te hace llorar, ¿eh?

Pág. 110

Mademoiselle Rose murió esa misma noche en el hospital adonde la habían llevado unos milicianos cuando se derrumbó sin conocimiento en la esquina de una calle. Una carta hallada en el bolsillo de su abrigo, la última misiva de Francia que había recibido, sirvió para identificarla, pues en el sobre figuraba su nombre.

Avisaron a los Karol, que le explicaron a su hija que la institutriz no había sufrido. Su cansado corazón había dejado de latir. Había tenido un ataque de delirio, provocado seguramente por la nostalgia de su país... Debía de estar enferma desde hacía mucho tiempo.

—Pobrecilla... —le dijo Bella—. Te quería tanto... Le habríamos pasado una pequeña renta para que viviese tranquila... No obstante, se habría sentido muy sola, porque vamos a marcharnos y no podíamos llevarla con nosotros. Puede que haya sido lo mejor.

Pero en esa época había tantas muertes que nadie, ni entonces ni después, tuvo tiempo que perder consolando a Elena.

—Pobre niña... —repetían—. Qué miedo debió de pasar... Esperemos que no caiga enferma... Sólo faltaría eso...

El día fue pasando, y Elena se vio sola en la habitación vacía, donde seguían todos los objetos personales de la difunta, la vieja fotografía en que aparecía entre sus hermanas, con veinte años, sus finos cabellos como humo enmarcándole el rostro, la cinta de terciopelo al cuello, la delgada cintura ceñida por un cinturón con hebilla... La miró largo rato. Sin llorar. Le parecía que las lágrimas se le acumulaban en el corazón, duro y pesado como una piedra.

Pág. 151

“Sí —pensaba Elena, callada e invisible en la penumbra-, estás envejeciendo... Cada día que pasa te arrebató un arma y me la entrega a mí. Yo soy joven, tengo dieciséis años, te lo quitaré, te robaré a tu amiguito, y para ello no hará falta ni mucho tiempo ni mucha astucia, ¡ay, ni mucho esfuerzo!... Y cuando te haya hecho sufrir bastante, lo mandaré a paseo, porque para mí siempre será el odiado Max.

Paula

Pág. 30

Para siempre... ¿Qué es eso, Paula? He perdido la medida del tiempo en este edificio blanco donde reina el eco y nunca es de noche. Se han esfumado las fronteras de la realidad, la vida es un laberinto de espejos encontrados y de imágenes torcidas. Hace un mes, a esta misma hora, yo era otra mujer. [...] No reconozco a esa mujer, en cuatro semanas el dolor me ha transformado. Mientras explicaba desde un micrófono las circunstancias que me llevaron a escribir El plan infinito, mi agente se abrió paso en el gentío para soplarme al oído que tú habías ingresado al hospital. Tuve el presentimiento feroz de que una desgracia fundamental nos había desviado las

vidas. Cuando llegué a Madrid dos días antes, ya te sentías muy mal. Me extrañó que no estuvieras en el aeropuerto para recibirme, como siempre hacías, dejé las maletas en el hotel y, agotada por el esforzado viaje desde California, partí a tu casa donde te encontré vomitando y abrasada de fiebre. Acababas de regresar de un retiro espiritual con las monjas del colegio en el cual trabajas, cuarenta horas a la semana como voluntaria ayudando a niños sin recursos, y me contaste que había sido una experiencia intensa y triste, te abrumaban las dudas, tu fe era frágil.

- Ando buscando a Dios y se me escapa, mamá...

- Dios espera siempre, por ahora es más urgente buscar un médico. ¿Qué te pasa, hija?

- Porfiria- replicaste sin vacilar.

Desde hacía varios años, al saber que heredaste esa condición, te cuidabas mucho y te controlabas con uno de los pocos especialistas de España. Al verte ya sin fuerzas, tu marido te llevó a un servicio de emergencia, diagnosticaron una gripe y te mandaron de vuelta a casa. Esa noche Ernesto me contó que desde hacía semanas, incluso meses, estabas tensa y cansada. Mientras discutíamos una supuesta depresión, tú sufrías tras la puerta cerrada de tu pieza; la porfiria te estaba envenenando de prisa y ninguno de nosotros tuvo el buen ojo para darse cuenta. No sé cómo cumplí con mi trabajo, tenía la voluntad ausente y entre dos entrevistas de prensa corría al teléfono para llamarte. Apenas me dieron la noticia de que estabas peor cancelé el resto de la gira y volé a verte al hospital, subí corriendo los seis pisos y ubiqué tu sala en ese monstruoso edificio. Te encontré reclinada en la cama, lívida, con una expresión perdida, y me bastó una mirada para comprender cuán grave estabas.

- ¿Por qué lloras?- me preguntaste con voz desconocida.

- Porque tengo miedo. Te quiero, Paula.

- Yo también te quiero, mamá...

Eso fue lo último que me dijiste, hija.

Pág. 97

Soñé que tenías doce años, Paula. Vestías un abrigo a cuadros, llevabas el pelo en media cola atado con una cinta blanca y el resto suelto sobre los hombros. Estabas de pie al centro de una torre hueca, como un silo para guardar granos, donde volaban cientos de palomas. La voz de la Memé me decía: Paula ha muerto. Yo corría a sujetarte por el cinturón del abrigo, pero comenzabas a elevarte arrastrándome contigo y flotábamos livianas, ascendiendo en círculos; me voy contigo, llévame, hija, te suplicaba. De nuevo la voz de mi abuela resonaba en la torre: *Nadie puede ir con ella, ha bebido la poción de la muerte*. Seguíamos subiendo y subiendo, tú alada y yo decidida a retenerte, nada me separaría de ti. Arriba había una apertura pequeña desde donde se veía un cielo azul con una nube blanca y perfecta, como un cuadro de Magritte, y entonces comprendía horrorizada que tú podías salir, pero el ventanuco era demasiado estrecho para mí. Intentaba sujetarte por la ropa, te llamaba y no me salía la voz. Sonriendo

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

vagamente escapabas haciéndome una señal de adiós con la mano. Durante unos instantes preciosos podía ver cómo te alejabas cada vez más alto y luego yo comenzaba a descender dentro de la torre en medio de una turbulencia de palomas.

[...]

— Cálmate, no se trata de un mal presagio, esto nada tiene que ver con Paula. Tú eres todos los personajes del sueño—me explicó.

Eres la niña de doce años que todavía puede volar libremente. A esa edad se te acabó la inocencia, se murió la niña que tú eras, ingeriste la poción de la muerte que todas las mujeres bebemos tarde o temprano. ¿Has notado que en la pubertad se nos acaba la energía de amazonas que traemos desde la cuna y nos convertimos en seres castrados y llenos de dudas? La mujer que se queda atrapada en el silo eres tú también, presa de las limitaciones de la vida adulta.

La condición femenina es una desgracia, hija, es como tener piedras atadas a los tobillos, no se puede volar.

— ¿Y qué significan las palomas, mamá?

— El espíritu alborotado, supongo...

2. Cuestiones para las actividades

Cuestiones para la segunda sesión:

GRUPO 1

- En el relato *De su ventana a la mía*, ¿qué dirías que representa la ventana para la narradora?
- ¿De qué, en tu opinión, escapan las mujeres a través de esa ventana?
- ¿Has experimentado alguna vez la libertad que se describe?

GRUPO 2

- En el relato *Espejismos*, ¿a qué hace alusión el título?
- ¿Crees que siempre estamos a tiempo de cambiar el rumbo de nuestra vida, en caso de que no estemos contentos con ella?
- ¿A qué crees que se debe la falta de comunicación entre Blanca y Marcela?

GRUPO 3

- Explica qué concepción de la maternidad tiene la protagonista en el relato *La niña sin alas*.

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

- ¿Cómo reacciona el resto de la gente ante la idea de una niña sin alas? ¿A qué crees que se debe?
- ¿Por qué crees que la madre le arranca las alas a su hija al final del relato?

GRUPO 4

- En el relato *La buena hija*, ¿cómo trata a Berta su familia de niña y en qué se diferencia de cómo la trata Piedad?
- ¿Cómo cambia la relación entre la Berta adulta y su madre desde el principio del relato hasta el final?
- A juzgar por esta historia, ¿crees que un lazo de sangre es suficiente para denominarse “madre”?

Cuestiones para la tertulia:

- De todos los textos que has leído, ¿cuál te ha gustado más? ¿Cuál menos? ¿Por qué?
- ¿Te han entrado ganas de leer alguna de las novelas trabajadas?
- Piensa en algunos cuentos clásicos que seguramente hayas leído (Cenicienta, Blancanieves, etc.). ¿Cómo es la madre/madrastra en ellos? ¿Crees que en esos cuentos se refleja de manera fiel la figura de la madre?
- ¿Cómo crees que influye en nuestra vida la figura de nuestra madre?
- ¿Qué tipos de relaciones entre madres e hijas hemos visto en los textos leídos? ¿Encuentras similitudes o diferencias?
- ¿Crees que es más complicado identificarse con un personaje de género distinto al nuestro o da lo mismo?

3. Rúbricas

Rúbrica para las actividades de comprensión lectora

	Insuficiente (0-4)	Aprobado (5-7)	Muy bien (8-10)
Contenido de las actividades 80%	No se ha leído el texto o no se ha comprendido nada.	Se ha comprendido el texto, pero la reflexión resulta escasa.	Las respuestas demuestran una buena comprensión de los temas tratados y la capacidad de reflexionar acerca de ellos.
Puesta en común 20%	No se respetan las normas de cortesía (interrupciones, vocabulario inapropiado) o no se responde en absoluto.	Se respetan las normas de cortesía, pero no todos los miembros del grupo participan.	Se respetan las normas de cortesía y el léxico empleado es apropiado. Todos los miembros del grupo hablan por igual.

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

Rúbrica para las actividades de producción escrita

	Insuficiente (0-4)	Aprobado (5-7)	Muy bien (8-10)
Adecuación al tema	No ha escrito el texto o ha escrito un texto no relacionado con el tema propuesto.	Ha escrito un texto adecuado al tema, pero es escaso.	El texto se adecúa completamente al tema propuesto.
Coherencia y cohesión	Las oraciones son inconexas entre sí, no hay uso de conectores lógicos. Además su significado no está claro.	El texto es coherente, aunque haya algún conector mal utilizado o ausente.	El texto tiene sentido completo, el uso de conectores es adecuado y las ideas se relacionan entre sí.
Gramática y ortografía	Hay múltiples faltas de gramática y/o de ortografía.	Hay algunas faltas de ortografía o gramaticales, principalmente en construcciones más complicadas.	No hay apenas faltas de ortografía o gramaticales.

Propuesta de ampliación del canon a través de una constelación literaria para el aula de secundaria: “Madres e hijas”

Rúbrica para la tertulia

	Insuficiente (0-4)	Aprobado (5-7)	Muy bien (8-10)
Adecuación al tema	Demuestra no haber leído los textos, o de haberlos leído sin prestar atención. No interviene o, cuando lo hace, sus comentarios no son pertinentes al tema tratado.	Demuestra haber leído los textos, aunque en ocasiones sus intervenciones sean poco originales o no se acompañen de una reflexión.	Demuestra comprensión de los textos trabajados y una reflexión al respecto del tema. Sus comentarios son pertinentes y originales.
Respeto de las normas de cortesía	Interrumpe constantemente a los compañeros/as, no pide el turno de palabra.	Realiza algunas interrupciones o habla durante el turno de otra persona. En ocasiones interviene sin levantar la mano, aunque se autocorrige.	Escucha sin interrumpir al resto y cuando quiere intervenir levanta la mano. Realiza aportaciones a los comentarios del resto.
Expresión oral	Utiliza un vocabulario descuidado o inadecuado. No interviene en toda la sesión.	Utiliza un lenguaje adecuado, aunque a veces exprese las ideas de manera desordenada.	El lenguaje empleado es adecuado y las ideas están expuestas de manera clara y ordenada.

4. Entrevista a Laura Freixas

ENTREVISTA A LAURA FREIXAS, EDITORA DE LA ANTOLOGÍA *MADRES E HIJAS* (1996), POR MARINA MARTÍNEZ SERRANO

9 de junio de 2020

1. ¿Por qué escogió la temática de madres e hijas en la publicación de esta antología?

Porque acababa de ser madre de una hija, y por primera vez en mi vida estaba viviendo una experiencia (embarazo, parto, cuidar de un bebé...) para la que la literatura no me había preparado. Lo cuento en mi libro *A mí no me iba a pasar*.

2. ¿Por qué considera usted que es importante que los relatos estén escritos por mujeres?

En teoría, el sexo del autor/a no importa. En realidad, la historia de la literatura nos demuestra que lo que escriben las mujeres refleja experiencias y puntos de vista distintos a los de los hombres. Por ejemplo, nada impide que un hombre haga literatura en torno a la relación madre-hija, pero lo cierto es que ellos casi nunca lo han hecho, mientras que las mujeres han escrito y escriben con frecuencia sobre ello.

3. El libro de *Madres e hijas* ¿lo definiría como un libro feminista?

Sí, porque nace de una intención consciente, deliberada, de aportar a la literatura el relato de experiencias femeninas, y por lo tanto, de contribuir a crear una cultura en la que las mujeres tengan voz.

4. Las relaciones madre-hija que se narran en los diferentes relatos son muy diversas. ¿Por qué piensa que es importante tener diferentes perspectivas y concepciones de la maternidad?

La cultura occidental de raíz judeo-cristiana ofrece un modelo dominante y casi único de la maternidad, en la figura de la Virgen María. Esta figura, construida a lo largo de los siglos por la Iglesia, como muestra Marina Warner en "Tú sola entre las mujeres", es más prescriptiva que descriptiva, y no refleja la variedad de experiencias de las madres reales. En cuanto al otro modelo que la cultura nos

ofrece, contra.-modelo más bien, el de la mala madre (de la madrastra de los cuentos hasta Medea o Bernarda Alba), también es irreal, exagerado y carente de matices. Y en todo caso, el punto de vista que falta en la cultura es el de las mismas madres.

5. ¿Cree que cuando una mujer es madre su identidad y su desarrollo profesional se ven subordinados a ello? ¿Les sucede lo mismo a los hombres?

Sí, la sociedad atribuye a las mujeres el papel de madre como un rol que define y agota su identidad. Y la discriminación laboral y profesional que sufren las mujeres contribuye a que ellas mismas se sientan más plenamente realizadas y reconocidas como madres que en sus otras actividades o papeles. En el caso de los hombres, en cambio, la paternidad es vista como accesorio, no constituye su definición fundamental.

6. ¿Entiende que se ha avanzado en la representación de las diferentes realidades de las mujeres desde la publicación del libro?

En los últimos años, por fortuna, están surgiendo representaciones culturales (narrativa, ensayo, poesía, cómic, fotografía, etc.) de la experiencia de la maternidad. Es un fenómeno todavía muy minoritario pero esperanzador.

7. A lo largo de la historia de la literatura, la figura de la madre se presenta de manera dicotómica: o bien como madre/madrastra malvada, o bien como mujer abnegada a sus hijos y esposo. Además, el protagonismo de las historias no suele recaer en ellas. ¿Por qué cree que esto sucede?

Obviamente, porque la cultura la han hecho y la siguen haciendo básicamente hombres, que monopolizan, casi, la autoría y la autoridad.

8. Como escritora, piensa que ¿tiene verdadero poder la literatura para cambiar la visión de la sociedad sobre las mujeres en su rol de madre?

La cultura, globalmente, tiene un poder inmenso para moldear nuestra conciencia, nuestra interpretación del mundo, y por lo tanto también nuestra vivencia de experiencias personales como la maternidad.

