



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

Las musas toman la pluma. Propuesta didáctica para la enseñanza de la lírica desde la educación literaria y la performatividad de género

The muses take the pen. Didactic proposal for the teaching of lyric poetry from literary education and gender performativity

Autora:

**Silvia Laborda Belenguer**

Directora:

**María José Galé Moyano**

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Máster en Profesorado de Secundaria  
2019/2020

**Resumen:**

El presente trabajo tiene como objetivo proponer una forma alternativa a la manera generalizada de abordar el estudio de la lírica en las aulas de Educación Secundaria. Para ello, se presenta el enfoque considerado más óptimo, basado en una metodología centrada en la educación literaria y en la importancia de las experiencias del alumnado como parte fundamental del proceso educativo. En este sentido, se pretende evidenciar la manera en la que la literatura responde a una visión performativa de género, al repercutir por medio de sus discursos en la construcción de la identidad de las personas, en cuanto generadores y transformadores de la realidad. De esta manera, se presenta una propuesta didáctica sustentada sobre estos principios, con el objetivo de impartir la lírica del periodo barroco en 1º de Bachillerato a través de la necesaria inclusión de autoras y, en consecuencia, de un imaginario configurado por las mujeres como sujeto.

**Palabras clave:** *lírica, barroco, educación literaria, performatividad de género, imaginario femenino, autoría femenina.*

**Abstract:**

The present work aims to propose an alternative way to the generalized tendency of approaching the study of lyrical poetry in Secondary Education classrooms. For this, the perspective considered most optimal is based on a methodology focused on literary education and on the importance of students' experiences as a fundamental part of the educational process. In this sense, it is expected to show the way in which literature responds to a gender performative vision, by having an impact through its discourses of the construction of people's identity, as generators and transformers of reality. In this way, a didactic proposal based on these principles is presented, with the aim of imparting the lyrical poetry of the baroque period in 1<sup>st</sup> year of Bachillerato through the necessary inclusion of female authors and, consequently, an imaginary configured by women as subjects.

**Key words:** *lyrical poetry, baroque, literary education, gender performativity, feminine imaginary, female authorship.*

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	- 1 -
<b>MARCO TEÓRICO: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA</b> .....	- 3 -
1. Educación literaria: lo propio en lo ajeno .....	- 3 -
2. El género lírico: apariencias infundadas .....	- 8 -
3. Representación y performatividad: búsqueda de un espejo propio .....	- 14 -
4. Lo oculto tras el resplandor de los Siglos de Oro.....	- 26 -
4.1. La mujer en el barroco: el claroscuro del periodo dorado.....	- 27 -
4.2. Tradición literaria y tendencias poéticas: paradójica maldición .....	- 30 -
4.3. Lírica femenina: en función de sí mismas.....	- 33 -
<b>PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA</b> .....	- 40 -
1. Aclaración sobre la situación actual .....	- 40 -
2. Contextualización .....	- 40 -
3. Contribución para la adquisición de competencias clave .....	- 42 -
4. Objetivos .....	- 43 -
4.1. Objetivos generales.....	- 43 -
4.2. Objetivos específicos .....	- 44 -
5. Contenidos.....	- 44 -
5.1. Contenidos específicos.....	- 45 -
5.2. Contenidos mínimos .....	- 46 -
6. Metodología.....	- 46 -
7. Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización por sesiones .....	- 50 -
8. Evaluación .....	- 55 -
8.1. Criterios de evaluación relacionados con los estándares o indicadores de aprendizaje.....	- 55 -
8.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación.....	- 56 -
9. Medidas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo .....	- 58 -
10. Materiales y recursos didácticos.....	- 59 -
11. Adaptación a la situación de no presencialidad.....	- 60 -
<b>REFLEXIÓN CRÍTICA</b> .....	- 61 -
<b>CONCLUSIONES</b> .....	- 76 -
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	- 78 -
1. Marco teórico y unidad didáctica .....	- 78 -

2. Materiales elaborados .....	- 80 -
3. Legislación .....	- 80 -
<b>ANEXOS</b> .....	- 82 -
Anexo I .....	- 82 -
Anexo II .....	- 99 -
Anexo III .....	- 104 -
Anexo IV .....	- 108 -
Anexo V .....	- 112 -
Anexo VI .....	- 113 -
Anexo VII .....	- 115 -

## INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster se corresponde con la modalidad A3, por lo que se conforma, en primer lugar, por una investigación teórica sobre la que se sustenta posteriormente una propuesta didáctica sobre el temario escogido para, finalmente, abordar el análisis de los resultados obtenidos al llevarla al aula en el período de prácticas.

Teniendo en cuenta la estructura a seguir, este trabajo tiene como objetivo proponer una alternativa a la manera en la que, de forma generalizada, se viene impartiendo la lírica en las aulas de Educación Secundaria. En concreto, la propuesta didáctica que aquí se recoge está diseñada para el trabajo de la lírica del periodo barroco en el curso de 1º de Bachillerato.

A lo largo de estas páginas se realizará, en primer lugar, un recorrido teórico por diferentes modelos que han marcado la enseñanza de la literatura, para poder aproximarnos al enfoque más beneficioso y favorable para la propia naturaleza de un género tan característico como la poesía: la educación literaria y el enfoque de la recepción. Para ello, nos acercaremos a la situación en la que se encuentra actualmente el género dentro de las preferencias lectoras, así como a la visión que tiene el alumnado a la hora de abordarlo en su vida académica.

A continuación, se abordará el segundo propósito de este trabajo, que consiste en mostrar la manera en la que las producciones culturales, en este caso la lírica, responden a un enfoque de performatividad de género, al repercutir en la construcción de la identidad de las personas, en cuanto generadoras y transformadoras de la realidad. Para ello, se desarrollarán unas nociones clave para entender la teoría performativa, por medio de la exposición del pensamiento de la autora Judith Butler.

Partiendo de estas nociones, se tratará la ausencia de mujeres en la cultura, incidiendo en cómo esto afecta al canon que encontramos en los manuales de texto de Secundaria y, por tanto, en la configuración de la realidad que el alumnado interioriza. Del mismo modo, se conectará con la problemática de la representación de las mujeres en la literatura puesto que el imaginario que las comprende se ha encontrado monopolizado por los varones, de manera que la concepción de mujer que de sus creaciones se desprende se limita a una realidad en la que sus protagonistas no participan. En este sentido, se abordará la manera en la que se manifiesta este imaginario, acercándonos a la imagen de mujer que, por medio del discurso tradicional masculino, ha

derivado en tópicos, estereotipos y modelos de “ser mujer” que perviven en la concepción actual y que, por tanto, repercuten en la propia imagen y comprensión de las mujeres. Para ello, se realizará un recorrido por las particularidades a este respecto que encontramos en el periodo del barroco español, teniendo en cuenta la situación histórica, cultural y social que acarrea esta época.

Por último, dentro de esta exposición teórica nos detendremos en presentar la autoría femenina de los Siglos de Oro, abordando las estrategias de las que se valieron las escritoras para introducirse y, en muchos casos, subvertir la norma del discurso masculino.

A continuación, como se ha indicado, se incluirá el diseño de una unidad didáctica para impartir el temario de la lírica barroca en 1º de Bachillerato. Esta propuesta se ha construido sobre las nociones previamente expuestas, puesto que el trabajo de la poesía barroca se lleva a cabo a través de la inclusión de autoras representativas del periodo, con el fin de contraponer el imaginario femenino que se desprende de los textos de los autores canónicos frente a los propios testimonios de las mujeres de la época. De esta forma, las actividades se han diseñado con este propósito, partiendo del enfoque ya mencionado, que subraya la importancia del alumnado y sus experiencias literarias en el proceso educativo, por medio de una propuesta que sitúa en el centro el intercambio vivencial con los textos a través de la lectura crítica, tertulia literaria y escritura creativa.

Por último, se profundizará en los resultados obtenidos con la puesta en práctica de esta unidad, teniendo en cuenta las adaptaciones necesarias a la docencia online debido a la situación de emergencia sanitaria que acompañó el final de este curso escolar. Así, a través de los propios testimonios del alumnado, se pretende resolver la siguiente cuestión: ¿es la lírica un género que no despierta predilección por sí misma, que se encuentra alejada de la comprensión e interés del alumnado o, por el contrario, no se aborda de una forma óptima para acercar su lectura y evidenciar su capacidad de generar experiencias significativas y transformadoras?

## MARCO TEÓRICO: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Con el fin de presentar en profundidad el sentido de mi propuesta, en primer lugar resulta necesario enmarcar mínimamente la concepción del estudio de la literatura que subyace a este trabajo, ya que es el punto de partida desde el que cobran sentido las elecciones tomadas para su diseño y elaboración. Como ya he anunciado, el propósito del que parte esta iniciativa se centra en cómo mejorar la manera de impartir la lírica -concretamente la perteneciente al periodo del barroco-, en las aulas de Educación Secundaria, así como en evidenciar la forma en la que la literatura responde a un claro enfoque de performatividad de género, dada su natural predisposición a generar experiencias personales por medio de la recepción y producción de textos. En este sentido, aunque aquí trabaje específicamente este periodo literario, la propuesta es, y debe ser, susceptible de aplicarse a cualquier otro, ya que las sugerencias que aquí recojo pueden extenderse al estudio y trabajo de la lírica en su totalidad y diversidad. Asimismo, aunque este proyecto se haya destinado a la poesía, el núcleo de la filosofía sobre la que este se sustenta -en referencia tanto al enfoque performativo como a la concepción de educación de la literatura en el que se basa-, es igualmente aplicable a la enseñanza literaria en todas sus expresiones -teniendo siempre en cuenta las particularidades de cada una-. De esta manera, la exposición va a partir del plano más general de la disciplina para ir definiendo desde ahí la concreción y especificidad del tema aquí desarrollado.

### **1. Educación literaria: lo propio en lo ajeno**

Al abordar el tema de la enseñanza de la literatura, aflora inmediatamente uno de los aspectos principales que va a atravesar toda esta propuesta, que gira en torno a la problemática sobre la forma de impartir esta materia. Tal y como se evidencia en el propósito de este trabajo, el hecho de proponer una mejora conlleva la creencia de que actualmente la manera de afrontar el estudio de la literatura y, todavía más en el caso de la lírica, no está resultando todo lo óptima que podría y, por tanto, el impacto que causa en el alumnado se define por su escasa trascendencia.

En primer lugar, si nos centramos en la enseñanza de la literatura en general, la manera tradicional que encontramos en el ámbito educativo a la hora de impartir esta disciplina se basa en un enfoque historiográfico. Este modelo historicista concibe el aprendizaje literario como una acumulación memorística sucesiva y mecánica de

características, conceptos, rasgos, fechas, autores y obras; en su absoluta mayoría pertenecientes a la selección del canon clásico, cuyas implicaciones comentaremos más adelante.

A pesar de su cuestionable eficacia a día de hoy, podemos encontrar una justificación a la implantación de este método en las aulas:

[...] la Historia de la Literatura se configuró como objeto de enseñanza en un marco intelectual e histórico muy propicio [...] en España, en 1845, cuando se implanta el denominado ‘Plan Pidal’ [...] en el marco todavía de la búsqueda romántica de la identidad nacional, con el impulso del positivismo y el historicismo que perseguían trasladar a los estudios literarios e históricos el método científico de las ciencias naturales. De este modo, se inició un proceso de sustitución progresiva de los estudios de retórica y oratoria por los de historia literaria. [...] La enseñanza de la literatura se disponía al servicio de la configuración de una conciencia nacional, se trataba de hacer evidente un pasado cultural común, de modo que “en todos los países la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar” (Dueñas Lorente, 2013, 139).

En la actualidad, las condiciones históricas, políticas y culturales que promovieron el arraigo de esta concepción han cambiado, de forma que ya no existe la necesidad de reivindicar y forjar una identidad característica del periodo romántico (Dueñas Lorente, 2013, 140). Así, aunque hoy en día la lógica de este paradigma ya no encuentre sentido dentro de los parámetros de nuestra sociedad, es igualmente necesario comprender que hubo una razón que motivó su arraigamiento. Además, hay que reconocer que el éxito de este enfoque no se debió únicamente a su naturaleza de respuesta ante una necesidad, sino que también contaba con una buena base de perspectiva didáctica:

La historia de la literatura logró una notable cohesión entre los distintos componentes que [...] intervienen en cualquier modelo didáctico de enseñanza de la literatura: la teoría literaria que sirve de soporte explicativo, (el recorrido cronológico [...] a través de individualidades ilustres y desde una cierta idea de progresión permanente), la función social que se les otorga a los textos literarios ([...] la construcción de una conciencia nacional, el sentido de pertenencia a un grupo humano de pasado ilustre) y una práctica didáctica en consonancia con los elementos anteriores ([...] se propugnaba la selección de nombres, títulos o tendencias con el apoyo de textos que pudieran ilustrar o ejemplificar las premisas de partida) (Dueñas Lorente, 2013, 139-140).

Por otro lado, para vislumbrar en su conjunto la forma de impartir la literatura en las aulas, a esta perspectiva historicista, más centrada en la parte teórica, hay que sumarle otra tendencia que surgió alrededor de los años sesenta, que estableció las bases del tipo

de relación que, mayoritariamente, sigue teniendo el alumnado con los textos; es decir, la práctica:

Esta [perspectiva] consistía en estudiarla [la literatura] desde la formación de hábitos para formar lectores competentes, para ello se contaba con el apoyo de las teorías literarias del formalismo y el estructuralismo, como modelo para acercarse científica y didácticamente a los textos. Se buscaba un análisis científico de las obras literarias, pues se tenía la idea que solo con un análisis científico de la literatura era posible contribuir a «las habilidades interpretativas y de competencia lectoras por parte del alumnado» (Gallardo Álvarez, 2010, 6).

Como consecuencia de este planteamiento, se instauró la tendencia a trabajar los textos literarios por medio de los “comentarios de texto”, con el propósito de devolverle a la materia la parte más vivencial y experiencial que le había sido arrebatada con la perspectiva plana y memorística anterior. Sin embargo, esta alternativa tampoco logró cumplir las expectativas que ella misma parecía haberse propuesto, ya que este método se ha convertido en una forma mecánica, despersonalizada y poco productiva de arrebatar la motivación al alumnado a la hora de disfrutar de la lectura y del encuentro con el texto.

Como he señalado, esta nueva perspectiva surgió como alternativa al planteamiento historicista pero, sin embargo, en la actualidad ambos enfoques parecen haberse fundido, de manera que encontramos, por un lado, la combinación de una teoría basada en la mecanización de la memoria y la sucesión de periodos, rasgos y autores y, por otro, una práctica centrada en un análisis basado en responder la misma serie de cuestiones cerradas y superficiales, limitadas a la forma descontextualizada y la repetición de las previas nociones teóricas. Debido a esto, el modelo atrajo múltiples críticas y cuestionamientos, tal y como recoge de forma clara Teresa Colomer en su artículo:

A partir de las nuevas premisas teóricas [del modelo de los sesenta] se cuestionó la enseñanza tradicional de la historia de la literatura para poner en su lugar la necesidad de formar *lectores competentes*. Se substituyó, pues, la idea de una información a transmitir -los datos y los juicios de valor sobre las obras- por la de una competencia a desarrollar. Ello conllevaba, naturalmente, la presencia de los textos en las aulas y el acceso directo a ellos del lector-aprendiz, mientras que el análisis *científico* de los textos a través del comentario explicativo del enseñante pareció el instrumento didáctico más apropiado [...] Este modelo de formación interpretativa supone el referente inmediato de los cambios actuales, si bien puede afirmarse que, en la práctica, ha venido funcionando de un modo superpuesto al modelo historicista decimonónico. Algunos de sus elementos, como la formación de la competencia o el acceso al texto, continúan sólidamente consolidados en la didáctica actual de la literatura. Otros, como su definición de literatura o la concepción del comentario de texto, han sido duramente cuestionados (1996).

De igual manera, si nos centramos concretamente en la enseñanza de la poesía, estas cuestiones también se cumplen. Por una parte, la teoría se ve reducida a un desfile de los diferentes periodos, acompañado de sus características, tendencias, autores y obras, mientras que la práctica se ve limitada, la mayor parte de los casos, al análisis automático de cuestiones métricas y rítmicas, así como a la identificación aislada de figuras y recursos retóricos, tratando mínimamente aspectos de contenido o sentido y, mucho menos, emotivos o sensoriales.

A pesar de su larga pervivencia, estos enfoques han ido encontrando inevitablemente su agotamiento, puesto que hoy en día las necesidades son otras, y, como sociedad en general, y como docentes en particular, debemos tratar de darles respuesta. Esto significa que, aunque hayan existido modelos que han parecido suplir las carencias del sistema durante largos periodos de tiempo, es importante aceptar que, al igual que los tiempos y las necesidades cambian, también hemos de hacerlo nosotros con ellas. Como apunta Dueñas Lorente, precisamente el hecho de que ciertos paradigmas pervivan en la actualidad a pesar de su atraso respecto a los avances actuales no solo es muestra de la fortaleza que pudieran presentar en su día, sino también «de la falta de alternativas» ante las que nos encontramos (2013, 139). De esta forma, la demostración y concienciación de la existencia de estos problemas ha ido motivando poco a poco la aparición de diferentes propuestas e iniciativas con el propósito de suplir las carencias que nuestro sistema educativo ha ido generando.

En primer lugar, podemos mencionar el enfoque que surgió en la década de los ochenta, que ponía en relieve el aspecto comunicativo de la literatura, potenciando el desarrollo de la “competencia literaria”, puesto que se evidenció que el anterior paradigma analítico y científico no lograba el objetivo principal: formar lectores competentes (Gallardo Álvarez, 2010, 6). Esto resultó así ya que, por medio de esa concepción de la literatura, aspectos tan importantes como la lectura, la comprensión, la interpretación o el esencial disfrute de los textos desaparecía; es decir, la enseñanza de la literatura priorizó otros aspectos, desatendiendo aquellos más específicos y propios de la literatura en sí misma.

Este planteamiento anterior conecta y evoluciona hacia la perspectiva que defiende en esta propuesta didáctica: el enfoque de la recepción, modelo que está resultando muy difundido y aceptado entre la comunidad educativa (Dueñas Lorente, 2013, 137). Este paradigma concibe la enseñanza de la literatura como un intercambio

entre texto y lector, una relación de interdependencia en la que el acto comunicativo se completa cuando las aportaciones del lector se entrelazan con la creación del autor del texto. En este sentido, los componentes emotivos, sensoriales, interpretativos y subjetivos sí encuentran cabida en este modelo, puesto que el texto ya no se comprende como un discurso unidireccional, cerrado y despersonalizado, sino que las experiencias lectoras resultan esenciales como medio para lograr experiencias literarias.

A partir de este tipo de perspectivas se muestra la diferencia entre la tradicional enseñanza de la literatura frente al concepto de educación literaria, un enfoque que comprende el aprendizaje literario como un proceso transformador para el alumnado, por medio de la adquisición y desarrollo de la competencia literaria. En definitiva, la educación literaria se desarrolla a través de la lectura y escritura competentes, para lo que resulta imprescindible la implicación y aportación personal. Partiendo de esta concepción, resulta evidente que los mecanismos de enseñanza y trabajo de la literatura tienen que modificarse y evolucionar hacia unos procedimientos mucho más centrados en fomentar el hábito lector y el placer por la lectura, así como motivar y propiciar el gusto por la escritura. En definitiva, ha de concederse al alumnado el protagonismo, la libertad, el espacio y el tiempo que le corresponde para lograr experiencias realmente significativas y valiosas no sólo en un plano académico, sino sobre todo personal:

La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje insistieron en que la implicación del lector suponía un requisito esencial para el progreso de la competencia literaria. Justamente el placer y la gratificación obtenidas por el lector a lo largo de sus lecturas fueron vistas como el motor del desarrollo de su dominio literario. Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar. El aprendizaje explícito de reglas parecería así un camino estéril frente a la relación gratificante establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria de los estudiantes a través de sus lecturas. (Colomer, 1996).

Teniendo en cuenta los principios generales de la perspectiva que atraviesa esta propuesta, podemos retomar el tratamiento de la lírica en el aula, para introducir las diferencias entre lo que se suele hacer según los modelos tradicionales de enseñanza, frente a lo que propone el enfoque de la recepción en la línea de la educación literaria.

## 2. El género lírico: apariencias infundadas

Al adentrarnos en el campo de la poesía, antes de centrarnos en el contexto de la Educación Secundaria, podemos observar que fuera de las aulas este género no es el predilecto de los lectores, sino que desde hace tiempo viene sufriendo una desventaja frente a la narrativa. En este sentido, resulta muy esclarecedor el estudio realizado por Marta Martín Masot, en el que analiza diferentes manuales de Secundaria para comprobar si puede haber una correlación entre la manera en la que se recoge la poesía en estos libros de texto y el hecho de que este género sea el minoritario en el mundo editorial, atendiendo además a las diferentes leyes de educación implantadas con cada cambio de gobierno. Como bien expresa la autora, la entrada en la Educación Secundaria es el momento en el que se introduce la mayor parte de los conocimientos que luego se irán desarrollando en los años venideros, y la forma en la que se presentan puede resultar fácilmente decisiva en la opinión que el alumnado adquiera de esos temas (2017, 119). En primer lugar, resulta demostrativo el dato que recoge sobre las lecturas recomendadas para 1º y 2º de la ESO en Anaya, una de las principales editoriales educativas, para el año 2016:

[...] se pueden observar que de los 70 libros que hay en sus listas, tan sólo uno es de género poético, tres de género teatral, dos en lengua extranjera (inglés) y los 64 restantes son de narrativa. [...] tan sólo un 1,42% de lo que se recomienda desde aquí a los adolescentes es poesía, encontrándose la cifra por debajo incluso de las lecturas en inglés, que duplican dicho número. Además, cabe prestar atención al hecho de que los primeros en ver estas listas, y los que más se guían por ellas, son los propios docentes (2017, 122).

No sorprende que el género se encuentre en decadencia si no tiene visibilidad dentro de las lecturas seleccionadas, lo que ya muestra que existe un claro problema de base que no hace más que retroalimentarse. Partiendo de este dato tan alarmante, la autora destaca dos aspectos determinantes: el nivel de presencia de la lírica en los manuales y la forma de abordar su estudio:

A grandes rasgos, la mayoría de los manuales dedican solamente tres o cuatro páginas al género lírico. Aproximadamente el 50% de los folios están ocupados por los propios poemas ejemplificadores y alrededor de un 20% son dibujos, fotografías o algún tipo de cuadro aclaratorio. Esto quiere decir, que tan sólo un 30% de estas páginas contiene información sobre el género en sí o sobre el poema que presenta (2017, 127).

Como se puede apreciar, la presencia del género en el conjunto del manual no es significativa en absoluto. Además, según los resultados obtenidos en este estudio, se comprueba que el paso del tiempo no afecta significativamente a la renovación de los manuales, a pesar de las nuevas necesidades que hayan ido surgiendo, ya que una misma

editorial apenas presenta diferencias entre un libro de 1997 y otro de 2015 (2017, 130). Como destaca la autora, lo único que parece variar es la incorporación de recursos didácticos electrónicos o el cambio de las ilustraciones, pues «lo que les interesa es darle un “lavado de cara” a los manuales para seguir produciendo.» (2017, 133).

Sin embargo, entre manuales de diferentes editoriales publicados en el mismo año el cambio sí es más revelador, y aquí podemos atender a la segunda cuestión, referida a la forma en la que se aborda el estudio del género literario. Para ello, previamente hay que tener en cuenta una serie de cuestiones que repercuten de nuevo en esa decadencia del género no solo en el ámbito académico, sino también en el mundo editorial y en las elecciones de los lectores en su tiempo de ocio. Así, tenemos que detenernos primeramente en un aspecto que va ligado a la esencia misma del género, y es la extendida idea de que la poesía es compleja y difícil. Esta concepción generalizada responde realmente a un prejuicio, basado en la creencia de que la lírica es un género hermético, oscuro, elevado y por ello inaccesible para la mayoría de quienes se aproximan a su lectura. Aunque es cierto que existen tendencias poéticas que se caracterizan precisamente por esta naturaleza de difícil comprensión, como es el caso de la poética gongorina, existen muchas otras tendencias y corrientes líricas que no responden a estos rasgos, y que no presentan dificultades a la hora de vislumbrar el sentido del poema. Sin embargo, partimos de una base que predispone a aquellos que se aventuran en su lectura a adoptar una postura desconfiada y desfavorable ante la poesía: su forma.

El hecho de que la lírica esté escrita en verso, junto al uso del lenguaje poético, generalmente más alejado de la forma de expresión habitual, puede conllevar que, quien se aproxima a su lectura contemple el texto como algo ajeno y distante a su persona y, por ello, sin nada que ofrecerle que pueda interesarle. En este sentido, ya no solo hablamos del alumnado, sino también de los propios docentes sobre los que recae la tarea de acercar la lírica en su aula. Difícilmente podemos pretender que el alumnado adopte otra postura ante la poesía si tal vez los docentes sean los primeros que necesitan, en muchas ocasiones, más recursos y alternativas para ello:

[...] se ha advertido que [la poesía] es uno de esos contenidos a los que el grupo docente le tiene menos apego y que no le gusta impartirlo. Algunos han comentado que la poesía es la materia que dejan para el final, otros que la ven por encima y algunos más argumentan que el tema se les dificulta porque no les gusta la poesía y no fueron preparados para impartirla. (Gallardo Álvarez, 2010, 2).

De igual manera, y retomando el aspecto antes señalado, toda la reputación que acarrea la lírica viene también influida sin lugar a dudas por la forma de abordarla en el aula. Como he dicho, la forma en la que se introducen los conocimientos en el instituto va a repercutir irremediablemente en la imagen que de esos temas y materias van a tener las personas a lo largo de su vida. De forma general, es difícil desprenderse de la impresión que causa una asignatura o una parte concreta en la Secundaria, pero es todavía más difícil cuando esa cuestión se acaba impartiendo de una manera similar por parte del diverso personal docente con el que el alumnado se cruza en la etapa educativa. Digamos que se convierte en un callejón sin salida, y muchas veces olvidamos que tal vez el problema no se encuentre en esa asignatura o en ese tema, sino en la forma en la que se aborda y se acerca al alumnado; es decir, la metodología. Como se ha ido desarrollando en la previa exposición sobre la evolución de los modelos didácticos, hoy en día siguen imperando enfoques pertenecientes a modelos tradicionales, que no se ajustan a las necesidades actuales y, efectivamente, con el estudio de la lírica ocurre lo mismo. Según estos modelos, se suele reducir de manera sistemática a cuestiones historiográficas en lo que se refiere a la contextualización del periodo, tendencias, autores y obras, seguido de una práctica limitada a comentarios de texto destinados al análisis métrico y rítmico, junto a la búsqueda de las figuras sobresalientes. Es decir, estas prácticas parecen orientadas a cumplir con unos objetivos mínimos, generalmente centrados en priorizar la forma aislada, dejando de lado la profundización en su contenido y su relación con el contexto, al igual que la propia experiencia lectora puesto que, aunque la introducción de los comentarios permitió una mayor expresión por parte de quienes indagan en los textos, esta expresión se ve condicionada por cuestiones objetivas y cerradas, limitando la posibilidad de una manifestación más personal y propia:

Uno de los principales motivos por los que la poesía no termina de llegar a los jóvenes es por la forma memorística y tradicional que se emplea para estudiarla en los colegios e institutos. Muchos autores teorizan sobre cómo se utilizan poemas fragmentados para estudiar métrica o para hacer comentarios. Esto hace que los alumnos relacionen de forma automática la poesía con trabajo escolar y no con ocio. Por esta razón, al salir de clase, lo que menos les apetece es leer más poesía (Martín Masot, 2017, 133).

[...] como se ha presentado la poesía en las aulas, desde un análisis estilístico fragmentado, el estudiante se ha indisputado hacia el género y se ha convertido en un texto que requiere de un análisis mecánico y carente de contenido, matando la emoción, la sensibilidad, la estética y el placer. (Gallardo Álvarez, 2010, 11).

Como he anunciado, este aspecto se recoge claramente en el estudio de Martín Masot al referirse a las diferencias entre manuales del mismo año, pero pertenecientes a distintas editoriales. La autora muestra cómo las disidencias fundamentales radican en la metodología a la hora de presentar y trabajar la lírica: unas se mantienen en la dinámica basada en bloques de teoría con escasa aplicación práctica, salvo por ejercicios de repaso para repetir los mismos conceptos teóricos anteriores, mientras que otra editorial apuesta por una iniciativa más lúdica y subjetiva en la que se pretende que el alumnado interiorice las cuestiones por medio de la propia práctica (2017, 131). En este sentido, esta última propuesta pretende que el conocimiento se adquiera mediante la indagación y el propio descubrimiento, trabajando los conceptos teóricos a la par que el trabajo con los poemas, en lugar de dar por hecho que con meras nociones teóricas se puedan comprender realmente los textos.

Así, la autora defiende la necesidad de una renovación metodológica, que se aleje de los modelos de enseñanza tradicional y persiga el propósito de formar lectores competentes que puedan prosperar académica y personalmente por medio del gusto por la lectura (2017, 119). Para ello, propone la introducción de iniciativas diferentes, centradas en que el alumnado tenga un papel más activo en el proceso de aprendizaje, destacando la necesidad de dar espacio para la implicación personal:

[...] se proponen actividades lúdicas que hagan que se sientan más cerca de la lírica como pueden ser talleres de teatro en los que incluyan diálogos en verso, técnicas como el cadáver exquisito o recitales de poesía actual acompañados de música [...] También plantean la creación autónoma de poesía por parte de los propios alumnos o que sean ellos mismos los que elijan los poemas que quieren que se vean en la clase, con la supervisión de la figura docente (2017, 134).

Esta misma idea la recoge Isabel Gallardo Álvarez en su propuesta para abordar la poesía en el aula:

[...] es necesario organizar diferentes tipos de actividades que pueden ir desde la lectura individual, colectiva hasta la escritura de textos poéticos. [...] tienen el objetivo de producir una experiencia comunicativa donde se creen momentos para la lectura de los poemas, donde el estudiantado sea receptor pero también participe [...] para que el grupo estudiantil se acerque al poema desde perspectivas diferentes (2010, 13).

O Dueñas Lorente al recalcar el vínculo entre la literatura y la construcción del individuo:

[...] se ha insistido en los últimos años en que la literatura no puede ser considerada como una asignatura al uso, sino como un ámbito de formación que exige un tratamiento didáctico flexible entre lo personal y lo grupal, lo voluntario y lo prescriptivo, con procedimientos de evaluación en

consonancia que no despojen a lo literario de su atractivo ni de sus rasgos formativos más propios. (2013, 148).

De igual manera, a la par que una mejora metodológica es igualmente necesaria una renovación del canon. En este tema ahondaremos más adelante al abordar en profundidad la propuesta de este trabajo, pero podemos señalar ya el hecho de que resulta esencial y urgente una revisión de los autores canonizados, lo que exige a su vez la incorporación de un mayor número de autoras, y un hondo cuestionamiento de las razones por las que unos nombres entran en él en detrimento de otros.

En este sentido, Martín Masot apunta la problemática de la rígida selección clásica, y del hecho de que la diferencia generacional impida que los responsables sean capaces de elegir lecturas acordes a los intereses del alumnado y con posibilidades de comprensión desde una perspectiva moderna (2017, 124). Este punto conecta de nuevo con la perspectiva que aquí defiende, ya que no debe olvidarse que la literatura es un medio idóneo para lograr la identificación personal, la auto-representación y la comprensión de la propia identidad al reflejarnos en palabras de otras personas, en un momento de desarrollo vital tan importante y complejo como es la adolescencia. Como plantea la autora, las obras mejor valoradas por la juventud responden a la cercanía que les proporcionan para sentirse reconocidos en ellas:

[...] se puede llegar fácilmente a la conclusión de que los adolescentes sienten la necesidad de encontrar en la literatura una vía de escape a su realidad o historias que hagan que se sientan comprendidos, un problema muy real para ellos. (2017, 120).

Las mismas cuestiones y problemáticas subyacentes a la configuración del canon las señala Teresa Colomer al plantear la necesidad de multiplicidad de opciones en la elaboración de un nuevo modelo educativo:

En lo que se refiere al corpus, si, por una parte, el criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos, por otra, fenómenos actuales, como la difuminación de las fronteras entre las distintas formas artísticas (cine y literatura, por ejemplo), o como la tendencia hacia el juego literario con la tradición, han contribuido también a que la existencia de un corpus de estudio claramente definido se convirtiera en un objeto disecado, incapaz de poner en contacto al lector con su realidad cultural. (1996).

Es definitiva, como expresa Dueñas Lorente, se trata de provocar encuentros significativos entre quienes se sumergen en la lectura y el propio texto; experiencias

literarias y vitales a partir de experiencias lectoras, que repercutan en su formación humana:

[...] que pueda acceder a experiencias positivas de lectura en el periodo escolar, que le permitan descubrir la literatura como referencia estética, moral, ideológica o afectiva a la que pueda acudir con distintos objetivos durante su vida. [...] Se trata de situar a los jóvenes alumnos en una larga tradición de pensamiento, de hipótesis, de explicaciones o dudas que les puedan amparar en su vida y que les proporcionen los parámetros desde los que entender el mundo y entenderse mejor a sí mismos. (2013, 142).

Todo esto sin perder de vista la gran repercusión de la literatura en la formación personal y humana del alumnado:

Además del estudio más estrictamente académico, dentro de la programación general de la literatura, es inexcusable la atención a la poesía desde la perspectiva de la formación humana. El vínculo con la lírica representa un lugar de encuentro con la sensibilidad del hombre, potenciando, así, no sólo la capacidad de comprensión y asimilación lectora, sino, también, el disfrute estético y el propio estímulo creativo. (Gómez Martín, 2002, 14).

De esta manera, se mantiene la prioridad de formar lectores competentes, lo que incluye formar un alumnado con espíritu crítico, capaces de cuestionar la vida en sí misma y los productos que tratan de representarla. Es decir, debemos darles las herramientas necesarias para que diferencien aquello que puede aportarles algo, aquello que presenta un valor según sus necesidades, aquello que está en consonancia con sus principios y concepción del mundo o todo lo contrario, y más aun en una sociedad tan acelerada como la actual, en la que los medios de comunicación y la tecnología conllevan una gran cantidad de información constante y sin filtros, por lo que es necesario que nuestro alumnado sea capaz de realizar juicios coherentes y elaborar una opinión alejada de la superficialidad:

“Pero sobre todo, [...] el conocimiento y la práctica íntima de la poesía constituyen uno de los modos privilegiados para los hombres de salvarse, si no de la muerte planetaria, al menos del conformismo y de una masificación y una robotización generalizadas” (en Gómez Martín, 2002, 14-15).

Teniendo en cuenta todo esto, con esta propuesta, por medio del enfoque de la recepción y de la concepción de la educación literaria, se pretende mostrar una alternativa a los métodos convencionales del trabajo de la lírica, a partir de una renovación tanto en el contenido como en las metodologías. De esta manera, se defiende que la tarea del personal docente ha de centrarse, en gran medida, en mostrar que todo el alumnado es potencialmente capaz de desentrañar los misterios de la lírica, ya que para todas las

personas habrá una verdad, una interpretación, una visión, que ha de ser compartida para el enriquecimiento común; y esta interiorización y exteriorización de diferentes puntos de vista y maneras de comprender el mundo les acompañarán en su desarrollo personal y humano. La cuestión es mostrarles que su perspectiva, su forma de dar sentido al texto y lo que encierra, es igual de válida, puesto que este enfoque concibe la literatura como un significado que no está predeterminado, sino que necesita del lector para completarse. En definitiva, el docente debe ayudar a resignificar la concepción de la literatura y de la lírica en particular, para tratar que los textos no puedan concebirse sin personas que los enriquezcan. Como tan claramente expresa Martín Masot, nos encontramos con la necesidad de «“desaprender” a leer poesía» (2017, 129), para poder hacerlo de nuevo con una visión carente de prejuicios y barreras:

La comunicación entre el lector-escolar y texto poético se ha de formar en el colegio, mostrando que la poesía no es inasequible o ajena a su sensibilidad, sino que es “una forma específica de comunicación con el mundo, los demás y con uno mismo” [...] porque esta [la experiencia poética] no solo ayuda a la educación estética de las personas “a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje poético” [...] sino que también proporciona nociones de ética. En la poesía no solo aparece el uso estético del lenguaje, sino que también hay estereotipos, ideologías, visión de mundo, acercamiento al ser humano, muestras de su identidad personal y colectiva, estilos de vida, entre otros, que dan una visión de ser humano, de mundo y de conocimiento del mundo. (Gallardo Álvarez, 2010, 11).

### **3. Representación y performatividad: búsqueda de un espejo propio**

Partiendo de la necesidad de subrayar y revalorizar el componente personal y emocional que actúa en la expresión lírica, así como su capacidad para generar experiencias significativas y transformadoras no sólo durante el tiempo que dura el proceso de lectura en sí mismo, sino de manera perdurable en la vida e identidad de las personas, podemos comprender la poesía como un medio idóneo para la performatividad de género.

La poesía es un género en el que los aspectos más ligados a la naturaleza y esencia humana se manifiestan con mayor facilidad, puesto que desde su aparición se ha centrado en la exteriorización de la sensibilidad. Podemos decir que la lírica está configurada con una predisposición a la declaración y revelación de esos pensamientos, impresiones y emociones que en la vida cotidiana no permitimos que salgan al exterior con naturalidad. A diferencia de otros contextos culturales, en los que la expresión de la interioridad estaba más normalizada, extendida o simplemente la situación lo promovía de forma natural, en la actualidad vivimos en una sociedad acelerada que, de manera general, no se detiene a

atender las muestras íntimas, pasionales o sensibles. En gran medida, el protagonismo de la tecnología, los medios de comunicación o las redes sociales puede provocar, paradójicamente, una sociedad más despersonalizada o deshumanizada en cuanto a las relaciones sociales y su implicación personal. Esta cuestión, que resulta cuanto menos preocupante, puede estar muy relacionada con el poco consumo de la lírica hoy en día<sup>1</sup>, así como el poco peso e importancia que se le atribuye en las aulas. Puede resultar complicado encontrar en ellas un espacio de comunicación, confianza y afecto entre alumnado y profesorado, cuando realmente lo primordial debería ser ofrecer un lugar donde se sientan a salvo como para poder centrarse realmente en su aprendizaje, en lugar de preocuparse por no sentirse juzgados, atacados, ridiculizados o apartados. Aunque sobre este tema se podría reflexionar extensamente, lo que se busca expresar con esto es la necesidad de no olvidar que los docentes trabajamos con personas, y que, si descuidamos una parte importante de aquello que nos hace humanos, lo que logremos hacer puede no resultar todo lo significativo que desearíamos.

Por ello, el enfoque que se defiende en esta propuesta trata también de incluir los aspectos más personales, sentimentales, interpretativos, sensoriales y emocionales en el proceso educativo, remarcando la necesidad de considerar las experiencias personales del alumnado como parte esencial y enriquecedora del desarrollo de su aprendizaje y formación no solo académica sino vital, ya que aquello que les marque e interioricen durante estos años constituirá las bases del bagaje al que recurrirán para el resto de su vida.

Partiendo de la idea de revalorizar el aspecto sentimental y personal, tal y como he apuntado la lírica es un medio óptimo para atender a estas cuestiones y darles la importancia que merecen. Este componente emocional se destila directamente de la realidad humana, y la literatura ha sido uno de los medios por los que se ha tratado desde los inicios de la historia de representar la realidad. Los textos literarios son una fuente de inestimable valor para acercarnos a las diferentes realidades que han existido a través de los siglos, a los diferentes momentos históricos y culturales. Asimismo, nos proporcionan las claves para comprender de qué manera se construyeron sus sociedades y las reglas por

---

<sup>1</sup> Entiéndase como la lírica comprendida en su concepción clásica, puesto que en la actualidad podemos encontrar expresiones de lo poético en diversos ámbitos y manifestaciones artísticas, como es el caso de ciertos estilos musicales o las tendencias de poesía juvenil actuales, que se alejan del concepto de lírica tradicional.

las que se regían, tanto explícitas como implícitas. Sin embargo, como he concretado, la literatura ha tratado de representar la realidad, pero el término mismo de “realidad” implica complicaciones, ya que hay que detenerse en analizar de qué realidad estamos hablando, hacia quién estaba proyectada esta realidad, bajo qué condiciones y, sobre todo, por quién estaba dictaminada y con qué fines. Esto es así ya que no existe una sola realidad; no podemos considerar que esta noción sea universal. De esta manera, la representación que la literatura haga de este concepto ideal estará limitado a circunstancias muy concretas y con unos propósitos igualmente concretos. La literatura, al igual que la pintura y el resto de creaciones artísticas, como productos culturales, acarrearán el riesgo irremediable de ser efectivamente eso, figuraciones de la realidad, y por el hecho de ser muestras concretas, tomadas y reproducidas por individuos específicos, pueden resultar prácticamente invenciones, “ficcionalizaciones” de la realidad, por el propio carácter de creación que suponen.<sup>2</sup> En definitiva, lo sensato es desconfiar y cuestionar la realidad que se presenta en una determinada representación, ya que nunca va a reflejar la realidad tal cual, pues esta es diversa, múltiple, compleja y condicionada por muchos aspectos.

Las representaciones, como las que encontramos en la literatura, desempeñan un papel fundamental en la construcción de la estructura cultural de una sociedad, puesto que por medio de estos retratos los individuos configuramos nuestra concepción del mundo que nos rodea, recibimos e interiorizamos unas nociones conforme a las que estar en el mundo y, sobre todo, mediante las que conformar nuestra identidad. La literatura cumple una función de espejo en el que buscamos vernos reflejados, mediante el que reafirmar nuestra construcción personal, nuestra identidad y nuestra imagen propia.

---

<sup>2</sup> El intento humano de explicar su existencia en el mundo ha redundado en esquemas potenciadores a la vez que limitantes de las capacidades humanas. El esfuerzo por comprender ha dispuesto metáforas, religiones, sistemas, ideas, dioses, en definitiva, una serie de macrorelatos explicativos que, aunque maravillan por su complejidad, no consiguen aplacar los duraderos interrogantes humanos. [...] La historia de la filosofía y de la literatura ilustran la capacidad ‘productiva’ de representaciones acerca del mundo que el ser humano ha confeccionado en su afán de dar sentido a la existencia. Los términos ‘ficción’ y ‘realidad’ y sus correspondientes discursos ‘poético o imaginativo’ y ‘teórico’ son, precisamente, parte de la estrategia de configuración de un mundo que filosofía y literatura realizan pero que también cuestionan. [...] El humano que se ha propuesto representar la ‘realidad’ por medio de su razón permanece ignorante y a la vez amenazado por aquello que no puede calcularse y cae en la trampa de sus propias consideraciones al no poder advertir cuánto de ficción, en el sentido de composición o representación, tiene el propósito de cerrar en una imagen a la existencia [...] la relatividad de los términos ‘ficción’ y ‘realidad’ indicaría que no habría una situación objetiva que obligue al pensamiento a recostarse en una referencia fundante o instancia última en la que puede resolverse la cuestión del límite entre realidad y ficción. (Camauër, 2009, 146-147, 151-152).

Recurrimos a las manifestaciones artísticas porque narran la historia del ser humano, y tratamos de entender quiénes somos a partir de los modelos que nos proporciona. Nuestra sociedad está configurada de tal manera que inconscientemente interiorizamos estos patrones e ideales de una manera inocente, natural, pero peligrosa. Esto puede resultar muy arriesgado, ya que las personas, según esto, tratamos de encajar y coincidir con unas concepciones predeterminadas, y por ello nos encontramos expuestas y vulnerables a sus efectos, ya que nos sentimos directa e indirectamente forzadas a casar en estos moldes. El problema es que estos patrones pretenden ser universales, no hay posibilidad de acondicionarlos según las necesidades de cada uno, sino que somos las personas quienes debemos adaptarnos a unos moldes impuestos, en cuyo diseño no hemos participado ni decidido.

Partiendo de esta perspectiva que muestra la trascendencia de la literatura en la construcción cultural, podemos abordar una consecuencia clara de la problemática de la representación, que hunde sus raíces en un problema de base social, cultural e histórica: la desigualdad de género. Este problema se concreta en dos efectos que se tratan de superar, en la medida de lo posible, con el enfoque de esta propuesta: la ausencia de mujeres en el canon y la problemática del imaginario femenino.

Teniendo en cuenta lo apuntado, lo primero a lo que hay que atender es al hecho de que, desde los orígenes de las sociedades, los varones han sido los individuos que han dominado el monopolio de la historia y la cultura, tal y como expresa Gerda Lerner en su estudio acerca del origen de la dominación masculina en la historia:

Construir la Historia es, por otro lado, una creación histórica que data de la invención de la escritura en la antigua Mesopotamia. Desde la época de las listas de los reyes de la antigua Sumer en adelante, los historiadores, fueran sacerdotes, sirvientes del monarca, escribas y clérigos, o una clase profesional de intelectuales con formación universitaria, han seleccionado los acontecimientos que había que poner por escrito y los han interpretado a fin de darles un sentido y un significado. Hasta un pasado reciente, estos historiadores han sido varones y lo que han registrado es lo que los varones han hecho, experimentado y considerado que era importante. Lo han denominado Historia y la declaran universal. Lo que las mujeres han hecho y experimentado no ha sido escrito, ha quedado olvidado, y se ha hecho caso omiso a su interpretación. Los estudios históricos, hasta un pasado muy reciente, han visto a las mujeres al margen de la formación de la civilización y las han considerado innecesarias en aquellas ocupaciones definidas como de importancia histórica. Por consiguiente, el registro del pasado de la raza humana que se ha escrito e interpretado es sólo un registro parcial, pues omite el pasado de la mitad de la humanidad, y está distorsionado, porque narra la historia tan sólo desde el punto de vista de la mitad masculina de la humanidad. (Lerner, 1990, 20-21).

A día de hoy, los estudios de género están expandiéndose notablemente, y las perspectivas feministas están abordando cada vez más cuestiones y terrenos. Nos encontramos en una época en la que, como sociedad, somos conscientes de los cimientos misóginos, discriminatorios y machistas que sustentan la base de nuestro sistema cultural. Sin embargo, aunque ser conscientes es el primer paso fundamental e imprescindible, seguimos sin saber cómo llegar a esos cimientos sin que se desmorone todo lo demás. Aunque es evidente que se necesitan cambios significativos y radicales en muchos sentidos para acercarnos a una sociedad igualitaria, feminista y justa, las transformaciones se están llevando a cabo lentamente, a pesar de los muchos aspectos que necesitarían una reforma inmediata y que siguen anclados al pasado.

En este sentido, debemos hablar de una realidad que ha definido la iniciativa de esta propuesta, y es la ausencia de mujeres en la cultura; en concreto, en la literatura. El hecho de que los referentes femeninos han sido sistemáticamente silenciados y borrados de la historia es algo sobre lo que, de nuevo, somos general y progresivamente más conscientes en la actualidad. Las investigaciones que se están llevando a cabo en las últimas décadas, desde corrientes de la crítica feminista y los estudios de género, están minuciosa y meticulosamente rescatando y sacando a la luz una parte de todas las mujeres que participaron, de una forma u otra, en la historia y en la cultura, y cada vez nos acercamos en mayor medida a una versión más verídica. Sin embargo, hay un aspecto que debería estar cambiando al unísono, pero que no está ocurriendo, y es la incorporación de estos referentes y sus aportaciones al currículo y las programaciones didácticas de nuestra educación secundaria. Para ilustrar este tema, voy a respaldar mi argumentación en el artículo de Ana López-Navajas y Ángel López García-Molins (2012), en el que constatan la generalizada ausencia de mujeres en la educación secundaria al analizar una gran cantidad de manuales de la ESO y comprobar que las mujeres no encuentran cabida en los canones por los que se rigen.

El hecho de que consideremos esta etapa educativa obligatoria nos indica la importancia que supone en la formación de la juventud actual y futura ciudadanía, ya que es durante este periodo vital cuando se asientan los fundamentos que definirán aquello en lo que se convertirán en la edad adulta, y cómo se comportarán en el mundo y por el mundo. Por esta razón, aquello que les mostremos durante estos años configurará gran parte de su comprensión del mundo y de su propia construcción como individuos. Como se ha señalado, a pesar de los avances que se están logrando respecto a la igualdad de

género, resulta esclarecedor que todavía queda mucho por hacer mientras que, entre otras muchas consideraciones, la concepción de la realidad que se le transmite a nuestros adolescentes sea una que no acoge los referentes y aportaciones femeninas, ya que esto es una manera de perpetuar el discurso dominante que difunde la falsa versión de la historia en las que las mujeres no han participado.

En este sentido, como ya he señalado anteriormente, la configuración del canon es realmente fundamental, puesto que esta selección va a configurar el abanico de referentes al que los individuos acudimos en busca de representación y autoreconocimiento; así, resulta esencial en cuanto su capacidad para hacer visibles posibilidades que se encontraban invisibilizadas y, de este modo, vulnerar la norma. Por este motivo, una conformación que no se ajuste a la realidad va a repercutir en la concepción de las personas sobre sí mismas y sobre el mundo que las rodea. De esta forma, aunque la realidad no se corresponda con este modelo, esta se ve censurada y acaba enterrada bajo falsos supuestos; al final, la realidad misma no encuentra cabida en un mundo artificial y predeterminado al margen de la verdad:

A través del canon se proponen y divulgan líneas de pensamiento y modelos de escritor y escritura que conforman una determinada visión de la cultura y del mundo. [...] se van segregando textos automodelizantes y “se introduce en la memoria de la cultura una concepción de sí misma”. Estas líneas dominantes de pensamiento permiten construir “un sistema unificado que debe servir de código para el autoconocimiento” [...] para la identificación individual y social y para descifrar la realidad. El canon literario, por su extendida influencia social, convierte los referentes que propone en elementos constituyentes del código con el que desciframos la realidad. “Los automodelos, la autoconciencia ideal de la cultura” [...] “existen y funcionan separadamente de la cultura misma” y además, “el automodelo es un poderoso medio de ‘regulación adicional’ de la cultura”. El canon es, en cierta medida, el resultado de la acción restrictiva que produce nuestro automodelo de cultura sobre la cultura misma (López-Navajas y López García-Molins, 2012, 29).

Partiendo de esta idea fundamental, podemos atender a los datos concretos que evidencia la investigación de estos autores. Dentro de los diversos aspectos de gran interés que abordan en su análisis, resulta muy significativo el repaso que realizan a la tradición literaria femenina por medio de un recorrido desde la Edad Media hasta el siglo XX para dejar constancia de la existencia de multitud de mujeres que contribuyeron a la creación literaria, de manera que se hace evidente la invisibilización y el destierro de la memoria colectiva al que se han visto destinadas (2012, 30-33). Asimismo, por medio de esta presentación previa, resulta irrefutable el hecho de que su ausencia no se debe a una

inexistencia real, sino a una supresión premeditada y deliberada. Al mismo tiempo, proporciona estudios de referencia muy relevantes que pueden ayudar a la labor de documentación e investigación acerca de autoría femenina que, en algunos campos y periodos todavía puede resultar ardua y compleja.

Tras esto, el análisis central del artículo utiliza los datos de una investigación de la Universidad de Valencia<sup>3</sup>, realizado sobre un número considerable de manuales de texto. Este estudio confirma la práctica censura y exclusión de las mujeres en los manuales de todas las asignaturas valoradas, siendo la cifra general un 12,8%, manteniéndose su escasa presencia en un porcentaje muy similar desde hace veinte años, otro dato realmente alarmante teniendo en cuenta los supuestos avances en la igualdad (2012, 33). Abordando ya concretamente el canon literario que encontramos en los manuales de Lengua y Literatura -en concreto, de los bloques de Educación Literaria-, podemos señalar, como muestra ilustrativa, el índice de 3º ESO del periodo que abarca desde el siglo XII al XVIII, margen en el que se encuentra el periodo que se trabaja en esta propuesta, en el que el total de autoras que encontramos en más de seis siglos es de 3 frente a 158 varones (2012, 35). Y este patrón se repite de manera sistemática, y en otros cursos, hasta llegar al siglo XX, persistiendo así el gran problema que se señala en las conclusiones: un vacío en el sistema educativo, que se refleja inevitablemente en la sociedad y su visión de la cultura. Si seguimos transitando este camino, hace tanto tiempo labrado, corremos el riesgo de que nuestro alumnado, como futuros adultos, no cuestionen la sociedad en la que viven ya que su educación les ha hecho normalizar una situación y una tradición injusta de desigualdad.

Teniendo en cuenta estos datos, resulta evidente que la problemática de la representación cobra una forma concreta, ya que las mujeres no nos encontramos representadas en la historia al no disponer de referentes en los que vernos reflejadas y sobre los que configurar y comprender nuestra identidad. Lo que la representación de la realidad - “esta” representación-, nos muestra de nosotras mismas es que resultamos tan insignificantes para el mundo que prácticamente no formamos parte de la realidad a la que pertenece. Sin embargo, partiendo de esto podemos abordar ahora la segunda cuestión

---

<sup>3</sup> Este proyecto aborda los libros de texto de las 47 asignaturas que se imparten desde 1º a 4º de la ESO, en tres editoriales distintas: Oxford, Santillana y SM. Se puede consultar en línea en: <http://meso.uv.es/informe/index.php>

que se ha presentado inicialmente, y es la que concierne a la construcción del imaginario femenino.

Como hemos expuesto, las mujeres no estamos presentes en primera persona en la narración de la cultura y la historia, pero paradójicamente sí somos objeto de una extensa y larga tradición cultural, puesto que “la mujer” ha sido tema y “protagonista” de las creaciones del discurso dominante masculino desde sus orígenes. Dada la situación de desigualdad que las mujeres han sufrido en múltiples ámbitos de la vida a lo largo de los siglos, durante largo periodo de tiempo solo los varones podían dedicarse a la creación artística, como es el caso de la época que se aborda en esta propuesta. De esta manera, solo ellos se han encontrado en la posición privilegiada de crear el imaginario cultural que persiste hoy en día.

Por esta razón, la problemática se duplica, ya que no solo no disponemos de referentes femeninos que nos aporten una representación, sino que además las únicas imágenes que encontramos de nosotras mismas están diseñadas y configuradas por varones. De esta manera, nuestra percepción de lo que es “ser mujer”, nuestra autoimagen y nuestro reconocimiento propio se encuentra expuesto y sometido a la asignación de una categoría “objeto” por parte de otros. Y este problema se extiende completamente a la concepción que se transmite en las aulas de secundaria actualmente, tal y como hemos podido comprobar con los datos expuestos.

El hecho de que se invisibilice y censure de forma sistemática a las mujeres y sus aportaciones y que, por tanto, solo se muestre la percepción de los varones, conlleva inevitablemente que la única representación de la mujer que se difunde en las aulas nunca esté configurada por las propias mujeres, que nunca recoja las percepciones del sujeto al que se refiere. Como se explicará, una gran parte de la creación literaria de nuestra tradición se ha dedicado a la mujer, bien a “alabarla” o humillarla, dualidad que se aplica totalmente en el periodo del barroco; en definitiva, la tradición literaria ha contribuido desde los inicios de la historia a configurar una imagen determinada de la mujer. Así, ellas se veían obligadas a verse reflejadas en una imagen nunca creada por ellas mismas, sino limitadas a los designios masculinos.

Teniendo en cuenta esto, podemos abordar la forma en la que la literatura, como generadora y transformadora de la realidad, responde a una clara tendencia performativa de género, como se ha anunciado anteriormente, al repercutir en la construcción misma de los sujetos.

Para profundizar y conectar estas cuestiones, han de introducirse los aspectos esenciales de los estudios performativos, basándose principalmente en los diversos trabajos de Judith Butler. Para respaldar esta exposición, se va a recurrir al exhaustivo trabajo de José González para su tesis sobre la performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea (2016), en la que realiza una minuciosa profundización en la visión de la autora que aquí se menciona, vinculándola a la interpretación de textos narrativos -concretamente, la novela-.

La teoría de Butler parte de las bases que asentaron John L. Austin y Jacques Derrida, entre otros, sobre el efecto de lo performativo en el plano social y político, pero la autora va un paso más allá, incidiendo especialmente en su repercusión en el concepto de identidad de género (González, 2016, 55).

Para comprender la concepción sobre la que Butler construye su teoría hay que atender a su respuesta y crítica al discurso de la filósofa Simone de Beauvoir quien, en su famosa obra *El segundo sexo*, reflexiona acerca de lo que significa “ser mujer”, afirmando que este concepto es una construcción social e histórica, determinada por la cultura y el contexto (González, 2016, 57-58). Esta idea choca sustancialmente con la concepción de Butler, ya que esta afirmación sostiene una visión biologicista al concebir el sexo como algo predeterminado, mientras que el género resultaría una construcción a posteriori y, además, una elección voluntaria y libre por parte del sujeto. En este sentido, respecto al pensamiento de Butler, ciertos puntos del discurso de Beauvoir resultan «contradictorios o incongruentes» (González, 2016, 58):

La noción de que una mujer se construye culturalmente, equiparada por Butler al par de sexo/género, es el gran foco de sus críticas [...] Partiendo de la frase: “una mujer no nace, se llega a serlo”, propone el género -según Butler- como una construcción y a la vez un proyecto, lo cual presupone que en el caso de la construcción el sujeto no tiene la elección y en el segundo caso, el del proyecto, sí. (González, 2016, 59).

Para la autora, el género es previo a todo sujeto, a su propia materialización en el mundo; no se trata de una cuestión meramente cultural o social, sino que es algo que viene dado antes de que el sujeto mismo pase a formar parte de ese contexto:

[...] la distinción que hace Beauvoir entre lo que se es (el ser que nace) y lo que se construye (la mujer que se hace), que se convierte en la dicotomía sexo/género, es para Butler una ilusión. [...] Además, en el caso de que existiera el sexo y el género habría que plantearse, dónde comienza el género. Y teniendo en cuenta este par sexo/género, se debería hablar igualmente del sexo como una ilusión inventada a través de la cultura, de forma que (si este fuera el caso) no sería el sexo lo que precede al género sino que sería al revés: el género precedería al sexo. [...] El género no puede

originarse en un momento específico de la vida porque pre-existe al sujeto, de modo que el sujeto no está nunca fuera del género. Entonces, si el género preexiste al sujeto, el género precede también al sexo. (González, 2016, 61-62).

Según Butler, el género constituye una matriz de inteligibilidad, unas claves de desciframiento, puesto que es según la norma binaria -que diferencia entre las categorías hombre/mujer-, cómo las personas construimos nuestra comprensión del mundo, tanto para comprender a los sujetos que se ajusten a estas categorías como a aquellos que las subviertan, pero siempre dentro de los parámetros de inteligibilidad y normalización que aporta la norma:

Que el género sea una norma sugiere que está siempre tenuemente incorporado en cualquier actor social. [...] La norma rige la inteligibilidad, permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales imponiendo una red de legibilidad sobre lo social y definiendo los parámetros de lo que aparecerá y lo que no aparecerá dentro de la esfera de lo social. [...] la producción de la coherencia binaria es contingente, que tiene un coste, y que aquellas permutaciones del género que no cuadran con el binario forman parte del género tanto como su ejemplo más normativo. (Butler, 2006, 69-70).

De esta manera, se comprende el género como performativo puesto que el sujeto se encuentra continuamente, a lo largo de toda su vida, conformándose. El género se concibe como una cuestión que se vuelve corpórea, que se materializa y afecta directamente a nuestros cuerpos. Por medio de las elecciones que tomamos, tanto en nuestros actos como en nuestras palabras, estamos llevando a cabo una acción que repercute en nuestra identidad, una «representación continua» (González, 2016, 40). Se trata de una toma permanente de decisiones, de aceptar algo siempre en detrimento de otra cosa, una adopción incesante de posturas determinadas, de «materialización de posibilidades» (Butler, 1990, 299):

[...] el cuerpo se entiende como el proceso activo de encarnación de ciertas posibilidades culturales e históricas [...] un conjunto de posibilidades continuamente realizables. [...] su expresión concreta en el mundo se debe entender como el poner de manifiesto y el volver específico un conjunto de posibilidades históricas. De modo que hay una práctica que es comprendida como los procesos que vuelven tales posibilidades determinaciones. (Butler, 1990, 298-299).

En este sentido, las creaciones culturales y, en concreto, la literatura, dada la potencialidad del lenguaje como acto performativo, van a repercutir de forma inevitable en la construcción del sujeto, puesto que las ficciones, a partir de su enfoque, sus personajes, su trama, sus descripciones, etc. van a ofrecer una serie de claves que el sujeto,

indirectamente, va a interiorizar como rasgos a imitar en su propia performance en la vida real:

La premisa performativa parte de que las palabras hacen cosas, o que los actos, vistos como discurso, también transforman las realidades en su repetición. La ficción como discurso tiene igualmente este poder de performar, no solo lo que ocurre en el mundo ficcional, sino cómo los discursos y actos de este mundo atraviesan la barrera de la ficcionalidad hacia la realidad del lector. [...] [la teoría performativa] busca no solamente interpretar los significados dados culturalmente, sino que también parte del hecho de que los procesos sociales y culturales generan nuevas realidades. Asimismo, los fenómenos sociales y artísticos de toda índole (cine, pintura, teatro, performances, novela, etc...), dejan de ser observados como signos a interpretar, sino como generadores de realidades (González, 2016, 21, 39).

Por ello, el imaginario que subyace a los discursos literarios resulta de tal importancia, puesto que tiene el poder de persistir y perpetuar la norma o, por el contrario, transmitir una posibilidad de transgredirla:

¿Hay mecanismos en la literatura para la performatividad de género? Performar no es solamente transformar; es también confirmar. Transformar al mismo tiempo que se confirma un estado, una identidad o un género, es una caracterización de lo performativo. El estado de las cosas tal como se disponen en el imaginario cultural y como se piensa a sí mismo este imaginario, se confirma mediante los discursos a lo largo del tiempo de una forma sostenida. Asimismo, el estado de confirmación es un proceso en el cual categorías consideradas inmóviles son definidas y delimitadas con la repetición de un mismo discurso. (González, 2016, 21).

Teniendo en cuenta todo esto, se resalta la relevancia de abordar el estudio de los imaginarios que encontramos en las producciones culturales, dado el protagonismo que presentan a la hora de repercutir en la construcción de las personas que se aproximan a ellas. Por ello, vamos a centrarnos en analizar la concepción de mujer que se transmite en los discursos imperantes en la lírica barroca, en la medida en que establecen unas pautas para comprender y, por tanto, configurar a las mujeres reales. Como nos disponemos a tratar, la norma que se refleja en las producciones culturales alberga el peligro de regular a los sujetos por medio de una normalización que permanece implícita (Butler, 2006, 69). De esta forma, resulta realmente peligroso por su naturaleza “retroalimentaria” y circular, puesto que el sujeto se ve condicionado indirectamente por un discurso que va a reproducir de forma inconsciente en la mayoría de los casos, perpetuando los principios que lo subyacen y siendo incapaz de detectar esos aspectos que está interiorizando en su propia perspectiva del mundo y de sí mismo, pues ya existían ahí previamente a su propia construcción personal consciente, lúcida y voluntaria.

Como he expresado anteriormente, la representación de la realidad que encontramos en los discursos ficcionales, en muchos aspectos responde a la intención de configurar esa realidad según la visión de aquellos que conforman esos modelos. En este caso, el imaginario femenino se ha visto configurado para favorecer la posición de poder de los varones y seguir perpetuando la situación de desigualdad de las mujeres al designarles un papel de objeto.

Dentro del campo de los estudios de género, la corriente crítica denominada “imágenes de las mujeres” está resultando uno de los mejores recursos para analizar y cuestionar las producciones literarias por parte de la crítica feminista:

[...] las imágenes, tópicos, estereotipos o roles establecidos desde el dominante discurso patriarcal no han sido inocentes ni aleatorios sino que han conformado una compleja red de parámetros implantados para definir y circunscribir la vida, acciones, roles y modos de ser y aparecer de las mujeres en la vida social con la finalidad última de subrayar y afianzar el poder androcéntrico, por un lado, y de controlar, subyugar y hacer dependiente el universo femenino, por otro. La mujer ha sido descrita y representada para seguir conductas, modos de vida y pautas de comportamiento. Su existencia ha sido reiteradamente falseada, manipulada e imaginada conforme a los intereses patriarcales. (Sánchez Dueñas, 2008, 17).

En la misma línea, encontramos derivada la corriente de investigación bajo el nombre de “figuras de lo femenino”, que aborda más específicamente y en mayor profundidad las tipologías de mujer, según los diversos tópicos, estereotipos y convenciones que han acompañado a la figura femenina a lo largo de la tradición, respondiendo principalmente a dos objetivos: alabar o humillar a las mujeres, dependiendo del contexto y del beneficio que el varón busque obtener (Sánchez Dueñas, 2008, 20). Entre los tópicos más recurrentes podemos mencionar la Eva, la soltera, la cortesana o la bruja en el extremo negativo, y la virgen María, la madre o la criada en el extremo positivo; estereotipos que se cumplen sin excepción en la literatura del barroco y que abordamos en esta propuesta.

De esta manera, resulta evidente la gran problemática de la representación de la realidad en las creaciones culturales -y, en concreto, en la literatura-, en estas dos líneas, una como consecuencia de la otra. Como veremos, estas cuestiones se agravan enormemente en el contexto de los Siglos de Oro, dado los condicionantes históricos y culturales de la época. No solo las autoras se veían censuradas en la tradición literaria, sino que además la invisibilización de sus testimonios tiene como consecuencia que las

mujeres no participasen en la configuración de su propio imaginario y se vieran sometidas a unos ideales, convenciones y definición de sí mismas sobre la que no tenían voz alguna:

[...] si las mujeres apenas han tenido ocasión de representarse, de exponerse, de describirse o de materializarse en las creaciones artísticas, es decir, si la mujer no ha podido enunciar(se), modelar(se), describir(se) o (re)presentar(se) conforme a su ser, su conciencia, su pensamiento, su mirada y su perspectiva, etc., esto ha debido afectar sin duda a sus formas de representación y, sobre todo, a su percepción de sí mismas. (Sánchez Dueñas, 2008, 21).

Por estos motivos, esta propuesta se ha elaborado con el objetivo de suplir en la medida de lo posible estos dos aspectos, por medio de la incorporación de autoras representativas en el temario de la lírica del Barroco español, así como de la contraposición del imaginario femenino que se desprende de los textos de autoría masculina frente a la concepción de mujer que las propias autoras configuraron en sus obras. De esta forma, se pretende subrayar la gran necesidad de rescatar y visibilizar los testimonios de aquellas mujeres que sí lograron hacerse un hueco en la creación literaria del momento, tan restringida a los varones, aportando una visión propia y dando voz a la imagen que de sí mismas plasmaron en sus textos, respecto a los prototipos idealizados y estereotipados arraigados en la tradición patriarcal. Así, al no tomar como única referencia la representación que se desprende de la obra de los autores canónicos es posible acercarse a una concepción de la mujer más fiel a la auténtica realidad; a una realidad que les pertenecía, pero sobre la que no se les permitía decidir:

[...] la imagen vista y descrita de la mujer a lo largo de la historia, semiótica e iconográficamente, ha sido una impresión falsa y falsificada al venir pensada y descrita por las formas del imaginario que sobre ellas han percibido y descrito los varones. Ésta es una de las causas por las que, en las últimas décadas, creadoras e investigadoras han insistido en la prospección, en la decodificación y en la disección de los cánones tradicionales y de los modos de representación y descripción tradicional, por considerar que el imaginario femenino y los símbolos e iconos contruidos sobre él no han sido culturalmente otra cosa que falacias y falsificaciones conscientes, intencionadas y contextualizadas. (Sánchez Dueñas, 2008, 21-22).

#### **4. Lo oculto tras el resplandor de los Siglos de Oro**

Una vez introducidas estas nociones tan fundamentales, podemos profundizar en los contenidos literarios en los que se van a trabajar por medio de esta propuesta: la lírica de los Siglos de Oro.

#### 4.1. La mujer en el barroco: el claroscuro del periodo dorado

En primer lugar, a la hora de introducir el periodo del barroco español, es necesario atender a la contextualización histórica, social y cultural del momento en cuanto afecta a la situación de la mujer, puesto que esta época acarrea para ellas una serie de condicionantes muy estrictos, lo que se va a ver reflejado en un imaginario igualmente riguroso y severo. Del mismo modo, atenderemos a la función propagandística y aleccionadora que ejercía la literatura de la época, evidentemente de autoría masculina, para difundir estos modelos y mantener así el orden social y moral. Para ello, se recurre a la exhaustiva obra llevada a cabo por Margarita Torremocha Hernández (2010), en la que realiza un profundo análisis acerca de los tópicos que envolvieron la imagen femenina durante estos siglos, así como la situación social que las mujeres reales vivían verdaderamente fuera de los márgenes literarios.

Lo primero que hay que tener en cuenta para comprender la realidad de las mujeres de la época es su completa situación de dependencia y subordinación a los varones más próximos. De esta forma, encontramos un catálogo en el que las mujeres se diferencian según el tipo de relación que mantienen con el hombre correspondiente. Así, mientras las mujeres permanecían en el hogar familiar, se encontraban supeditadas a la figura paterna, siendo por tanto hija y doncella, hasta que la situación variaba una vez contraían matrimonio y pasaban a ser propiedad de otro varón, convirtiéndose así en esposa y madre preferiblemente:

A partir de la boda el hombre se convierte en la cabeza y directriz de la nueva familia. El mensaje que desde el púlpito y desde los tratados de moralistas y teólogos se envía es claro en lo que a la mujer se refiere. Decía Talavera: *Ca el día que fuisteis ayuntada al marido en el estado matrimonial, ese día perdisteis vuestra libertad.* [...] La mujer, una vez casada, pasa en Castilla a mantener una relación de sujeción con respecto a su esposo, siendo en ella requerida una disposición especial que no se esperaba del marido. [...] Entre la *Perfecta casada* y *La familia regulada* (1717) se perfilan los patrones de una mujer callada, sumisa, obediente, amorosa, con un amor controlado y no pasional o desbocado, casera y doméstica. (Torremocha Hernández, 2010, 88).

A raíz de esta tipología se deriva el tópico de la “buena esposa”, un ideal ceñido a una caracterización muy inflexible de cómo debía ser una mujer, con implicaciones muy claras respecto a las actividades consideradas como femeninas, limitando a las mujeres al espacio privado y negándoles la educación salvo en aquellos casos estrictamente necesarios para el cuidado de la unidad familiar o la realización de las tareas propiamente femeninas:

Sus muchas limitaciones hacían que fuera peligroso acercarse al mundo de la cultura, y a todo aquello que les pudiera hacer pensar o llevar lejos de los muros del hogar su imaginación. Pedro Malón de Chaide recomienda encarecidamente que no se las deje leer a las mujeres, sobre todo a las jóvenes. [...] Entre las bondades de una mujer para casada no estaban los conocimientos culturales ni científicos, por supuesto. Mientras que convertirse en bachiller cuando se trataba de un varón era una distinción social y vía por la que acudir en busca de un ascenso social, cuando se trataba de una mujer era un término peyorativo. [...] Si una de las virtudes de la mujer era estar callada, ¿para qué había de aprender? [...] Como ya dijo Fray Antonio de Guevara la mujer jamás yerra callando, y muy poquitas veces acierta hablando. (2010, 111-112).

Siguiendo la evolución del matrimonio, la siguiente categoría que encontramos es la de viuda. La situación de viudedad conlleva ciertos privilegios en comparación con las anteriores, puesto que socialmente la mujer sigue considerándose buena y honrada - siempre y cuando demuestre el debido duelo y luto-, pero puede disfrutar al mismo tiempo de ciertas libertades que el resto de condiciones no posibilitan, puesto que deja de estar supeditada a un hombre. Sin embargo, como es evidente, esta independencia acarrea detractores entre los varones, puesto que no resultaba de agrado que la mujer dispusiera, por ejemplo, de libertad económica o libre albedrío personal:

Las viudas recibían críticas desde el mismo momento en que su marido fallecía. Si no le lloraban se decía mal de ellas, y si lo hacían se dudaba de la sinceridad de sus lágrimas. [...] La necesidad de criar hijos, de incorporarse -de maneras muy diferentes- al control de la economía familiar, la de representar el papel de cabeza de familia, y otras muchas la sacaban a la calle, fuera del sumo recogimiento que se exigía a una viuda [...] Pero, sobre todo el eje se centraba en el hecho de que la viuda era una mujer sola, con libertad de movimientos pues no depende del marido, ni del padre o el hermano como cuando era doncella. La libertad de la viuda era lo que la ponía en el ojo de mira de una sociedad en la que la mujer se medía por su relación con los hombres. (2010, 192-193).

Por su parte, a los viudos no se les exigía muestra alguna de aflicción si enviudaban, al igual que no estaban sujetos a ningún tipo de compromiso social, por lo que podían volver a contraer matrimonio rápidamente sin considerarse esto irrespetuoso como sí ocurría en el caso de las mujeres (2010, 202):

[...] Los viudos, estaban muy lejos de ser representados como dolientes, mientras que las mujeres debían serlo forzosamente. Quevedo decía: *Entre los acontecimientos del matrimonio, sólo el de la pérdida de la mujer no puede ser afrentoso; porque si la mujer es mala se gana con perderla; si es buena, con perderla se asegura de que no lo deje de ser.* [...] *No pierdes del todo la mujer buena, que con su memoria te enseña muerta buscar otra semejante.* [...] El ensalzamiento que se hace de la viudez masculina surge parejo a la descalificación al matrimonio, que siendo crítica masculina es una crítica a la mujer. El pensamiento misógino lleva a plantear como una dicha la pérdida de la mujer una o varias veces (2010, 203-204).

Por último, una condición muy favorecida tanto en cuestión de estima social como de ventajas personales para las mujeres es la de monja. Esta era la posición más valorada, puesto que encarnaba los rasgos más apreciados en una mujer, asimilándola con las cualidades santificadas de las vírgenes, elevando al máximo el ideal de castidad y pureza. Aunque son muchos los casos de mujeres que se vieron obligadas por sus familias a ingresar en un convento -por su condición de hijas ilegítimas, por falta de recursos económicos o por no encontrar un matrimonio provechoso-, es cierto que esta vida ofrecía una independencia y autonomía que no caracterizaba a la matrimonial. Como veremos al hablar de las escritoras de este periodo, el retiro religioso era una vía idónea para dedicarse al cultivo del intelecto, la lectura y las artes, por lo que muchas escritoras desarrollaron su obra entre en el refugio del convento, actividad que no podrían haber llevado a cabo con otro estilo de vida:

La condición social de la mujer de esta época ofrece la paradoja de que ella disfrutaba de mayor libertad intramuros que extramuros. Si una mujer no quería casarse, si prefería el estudio y el desarrollo de su talento literario, se refugiaba dentro del convento que le ofrecía, además del ambiente favorable a sus empeños intelectuales, la protección de los muros y la solidaridad de sus hermanas. (Olivares y S. Boyce, 2012, 19).

En el extremo opuesto, encontramos las respectivas categorías negativas y más vilipendiadas socialmente, como sería la de hija ilegítima, mujer adúltera, cortesana o soltera.

En el caso del adulterio, hallamos la misma paradoja que acompaña a los principios morales de la época, puesto que las únicas culpables y deshonorosas resultaban siempre las mujeres, tanto si eran ellas las infieles como si lo eran sus maridos, caso en el que se justificaba el engaño por la desatención de las esposas hacia sus maridos, mientras que estos no eran objeto alguno de descrédito o enjuiciamiento y podían, por el contrario, reparar el agravio por medio de la venganza hacia ellas (Torremocha Hernández, 2010, 158):

[...] los contemporáneos no acusan en ningún momento a los hombres que deciden buscar el amor en mujeres que no son sus esposas. Es más, son *pobres, simples, tontos*, incautos que tienen lo que no se merecen y se lo propician *las astutas culebras*, culpables siempre ellas de su estulticia, de su descuido de la familia y de su endeudamiento. [...] las adúlteras, eran pecadoras que atentaban contra el sacramento del matrimonio, atacaban la honra y la fama pública del marido, y eran además delincuentes, puesto que incurrían en un delito tipificado en los códigos de justicia civil de la época. La adúltera era una lacra social, que convertía a un marido en un cornudo o burlado, ofendía a su

propia familia, abandonaba el hogar y la responsabilidad familiar... [...] Como consecuencia de él se podía originar, no sólo la lógica reproducción sexual, sino alterar la ordenada reproducción social. (, 2010, 154, 156-157).

Podemos relacionar esta percepción de las mujeres –“culebras”, “pecadoras”- con la tipología de las *femme fatale*, en la línea de la figura de Eva: mujeres que pervierten a los hombres y los llevan a la perdición por medio de sus dotes de persuasión y seducción. Esta es una de las tendencias literarias más prolíficas de la tradición, como veremos más desarrollada al abordar la lírica barroca concretamente. Así, este tópico de las “malas mujeres” se aplica a aquellas que no se limitan al ambiente privado, socialmente destinado para ellas, sino que intervienen en la vida pública al igual que los varones. Sobre todo, se relaciona con cuestiones de moral sexual, puesto que se consideraba motivo de repudio y censura toda expresión de la sexualidad por parte de las mujeres (2010, 237). Dentro de esta tipología encontramos comúnmente las mancebas, mujeres que «sin estar casadas hacían vida marital con un hombre» (2010, 238), las ramerías, las busconas o las cortesanas, que ejercían la prostitución, oficio que cada vez se fue enfrentando a una legislación más estricta.

#### **4.2. Tradición literaria y tendencias poéticas: paradójica maldición**

De esta manera, se aprecia cómo la sociedad barroca española diferencia de forma clara entre el modelo de mujer que considera respetable de aquel que representa todo lo contrario. Para ello, la literatura de la época y, en concreto, la lírica, se va a encargar de cumplir con la función propagandística de difundir el ideal de mujer, con el propósito de que las mujeres reales encontraran un único prototipo en el que verse reflejadas y, por ello, tuvieran que ajustarse obligatoriamente a esta definición. Como ya se ha expresado anteriormente, las creaciones literarias en este sentido no trataban de reflejar la realidad, sino que se encargaban de configurar una propia, ajustada a las necesidades de una sociedad misógina. El momento histórico en el que nos encontramos conllevaba que la cultura estuviera reservada a los varones, por lo que estos se aseguraban de difundir unos patrones que controlaran y moldearan a las mujeres según sus propios intereses, dentro de los márgenes de una definición que le convenía al orden patriarcal del momento:

Para tratar de dominar a las mujeres se articula un amplio mosaico de recomendaciones y de directrices por medio de las que se argumentan doctrinas, advertencias y exhortaciones donde la censura de los vicios, el reclamo de la fortaleza anímica, el apartamiento de la ociosidad y de las debilidades propias del ser femenino, la observancia de la moral y la sumisión y la entrega total al varón debían emerger e irradiarse como virtudes favorables que contribuirían al fortalecimiento de la

reputación y de la valía moral, social, ética y religiosa de la dama. Desde la más tierna infancia, la ignorancia, la sumisión y el control sobre las mujeres debían de preverse en su adoctrinamiento [...] todo ese grupo de filósofos, moralistas y pensadores misóginos pensaban que se podría llegar a controlar y manejar su carácter, su personalidad y su conducta, a temperar y moderar sus excesos y veleidades y a subyugar y someter a la mujer en todos los ordenamientos, exigencias y obligaciones que de las mujeres disponían y necesitaban los varones (Sánchez Dueñas, 2008, 112).

Así, a través de la literatura y su tradición se difundían de forma indirecta pero eficaz los parámetros que dictaminaban aquellas conductas y actitudes que se consideraban propias de las buenas mujeres, frente a aquellas que debían ser desaprobadas, censuradas y corregidas dada su naturaleza amenazante para el orden establecido:

La filosofía y la literatura clásica greco-latina, la tradición popular, la cuentística medieval, los tratados morales y doctrinales y demás discursos y tradiciones sociales y culturales conformaron un imaginario en torno a las mujeres cuyos órdenes simbólicos contribuyeron de forma decisiva a simbolizar un conjunto de parámetros y de idearios decisivos en su degradación, a la que vez que un conjunto de estrategias de coacción, represión, control y subyugación sobre su ser y sobre todos los ángulos de la realidad circundante femenina (Sanchez Dueñas, 2008, 114).

De esta forma, encontramos dos tendencias literarias principales en la lírica barroca que, a su vez, son dos líneas que subyacen a todo el discurso tradicional desde sus orígenes. Estas tendencias se caracterizan por constituir una dualidad, representando dos concepciones aparentemente opuestas respecto a la representación femenina, pero a las que subyace el mismo propósito. Esta duplicidad se construye según el binomio alabanza/degradación:

A simple vista, resulta tan curiosa cuan contradictoria la doble dialéctica que el discurso hegemónico androcéntrico establece sobre la consideración femenina. Sin embargo [...] no son sino sendos mecanismos patriarcales para consolidar la posición dominante y hegemónica del varón [...] para, con ello, dominar el contexto social, político e ideológico sin dejar, en principio, resquicios a cualquier tipo de anomias, desviaciones o disidencias con respecto a los principios regentes. (Sánchez Dueñas, 2008, 98).

En primer lugar, para comprender el extremo de la alabanza hay que remitir a la poesía heredada de la tradición italiana petrarquista, que se construye por medio de los tópicos del amor cortés. En esta concepción, la mujer se limita a ser el objeto deseado, completamente despersonalizada y sujeta a un canon muy concreto e idealizado y, por tanto, irreal; así, muchos poemas se dedican a realizar la clásica *descriptio puellae*, creando unos retratos físicos muy predefinidos -tales como la tez blanca como la nieve,

los dientes blancos cual perlas, los ojos azules-, acompañados de una caracterización psicológica pobre pero encargada de recalcar la necesidad de un carácter dulce y sumiso:

La interacción de las claves matriarcales de la dialéctica del amor cortés junto con la dignificación del ser humano llevada a cabo por el humanismo y el renacimiento establecieron un conjunto de códigos por medio de los que se ensalzaba la figura femenina. [...] Su candor, su hermosura, sus rasgos físicos y sus atributos innatos hacen de la mujer un ser tan deseable y glorificado que provoca que los caballeros conviertan a las damas en seres idealizados, sublimados, etéreos, sin vida propia, ni cuerpo, ni espíritu [...] Los ecos de la belleza y de la hermosura femeninas fueron retratados líricamente desde el petrarquismo, las novelas caballerescas y bizantinas o la lírica española desde las composiciones garcilasianas, etc. (Sánchez Dueñas, 2008, 121-122).

Aunque pueda parecer en un primer momento que la mujer es el centro y protagonista de esta poesía, en realidad no es más que el vehículo, la excusa por la que el varón se recrea en su expresión artística, siendo la mujer solo el reflejo de sí mismo, es decir, una imagen especular por la que la mujer no se concibe según su propia existencia o identidad sino solo según la diferencia respecto a los hombres:

Los escritores varones escribían para destinatarios de su propio sexo con el fin de demostrar su destreza poética [...] utilizando iconos femeninos a fin de enaltecer su propia imagen y reputación literarias, y no exactamente con el fin de representar a la mujer. El sujeto/objeto femenino del deseo poético era un icono convencional y despersonalizado, un sujeto fingido; el verdadero sujeto de la poesía del amor cortés era el amante lírico, sus sufrimientos, percances y adversidades. La figura de la dama dentro de la retórica cortesana era la de servir de espejo para reflejar la propia imagen deseada del amante, es decir, del sujeto masculino. (Olivares y S. Boyce, 2012, 16).

De igual manera, hay que tener en cuenta que, en muchas ocasiones, la mujer amada solo resulta la causante del dolor elevado e idealizado del amante, presentándola a ella como un ser malvado y cruel, aspectos que podemos relacionar directamente, como ya se ha mencionado, con el modelo de Eva o las *femme fatale*, al presentarla como una tentación para el hombre, que solo va a llevarle a la perdición:

La retórica del amor cortés y la ideología de la época dedica una abundante simbología y una no menos significativa carga alegórica al juego amoroso de matices poéticos, eróticos, sexuales, voluptuosos y libidinosos. La mujer es encumbrada como bien supremo y figura idealizada y sublimada que poetas, caballeros y galanes deben obtener en un camino nada fácil cargado de obstáculos, dialécticas, aceptaciones y rechazos y demás efectos retóricos propios del juego amoroso. Sin embargo, a través de estos estímulos y procedimientos seductores propios de la mujer, no se hace sino reforzar el carácter vacilante, peligroso y lujurioso de la mujer. (Sánchez Dueñas, 2008, 109).

Por su parte, la tendencia a la degradación de las mujeres es la que responde a la tradición misógina y vejatoria explícita, centrada en criticarlas y humillarlas en todos los

aspectos, tanto por su propia “esencia” innata, como por sus acciones más cotidianas. En esta concepción encontramos de nuevo y con mayor peso las tipologías de mujer que responden a la concepción de Eva o Lilith según la tradición bíblica, como seres que albergan y representan el mal y el pecado en sí mismas. Esta tendencia no acarrea ninguna innovación o asombro, ya que ha acompañado a las sociedades desde sus orígenes, dada la naturaleza misógina que tienen en común:

La tradición occidental desde la Antigüedad ha calificado a las mujeres de acuerdo con un amplio repertorio de ideas negativas que van desde su carácter mudable, inconstante, fantasioso, liviano o licencioso a su debilidad y flaqueza física y psíquica que la hacen dependiente de otro ser que la proteja, la vigile y la cuide. Su innata debilidad, flaqueza y débil complexión la hacen ser estimada como seres volubles, contradictorios y caprichosos. Estos mismos motivos constituyen el germen de su inconstancia, de la realización de todo tipo de yerros y del hecho de que las mujeres se dejen llevar por instintos primarios indomables [...] Para aviso y general conocimiento del hombre y para testimonios y ejemplos reprehensibles para otras mujeres, las féminas provocan constantemente alteraciones en la armonía social y familiar, ocasionando, con sus desviadas conductas, caprichosas actuaciones e inconstantes caracteres, perniciosos estragos en los niveles sociales según la creencia socio-cultural y la herencia mitológica y religiosa judeo-cristiana milenariamente transmitida en todo tipo de textos desde el Libro Sagrado (Sánchez Dueñas, 2008, 100, 105-106).

Ante esta tradición, las escritoras del momento responderán por medio de las *querelle des femmes*, alejándose de la pura queja ante situaciones amorosas y centrándose más en criticar a los hombres y cuestionar sus comportamientos hacia ellas. De igual manera, las escritoras utilizarán la poesía amorosa burlesca como respuesta a los tópicos del amor cortés, puesto que por medio del recurso del humor serán capaces de camuflar un discurso de rebeldía y rechazo ante la hegemonía masculina, poniendo en evidencia al amante, ridiculizando la expresión exacerbada de su condición y el uso que hacen de las mujeres para ello (Olivares y S. Boyce, 2012, 49).

#### **4.3. Lírica femenina: en función de sí mismas**

Partiendo de estas cuestiones, podemos abordar el tema de la lírica de los Siglos de Oro llevada a cabo por mujeres. Si tenemos en cuenta las apreciaciones presentadas anteriormente acerca de la menor predilección por el género poético en la actualidad, sumado a la invisibilización de las mujeres en la cultura de forma sistemática, junto al problemático contexto socio-cultural del periodo barroco, no es de extrañar que no resulte sencillo disponer comúnmente de referentes femeninos dentro de la lírica de la época.

Sin embargo, en las últimas décadas se han llevado a cabo exhaustivas investigaciones sobre este periodo, puesto que entraña gran interés. De esta forma, a día de hoy disponemos de mucha más información acerca de la lírica femenina de los Siglos de Oro, a diferencia de escaso tiempo atrás. Entre los estudios que abordan este campo, hay que reseñar la iniciativa de las profesoras M<sup>a</sup> del Carmen Marín Pina y Nieves Baranda Leturio, con su proyecto BIESES: Bibliografía de Escritoras Españolas, una base bio-bibliográfica que contribuye de manera fundamental y brillante a rescatar los datos de escritoras españolas desde la Edad Media hasta 1800. Ellas mismas justifican la importancia de este trabajo al evidenciar la situación actual de desconocimiento acerca de la realidad de estas mujeres, incluso en los círculos más especializados:

[...] la presencia, mejor dicho, ausencia de las escritoras medievales y del Siglo de Oro a lo largo de la historia literaria, el silencio en torno a ellas, las omisiones de sus obras o su presencia en algunos momentos y estudios. Quienes damos cursos sobre escritoras del pasado sabemos que es un comentario reiterado en alumnos licenciados en filología hispánica la sorpresa ante el descubrimiento de una literatura, de unas autoras y de unos problemas metodológicos que ignoraban casi totalmente a pesar de sus cuatro o cinco años de carrera. Algunos podrían creer que esta ausencia se debe a que las autoras escribieron para sí mismas o para un entorno mínimo, quizá a que sus obras nunca fueron publicadas o a que se han conservado en manuscritos largo tiempo ignorados. Sin embargo, no permiten sostener tales creencias las obras especializadas, en particular los *Apuntes para una biblioteca de escritoras españolas* de Manuel Serrano y Sanz, donde entre 1500 y 1700 aproximadamente hay unos quinientos nombres y más de cincuenta obras publicadas. Decir que esta ausencia en la historia literaria solo es posible si se explica por razones de exclusión de género es casi una simpleza; lo que nos interesa es observar cómo opera esa exclusión, dónde se produce el corte (Marín Pina y Baranda Leturio, 2005, 428).

Igualmente, hay que destacar el volumen ya citado de Julián Olivares y Elizabeth S. Boyce titulado *Tras el espejo la musa escribe. Lírica femenina de los Siglos de Oro*, obra que resulta de inestimable ayuda para la construcción de propuestas como la aquí presentada. En concreto, se trata de la segunda edición de 2012 que, en relación con la de 1993, ha sido revisada, reformulada y actualizada según la bibliografía actual. Y, además, se ha ampliado el corpus de autoras que incluye la incorporación de dos escritoras (María de San Alberto y Cecilia del Nacimiento), así como la de nuevos poemas de algunas de las poetisas que ya aparecían en la primera edición (Martos Pérez, 2013, 159). Estas investigaciones suponen un recurso de gran valor a la hora de profundizar en la lírica femenina de la época áurea, puesto que la introducción que realizan los autores presenta las claves y cuestiones fundamentales para sumergirse en el contexto y singularidades de este periodo. Y, sin duda, resultan también un recurso fundamental para

la labor docente, puesto que permiten tener acceso a textos que permanecían manuscritos hasta el momento y sin edición moderna, ya que gracias a esta antología se ha podido llevar a cabo parte fundamental de las actividades de esta propuesta didáctica, tanto a la hora de disponer de una selección de poemas tan significativa, como de la biografía extensa de las autoras, como de un análisis profundo del discurso femenino durante estos siglos.

A continuación, abordaremos un último aspecto de gran interés y relevancia para profundizar en la escritura femenina del barroco y sus autoras representativas. Como se ha desarrollado en este marco, la literatura, y con más énfasis la lírica, ha sido una actividad limitada a los varones, dado su carácter público y configurador de la cultura. Pero, del mismo modo, se ha ido evidenciando que hubo una cantidad muy significativa de mujeres que lograron encontrar un resquicio por el que acceder a ese ámbito y alzar su voz para dejar huella en la tradición literaria. En este sentido, la introducción que realizan Olivares y S. Boyce es realmente esencial a la hora de comprender las diversas estrategias por las que las escritoras de la época se introdujeron en el discurso hegemónico masculino, un discurso en el que ellas habían tenido siempre un papel de objeto pasivo e insignificante. Por ello, analizar la forma en la que ese papel se invirtió resulta evidentemente de gran interés al generar un claro interrogante. Concretamente, para esta propuesta nos centraremos en la poesía amorosa, ya que es sobre todo la que se trabaja en la selección de textos y en la que más obviamente se observan las características del discurso masculino al ser una poética monopolizada por los varones y, en consecuencia, como mejor se aprecian las tácticas de las autoras.

Partiendo de los aspectos expuestos respecto a la configuración de este género, las mujeres que comenzaron a cultivarlo en los siglos XVI y XVII se toparon irremediabilmente con las barreras impuestas por un discurso basado en el amor cortés, elaborado por autores varones destinado a un público y lector igualmente masculino, en el que la mujer solo era un objeto al servicio de estos (Olivares y S. Boyce, 2012, 17)

En primer lugar, dada la lógica del discurso petrarquista, se podría pensar que, al sustituir el sujeto poético masculino por uno femenino, nos encontraríamos con un objeto deseado masculino, invirtiendo así el esquema en su totalidad. Sin embargo, mayoritariamente esto no es lo que va a ocurrir, sino que las escritoras van a seguir refiriéndose en su lírica a una mujer, divergiendo del esquema convencional en otros aspectos, como en el enfoque o en la expresión del sujeto poético. En este sentido, S. Boyce y Olivares señalan que, mientras que era habitual que los hombres manifestaran

de manera directa su deseo, el hecho de que lo hiciera una mujer era automáticamente censurado al considerarse impúdico e inmoral, relacionándolas fácilmente con la promiscuidad o la perversión. De todas maneras, consideran que las autoras de la época no escribían persiguiendo ese fin o con ese interés, sino que utilizaban la escritura como vía para testimoniar la situación de injusticia y marginamiento a la que estaban sometidas, para cuestionar la práctica discursiva amorosa por la que los hombres las reservaban a un papel completamente pasivo, sin voz alguna (2012, 25). En definitiva, el hecho de que las mujeres hicieran suyo el discurso amoroso constituía una forma de autoafirmación, de demostración de autonomía. Un alegato por subvertir el orden impuesto por medio de sus propias normas, de su propio lenguaje; un magistral ejemplo de cómo atacar al sistema desde dentro.

Partiendo de esta base, en la introducción se recoge la teoría de A.R. Jones al señalar tres posturas sobresalientes en las escritoras de los Siglos de Oro, que se corresponden con tres estrategias que utilizaron para introducirse en la lírica amorosa: la aceptación del discurso tradicional, la acomodación y la subversión del mismo (2012, 26). Unas resultan más evidentes y explícitas que otras, pero la realidad es que de forma directa o indirecta las autoras encontraron una senda por la que acceder poco a poco al ámbito público que implicaba la poesía amorosa y que les había estado vedado. Conforme avanza el siglo XVII, las dos últimas estrategias se desarrollan con mayor intensidad, coincidiendo con cuatro generaciones de escritoras, tal y como indica N. Baranda. La primera se corresponde con la impresión de la obra de santa Teresa de Jesús, una época caracterizada por la ausencia generalizada de ediciones de autoría femenina. Las dos siguientes etapas acogen a parte de las autoras que encontramos antologadas en este volumen: Cristobalina Fernández de Alarcón, sor Cecilia del Nacimiento, Ana Francisca Abarca de Bolea, Leonor de la Cueva y Silva y Violante de Ceo, entre otras. Por último, la cuarta generación recoge a las autoras nacidas en torno a 1620, siendo en 1630 cuando se da una manifestación clara del deseo por parte de las escritoras de ver su obra publicada, y de acoger en ella no solo la expresión de la experiencia personal del yo, sino también de la experiencia de las mujeres como colectivo (2012, 28).

De esta manera, se aborda la primera postura o estrategia: la aceptación del discurso amoroso (2012, 29). Las convenciones del amor cortés conllevan, como se ha señalado, un esquema claro por el que la amada representa una idealización inalcanzable sin voz alguna, siendo únicamente una justificación para el sujeto poético de expresar su interioridad. Es decir, la amada es un objeto pasivo y despersonalizado, una herramienta

para la creación poética, de la que solo interesa aquello que provoca en el sujeto hablante. Así, las autoras que abordan estas convenciones amorosas, o bien respetan el hablante masculino o no hacen explícito el género ni del sujeto ni del objeto. En este caso, podemos pensar que aquello que se va a interpretar es, de nuevo, un hablante masculino y un objeto femenino, ya que es la presuposición a la que nos incita la tradición. Sin embargo, al no proporcionar un deíctico que identifique el género, se produce una desnaturalización del discurso convencional, ya que no hay una evidencia de que el esquema tradicional se esté cumpliendo. Aunque la perspectiva que hemos interiorizado nos lleve a suponer un sujeto masculino y un objeto femenino, el ingenio de estas escritoras fue no darlo por hecho; la ambigüedad puede ser una forma sutil pero incisiva de trastocar las convenciones, dejando abierta la puerta a otras posibilidades. De esta manera, las autoras se apropiaron del discurso masculino con el fin no solo de obtener reconocimiento por su destreza poética por parte de autores varones y reconocerse como iguales, sino también como forma de expresar su condición y experiencia femeninas mediante este acto de camuflaje:

[...] revela una aceptación del discurso masculino sin alterar sus componentes ni modificar su ideología. Efectivamente, lo percibimos como un mimetismo o ventriloquismo de una convención. [...] Proponemos, pues, que aunque la poeta participa en el discurso dominante, aceptando la hegemonía del mismo, lo hace con el fin de exponer su destreza en el manejo de este discurso y ganar la aprobación de admiradores varones: expone su competencia con la pluma. Por leve que sea esta intromisión, este tipo de poema introduce una inflexión en la gramática de las letras masculinas. (2012, 30).

La segunda estrategia señalada consiste en la acomodación al discurso amoroso (2012, 31). En esta postura seguimos encontrando un aparente respeto hacia la ideología poética hegemónica, pero, de nuevo, se juega con una segunda lectura menos evidente. En este caso, las autoras se sirven sobre todo del uso de la ironía, una manera más perspicaz y punzante que la que veíamos en la estrategia anterior. De esta manera, superficialmente se mantienen las convenciones poéticas, pero en realidad las están singularizando y modificando para que respondan a sus propios intereses, para que den cuenta de su realidad como mujeres. Como se ha señalado, la mayor parte de la poesía amorosa consiste en una alabanza a la mujer por parte del sujeto masculino. En este sentido, se contempla la posibilidad de que las autoras, al imitar este modelo encomiástico desde un hablante masculino, estén en realidad elogiándose a sí mismas o incluso a la mujer en general, a partir de la expresión y descripción de aquello que admiran y ensalzan (2012, 33). Es decir, sería de nuevo una estrategia para autoafirmarse, para rebelarse ante el discurso dominante por medio de las propias reglas de este discurso. De esta forma, el

espejo tan monopolizado por los hombres es ahora utilizado por ellas para reflejar en él la imagen que ellas deciden de sí mismas.

Por último, la tercera estrategia se basa en la subversión del discurso amoroso, dentro de la cual los editores recogen dos subestrategias (2012, 38). La primera consiste en la desublimación o desidealización del modelo cortés representado por Catalina Clara Ramírez de Guzmán. En concreto, se atiende a un poema de la autora en el que un sujeto femenino realiza un autorretrato, una *ékfrasis*, por petición del amado. La subversión del discurso radica en que esta vez el sujeto femenino toma un papel activo y explícito en el acto de rebelión, puesto que la hablante se niega a realizar ese retrato según el canon de belleza idealizado, sino que lo hace ajustándose a la realidad, a la verdad. De esta manera, la autora se vale de la autoburla y la ironía para demoler las convenciones del género, demostrando así su autonomía al cambiar de ser el signo del amor cortés a ser una generadora de nuevos signos. Así, a diferencia de lo visto anteriormente, la autora no recurre a las reglas del discurso masculino para rebatirlo, sino que lo hace configurando unas propias:

Al desplazar el icono del centro del discurso, en el movimiento de presencia a ausencia, Ramírez subvierte el discurso poético masculino. [...] La diferencia fundamental entre esta autoburla y los escritos satírico-burlescos de autoría masculina radica en que estos, además de censurar o poner en ridículo el amor cortés, a menudo tienen el fin de vilipendiar a la mujer [...] mientras que la autoburla de Ramírez es irónica y paródica a la vez. Mientras parodia todo el discurso amoroso, irónicamente está exponiendo la dignidad de la mujer; o mejor, está humanizando el icono cortés. Logra una intervención disruptiva dentro del orden imaginario poético masculino (2012, 41).

Por otro lado, la segunda subestrategia resulta la más evidentemente subversiva, ilustrada por medio de la poética de *Violante del Cielo* (2012, 43). En sus poemas amorosos, la autora explicita el género femenino tanto del objeto deseado como del sujeto poético, de manera que narra el deseo de una mujer por otra, eliminando el componente de desequilibrio y desvalorización de la mujer que implica el petrarquismo. Así, trastoca las bases del esquema discursivo tradicional y descarta la visión masculina, obligando al lector a redefinir y recontextualizar las nociones interiorizadas. De esta manera, la literatura comenzó también a ser reflejo de un cambio social y cultural, al mostrar que había otras posibilidades, otras realidades, para comprender el amor:

La poeta aparta al hombre y su punto de vista del contexto amoroso, y se apodera de los componentes de su retórica para reconceptualizar la relación entre sujeto y objeto: el amor entre mujeres. [...] Su poesía no propone una acción dominadora, sino una manera de establecer una red alternativa de comunidad letrada femenina, un espacio letrado homosocial inversamente proporcional

al masculino como sutil respuesta y resistencia. Afirma Powell que estos poemas amorosos [...] avanzan o oblicua o directamente la subversión de la mujer que escriba a otra mujer, o sea que esta figura como el objeto deseado ausente (y así convencionalmente pasiva), o sea como una amada presente y activamente participante. Estas líricas valorizan a la mujer destinataria y a la mujer escritora [...] Revisan el paradigma petrarquista porque una igual se dirige a otra igual [...] trastornando el desequilibrio que prevalece entre la muda y fragmentada amada y el avalado poeta hablante (2012, 47, 49).

Así, de igual manera el desarrollo de estas estrategias por parte de las autoras se relaciona de nuevo con la cuestión de la performatividad de género. Las mujeres de la época necesitaban una expresión propia para configurar su identidad, un lenguaje que les permitiera estar en el mundo y crear una representación de acuerdo a sí mismas y no por medio de otros. Estos procedimientos literarios, por medio de la apropiación y resignificación del lenguaje, permitieron a las escritoras luchar contra los presupuestos femeninos patriarcales, impuestos no solo por medio de las reglas sociales sino también por medio de los productos culturales. Así, las mujeres se veían forzadas a configurar su propia percepción de sí mismas por medio de unos modelos estereotipados y unas convenciones impuestas por los varones, basadas en la hegemonía masculina y machista, de manera que eran ellos los que definían qué era ser mujer. En este sentido, se aprecia cómo estas escritoras buscaron la manera de resignificar el lenguaje para sentirse representadas y reflejadas. Así, también se expresa la performatividad en la ambigüedad identitaria textual, puesto que encontramos autoras que se ocultan en el texto bajo un disfraz masculino, al igual que otras escritoras se refieren abiertamente a otra mujer en sus textos, evidenciando su condición de mujer y configurando así un acto de ruptura ante la norma heterosexual, cuestionando así la normatividad impuesta y reivindicando nuevas formas de comprensión del género femenino:

La relación entre habla y cuerpo es la de un quiasmo: el cuerpo y el habla se entrecruzan constantemente, pero no siempre coinciden. La posibilidad de esta no coincidencia, de este exceso, de este terreno de inestabilidad es lo que abre el campo de la acción subversiva, permite poner en marcha una estrategia de resignificación. [...] Así, en cada acto de repetición, de iterabilidad existe la posibilidad de escapar, incumplir o negar la norma, es decir, cuestionar la validez de la misma por mucho que se haya repetido en otras ocasiones. (Escudero, 2003, 290-291).

Teniendo en cuenta todos los aspectos recogidos en este marco, se puede abordar de una forma contextualizada y coherente el diseño de la propuesta didáctica en la que se ven reflejadas las cuestiones previamente tratadas. Así, la unidad didáctica presentada a

continuación está dirigida al alumnado de 1º de Bachillerato, como propuesta para trabajar el cuarto bloque de contenidos: *Educación Literaria*.

Este proyecto, como se ha señalado, responde al propósito de abordar la lírica del periodo barroco de una forma alternativa a como, generalmente, se viene impartiendo en las aulas. Como se ha expuesto, se va a adoptar un enfoque que priorice las experiencias lectoras del alumnado, ateniendo al carácter performativo de la literatura por medio de la inclusión de autoras que evidencian otra visión del concepto e imagen de la mujer y todas sus implicaciones.

## **PROPUESTA DE UNIDAD DIDÁCTICA**

### **1. Aclaración sobre la situación actual**

En primer lugar, antes de comenzar con el desarrollo de la propuesta didáctica, es necesario aclarar aquí la situación de excepcionalidad que estamos viviendo actualmente. Dada la situación de estado de alarma sanitaria en la que nos encontramos los pasados meses debido a la pandemia por el Covid-19, toda actividad presencial se vio suspendida. De esta manera, no nos fue posible llevar a la práctica nuestras propuestas tal y como las habíamos planteando, sino que tuvimos que adaptarnos a esta nueva situación con los medios y posibilidades con las que contamos. Así, quiero aclarar que esta propuesta de unidad didáctica está planteada para su llevada a la práctica de forma presencial, y así se encuentra desarrollada aquí. Por ello, está redactada tal y como estaba pensada de cara a la docencia presencial, antes de que la situación cambiara y supiéramos que no iba a ser posible. Sin embargo, al final de dicho desarrollo se encuentra actualizada y se explica la manera en la que me fue posible adaptar mi propuesta a la situación no presencial.

### **2. Contextualización**

Esta propuesta didáctica está diseñada según el contexto del aula en la que voy a realizar el segundo periodo de prácticas. Mi centro es el IES Félix de Azara, un instituto público que se sitúa en el barrio La Bombarda-Monsalud, en el distrito de Delicias de Zaragoza. En el curso actual se encuentran matriculados una aproximación de 750 alumnos. Algo que me gustaría destacar es que el IES Félix de Azara es centro preferente para alumnado con discapacidad motórica y alumnado TEA, aunque en el curso en el que voy a impartir mis clases no encontramos ningún caso.

Mi propuesta está dirigida, como ya he indicado, al curso de 1º de Bachillerato. En este sentido, ha sido diseñada en coherencia con el currículum de Aragón, tal y como se recoge en la *Orden ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*.

En concreto, la llevaré a la práctica en un grupo donde encontramos tanto alumnado de bachillerato de Ciencias como de Ciencias Sociales. Se trata de una clase de 35 alumnos y alumnas, que ya pude ir conociendo al asistir a clases con mi tutor en el primer periodo de prácticas. En cuanto al diseño de mi propuesta, durante este primer periodo ya pude conocer en qué momento de la programación de departamento nos encontraríamos a la hora de impartir mis clases para poder diseñarla en coherencia con ella, tal y como se indica en el Artículo 27 de la orden ya citada. Como ya he indicado, mi parte se inserta en el bloque cuarto de los contenidos de 1º de Bachillerato, el que atiende a la educación literaria. Tal y como encontramos recogido en el currículum, en este curso el estudio de la literatura española abarca desde la Edad Media hasta el siglo XIX; en mi caso, me corresponde ocuparme de la lírica del Barroco. He de apuntar que para este curso en el departamento no se utiliza libro de texto, sino que el profesorado se encarga de proporcionar al alumnado el material necesario: fotocopias para la preparación y realización de actividades prácticas, esquemas y proyecciones para presentar las explicaciones teóricas, apuntes de diseño propio al igual que la selección de textos literarios que se vayan a trabajar. En concreto, mi tutor utiliza un blog creado específicamente para la materia, donde el alumnado puede acceder a los materiales que se van a usar en clase conforme el profesor los va subiendo a la plataforma. Así, disponen de todo lo que necesitan en un mismo sitio, de forma que en el aula pueden seguir mejor la clase al tener los materiales proyectados y también impresos. Esto me ha permitido diseñar mi propuesta de una forma más libre al no tener que ceñirme a un manual, puesto que los contenidos que he querido trabajar en esta unidad didáctica no encuentran cabida en las programaciones de los libros de texto convencionales. Así, he podido seguir la misma dinámica que el departamento y elaborar mis propios materiales.

Por último, he de apuntar que mi propuesta está diseñada teniendo en cuenta que mi alumnado ya habrá trabajado los aspectos introductorios y contextuales que conciernen al periodo en sí, así como sus autores canónicos, de forma que yo pueda dedicar mis clases al enfoque que he señalado.

### 3. Contribución para la adquisición de competencias clave

Con esta propuesta didáctica pretendo contribuir a que el alumnado potencie, sobre todo, las siguientes competencias clave, tal y como se recogen en el currículo oficial.

En primer lugar, se desarrolla claramente la *Competencia en comunicación lingüística*. La capacidad de comprensión y dominio del lenguaje resulta esencial a la hora de formarse como individuos autónomos, críticos y coherentes. En este sentido, nuestra materia resulta idónea no sólo por su predisposición a la reflexión metalingüística, permitiendo explotar las posibilidades del lenguaje y ahondar en sus significados, sino también por los recursos que aporta para comprender y valorar el lenguaje como expresión cultural del ser humano. Es decir, esta materia contribuye a la adquisición de todas las demás, al ser la herramienta básica que nos permite observar el mundo, comprenderlo y emitir juicios sobre él.

De esta manera, esto se vincula directamente con otras dos competencias clave que se trabajan con esta unidad: la *Competencia social y cívica* y la *Competencia de conciencia y expresiones culturales*. Como he dicho, nuestro lenguaje y su expresión escrita y literaria es una vía idónea para acercarnos a la realidad, por lo que esta propuesta se sustenta de forma esencial en el trabajo constante con una selección de textos que he propuesto. A pesar de que voy a encargarme de proporcionarles una serie de nociones teóricas, estas solo responden al fin de poder facilitar un contexto para leer, interpretar y comprender estos textos más profundamente. El sentido último de mi propuesta se encuentra en el continuo diálogo entre el alumnado y los textos para fomentar no solo la reflexión literaria, sino sobre todo el análisis y valoración crítica a nivel social y cultural que se desprende de las expresiones literarias. Tal y como señala el currículo: «se contribuye a la competencia social a partir de la reflexión sobre la evolución de costumbres y relaciones sociales a lo largo de la historia», precisamente lo que se pretende al enfocar esta propuesta hacia el análisis de la imagen y situación de la mujer en las expresiones literarias de este periodo. Del mismo modo, se persigue evidenciar la necesidad de concienciar al alumnado sobre un tema de tanta relevancia y actualidad como es la igualdad de género al mostrar lo que persiste todavía hoy en nuestra sociedad de toda la ideología de siglos pasados.

De igual manera, esta propuesta ayuda al desarrollo de la *Competencia de aprender a aprender*, puesto que a partir del ejercicio constante de comunicación con los textos el alumnado va a ser capaz de ir progresando en su capacidad de interpretación, a

medida que vaya revisando y potenciando sus herramientas para interpretarlos e incrementando su visión crítica. Además, las dinámicas que voy a llevar a cabo para las actividades se basan en el trabajo colaborativo y la puesta en común, de manera que las aportaciones de cada uno enriquecerán al resto y todos progresarán valorando el beneficio de compartir. Este aspecto se superpone con las competencias señaladas anteriormente, ya que la expresión oral cobra gran relevancia en esta propuesta al ser el vehículo por el que el alumnado va a construir el sentido y la reflexión extraída de los textos. Gracias a ello, se evidenciará la importancia de respetar las opiniones y valorar las aportaciones de los compañeros, promoviendo la tolerancia y el respeto entre todos.

Por último, en esta misma línea se va a potenciar la *Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, al cultivar los recursos necesarios para una comunicación productiva y enriquecedora por medio del trabajo grupal. De igual manera, a través del planteamiento de las diferentes actividades se va a buscar promover e incentivar una actitud creativa en el alumnado a la hora de plasmar las reflexiones y conocimientos que vayan adquiriendo, por medio tanto de la expresión oral como de la creación literaria.

#### **4. Objetivos**

##### **4.1. Objetivos generales**

Principalmente, mi propuesta se sustenta sobre los siguientes objetivos generales, que recojo aquí tal y como se señalan en el currículo oficial:

- Obj.LE.8. Leer, analizar y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales, económicos y culturales como forma de enriquecimiento personal.
- Obj.LE.11. Utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo.
- Obj.LE.12. Valorar y reforzar el componente crítico que se puede extraer de la lectura literaria.

De igual manera, aunque me haya centrado sobre todo en los objetivos anteriormente expuestos, también cabe señalar el siguiente, comprendiéndolo como la vía por la que se van a trabajar los anteriores:

- Obj.LE.3. Utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.

#### **4.2. Objetivos específicos**

De esta manera, los objetivos específicos que elaboraría para esta propuesta, en coherencia con lo expuesto anteriormente, serían los siguientes:

- Obj.Esp.LE.1. Adquirir unos conocimientos teóricos sobre el Barroco español, en concreto de la poética, que incluyan de manera igualitaria a escritoras significativas de este ámbito y periodo literario.

- Obj.Esp.LE.2. Trabajar un itinerario de lectura que promueva una actitud reflexiva y crítica respecto a las convenciones literarias, contexto socio-cultural y realidad de la época, atendiendo sobre todo a la imagen de la mujer que se desprende de los diferentes textos propuestos y trabajando así, de forma transversal, un tema de actualidad y de gran trascendencia como es la igualdad de género.

- Obj.Esp.LE.3. Valorar la lectura como medio idóneo para formar personas competentes, empáticas, respetuosas y con capacidad de cuestionar la sociedad en la que viven, priorizando el sentido de justicia e igualdad.

- Obj.Esp.LE.4. Apreciar la escritura creativa y la tertulia literaria como formas de crecimiento personal, subrayando la importancia de respetar y valorar las diferentes aportaciones e interpretaciones, creando así un ambiente que propicie la libre expresión y el enriquecimiento grupal.

#### **5. Contenidos**

Los contenidos didácticos que se trabajan con mi propuesta serían fundamentalmente los siguientes:

- Interpretación crítica de fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, con especial atención a la literatura aragonesa, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.

- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

En segundo lugar, al igual que he explicado al escoger los objetivos generales, también se trabajaría el siguiente contenido, pero de nuevo como vía por la que se va a estimular y plasmar esa reflexión derivada del análisis de los textos:

- Composición de textos escritos con intención literaria y conciencia de ello.

En líneas más generales, podrían incluirse también los siguientes, aunque no se corresponden tanto con el objetivo de mi propuesta:

- Estudio de las obras más representativas de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XIX, a través de la lectura y análisis de fragmentos u obras completas significativas.

- Análisis de fragmentos u obras completas significativas desde la Edad Media al siglo XIX, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del autor y constatando la evolución histórica de temas y formas.

### **5.1. Contenidos específicos**

Teniendo en cuenta los contenidos que se trabajan en esta unidad, tal y como aparecen en el currículo oficial, voy a concretarlos en coherencia con mi propuesta y con los objetivos específicos que he señalado. De esta forma, serían los siguientes:

- Análisis e interpretación crítica de textos poéticos representativos de la lírica del periodo Barroco, a través de la lectura de poemas tanto de autoría masculina como femenina, con el objetivo de estudiar y contraponer la imagen de la mujer que de ellos se desprende a fin de acercarse a la realidad social y cultural de la época.

- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura de género poético, como fuente de satisfacción personal y herramienta para reflexionar y motivar una visión crítica acerca de nuestra sociedad.

- Composición de textos escritos, sobre todo de estilo poético, con intención literaria y conciencia de ello, con el fin de promover la escritura creativa como una forma de plasmar y afianzar los conocimientos y reflexiones suscitadas, así como desarrollar la creación literaria como fuente de enriquecimiento personal.

- Participación en coloquios y conversaciones literarias como forma de compartir las reflexiones obtenidas mediante el análisis de textos poéticos, con el fin de fomentar la tertulia literaria como medio para enriquecer los conocimientos mediante el diálogo respetuoso y la aportación de diferentes interpretaciones.

- Conocer y reivindicar autoras significativas de la lírica barroca: Sor Juana Inés de la Cruz, Sor Violante del Cielo (Violante do Ceo), Leonor de la Cueva y Silva, María de Zayas y Sotomayor, Ana Francisca de Bolea y Sor Marcela de san Félix.<sup>4</sup>

## **5.2. Contenidos mínimos**

Tal y como se recoge con mayor atención en el apartado dedicado a la evaluación de esta propuesta, los contenidos mínimos a tener en cuenta son los siguientes:

- Análisis e interpretación crítica de textos poéticos representativos de la lírica del periodo Barroco, a través de la lectura de poemas tanto de autoría masculina como femenina.
- Composición de textos escritos, sobre todo de estilo poético, con intención literaria y conciencia de ello, con el fin de plasmar y afianzar los conocimientos y reflexiones suscitadas.
- Participación activa en tertulias literarias como forma de compartir las reflexiones obtenidas mediante el análisis de textos poéticos.

## **6. Metodología**

En cuanto a los principios metodológicos que voy a seguir para llevar a cabo mi propuesta didáctica, he de señalar que se basa, en primer lugar, en una metodología general de aprendizaje colaborativo, puesto que el alumnado va a realizar parte de las actividades que propongo trabajando en grupos heterogéneos. En mi caso, trabajaré con siete grupos de cinco integrantes cada uno. Para organizarlos habría consultado previamente a mi tutor del centro para establecer las mejores combinaciones posibles, intentando que estén equilibrados: de forma que en todos los grupos encontremos alumnado con iniciativa, otros más tímidos, mezclando alumnado con diferentes habilidades, puesto que fácilmente habrá algunos más creativos, otros más hábiles a la hora de expresarse oralmente, otros más sintéticos, o con una mayor facilidad de comprensión lectora, al igual que tratando de que se compensen respecto al nivel académico. De esta manera, incentivaremos el potencial de estas actividades para que todos aprendan de sus compañeros y puedan enriquecerse al aportar cada uno diferentes aspectos igual de valiosos al equipo.

---

<sup>4</sup> Cabe mencionar que en esta selección se contempla el aspecto señalado en el currículo acerca de la atención a la literatura aragonesa, puesto que Ana Francisca de Bolea era aragonesa.

En este sentido, resulta coherente respecto a las orientaciones que encontramos recogidas en el currículo de Bachillerato, donde se señala la necesidad de fomentar e impulsar las capacidades del alumnado para trabajar en equipo. Estimular estas aptitudes se encuentra claramente relacionado con el hecho de promover el desarrollo de la competencia comunicativa, permitiendo que el alumnado sea capaz no solo de expresar correctamente sus ideas, con coherencia, corrección y juicio crítico, sino también para que sean capaces de contraponer opiniones y dialogar entre sí desde el respeto y la tolerancia, aprendiendo a enriquecer sus conocimientos mediante el intercambio con otros.

A la hora de realizar el comentario y análisis poético de los textos que les voy a proporcionar, se juntarán en grupos para comenzar la tarea con la técnica 1-2-4, de forma que todos los miembros reflexionarán primero de forma individual sobre las cuestiones que se plantean para esas lecturas, para luego poner sus aportaciones en común por parejas y, por último, compartir las ideas a la totalidad del grupo. Así, todos contribuyen a la elaboración de las respuestas, de manera que las diversas interpretaciones construyan el sentido que hayan extraído de los textos, siendo este mucho más enriquecedor y valioso al haberse obtenido de forma conjunta. De esta manera, también se fomenta el trabajo autónomo del alumnado, al tener que realizar un primer contacto de forma personal, aunque esto cobra más importancia en la otra parte de las actividades que propongo, que explicaré más adelante.

Como he comentado, después de este trabajo en equipo para abordar los textos, todos los grupos pondrán en común las reflexiones que han obtenido con el resto de la clase. Considero que esta es una buena forma de abordar los objetivos de esta propuesta, ya que las conclusiones serán más enriquecedoras al poder contrastar diferentes interpretaciones y visiones, puesto que los textos permiten apreciar un mismo aspecto desde diferentes realidades, todas ellas interconectadas. En este sentido, creo que es una buena forma de aportar seguridad al alumnado, al hacerles sentir que sus opiniones e ideas son igual de válidas y de valiosas a la hora de aportar para configurar un sentido.

Para ello, me he servido de la propuesta de tertulia o conversación literaria que propone Aidan Chambers, como metodología específica de la didáctica de la literatura. Chambers (2014) plantea la gran trascendencia del proceso de postlectura, e incide en la importancia de que los lectores compartan su experiencia lectora para poder enriquecerse con la de otros, ya que al darle voz a nuestras percepciones y contrastarlas es como configuramos definitivamente una opinión: «El efecto público de esta reunión consciente

de ideas es que logramos una “lectura” -un conocimiento, entendimiento, apreciación- de un libro que excede ampliamente lo que cada uno de los miembros del grupo podría haber logrado solo.» (Chambers, 2014, 34)

Para Chambers (2007), la lectura es una forma de pensar y de reflexionar, porque los textos nos dejan constantemente pistas que descifrar. Por ello, considera que para adoptar una postura de lector reflexivo es tan necesario tener conversaciones sobre las lecturas, ya que por medio de ellas somos capaces de atender de forma mucho más consciente a los detalles, a lo que hemos experimentado. En definitiva, somos más capaces de descubrir qué ha significado esa lectura para nosotros.

Como he señalado anteriormente, la segunda vía por la que se va a trabajar la elaboración y plasmación de estas reflexiones suscitadas por los textos y lo tratado en el aula va a ser mediante la creación literaria, poniendo en práctica la escritura creativa al elaborar, sobre todo, textos poéticos. En este sentido, abordamos otra metodología específica de la didáctica de la literatura, ya que esta se va a seguir trabajando no desde un plano teórico sino completamente práctico, a modo de taller literario. Así, el espacio del aula se convierte en un espacio de creación individual, donde el alumnado puede disponer de tiempo para realizar una introspección sobre aquello que ha ido interiorizando, dando forma a sus pensamientos para poder plasmarlas por escrito de una forma creativa y libre.

Para esta metodología me he basado en las propuestas de Gianni Rodari, en concreto en la propuesta de Alvarez Rodríguez (2008) sobre la aplicación de sus técnicas, que señala el potencial de llevar a la práctica el taller literario en el aula, promoviendo que nuestro inconsciente y sus diversas posibilidades adopten un papel activo, evidenciando nuestra gran capacidad imaginativa. El autor defiende la necesidad de sensibilizar el lenguaje, alejándonos de la rigidez habitual de su instrumentalización en el ámbito escolar, haciendo florecer su capacidad para provocar placer. De esta manera, el acto de escribir se concibe como una forma no sólo de crear sino de recrear lo que se ha leído previamente; tal y como apuntábamos al hablar de la tertulia literaria, plasmar por escrito, al igual que compartir de manera oral, es otra forma de ser conscientes de lo que hemos interiorizado, de la opinión que tenemos al respecto, es decir, es una forma de hacer real y de comprender aquello que el texto ha provocado en nosotros, en qué forma ha cambiado nuestra visión del mundo. Como recoge la autora ya citada acerca de la aplicación de las técnicas que el autor italiano apunta en su *Gramática de la Fantasía. Introducción al Arte de Inventar Historias*:

De forma que escribir es no dejar las cosas tal como las encontramos, lo que, como práctica escolar, resulta una de las grandes lecciones en contra del conformismo y la uniformidad. También es una actividad indispensable para abordar con éxito y comprender en profundidad los textos que pululan por el mundo, textos que constituyen la semiósfera en la cual nos desenvolvemos, y que sólo desde su práctica se aprehenden en su totalidad. Llega también un momento en que escribir es la destreza que convierte en activos y críticos todos los valores que se atribuyen a la lectura, incluso los más pragmáticos, los menos asociados con valores, con el placer y la recreación (Alvarez Rodríguez, 2008, 85).

Considero que potenciar tanto la tertulia como la escritura en el aula resulta de gran importancia, ya que, como he expuesto anteriormente, la forma convencional y tradicional de trabajar la literatura de una manera práctica se basa en el modelo de comentario de texto en el que prima una rigidez teórica. De esta manera, lo que se está trabajando es la competencia lingüística, pero no realmente la competencia literaria puesto que las experiencias lectoras no encuentran cabida en ellos. Como señala Francisco Alonso, el currículo de nuestra asignatura no contempla el desarrollo de una educación literaria real, sino que sigue anclada a una perspectiva historiográfica debido en parte a la problemática de conciliar contenido y metodología en una asignatura que integra lengua y literatura:

Resúmenes, comentarios guiados, fichas, cuadros, opiniones de especialistas pueden ayudar en el estudio, pero si no hay una lectura comprensiva que produzca comunicación real entre el lector y el texto, el efecto será el inverso porque evitan o suplantán la propia lectura (Alonso, 2001, 57).

Así pues, he decidido construir mi propuesta en torno a estos principios metodológicos puesto que considero que el aula debería ser un espacio donde haya un encuentro entre lectura y escritura, donde el alumnado pueda desarrollar su competencia lectora y literaria en todas sus formas. Además, considero que la revalorización de la escritura creativa es muy necesaria, puesto que le permite al alumnado detenerse en sus propios pensamientos, en conocer más en profundidad su interioridad, al indagar en la manera de expresar y dar forma a aquello que sienten y experimentan respecto al mundo. Gracias a la escritura considero que son más capaces de conocerse a sí mismos, de hallar un lugar a salvo donde plasmar sus inquietudes; un refugio donde no se sientan juzgados, sino donde puedan comprender aquello que están creando como algo valioso. Esta línea defiende Sonia López Rueda (2016) en su propuesta didáctica al recoger las siguientes ideas de Caro Valverde:

[...] no puede haber teorizado mejor acerca de lo que la escritura creativa significa para los alumnos, pues habla de cultivar su esencia vital, de que la juventud es «la alegría de descubrir, cuestionar e imaginar, es decir, el juego de ‘desaprender’ las rutinas para aprender a ser, a crear y,

sobre todo, a convivir con los demás». (Caro, 2006: 283). «La literatura tiene el poder lúdico de constituirse como eje transversal de la formación integral de los alumnos, donde se pueden conciliar conocimientos humanos de diversa procedencia (López Rueda, 2016, 74).

De esta manera, tal y como se ha expuesto en el marco teórico de este trabajo, se potencia el trabajo autónomo del alumnado por medio de una metodología enfocada a la educación literaria, no a la enseñanza puramente teórica de esta, concretada en un claro enfoque de la recepción.

## **7. Actividades de enseñanza-aprendizaje y temporalización por sesiones**

A continuación, desarrollo de qué manera he diseñado las actividades de esta propuesta y cómo se distribuyen en las sesiones de las que dispongo.<sup>5 6</sup>

He de apuntar que, como constará a la hora de hablar de los recursos utilizados y de la adaptación que he desarrollado para esta propuesta, he incluido en los anexos ciertos materiales que he diseñado para la docencia no presencial. Algunos de ellos solo funcionarían de esta forma, pero otros los habría utilizado igualmente si hubiera podido llevar a cabo la unidad de forma presencial. De esta manera, en la explicación de las actividades he redirigido a los anexos en los casos en los que se podrían utilizar también presencialmente.

<b>1ª sesión</b>	<b>“Las musas toman la pluma”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	-----------------------------------	------------------	----------------

Esta primera sesión se concibe como una introducción para el alumnado a todo lo que van a trabajar en las sesiones siguientes y va a consistir en un primer acercamiento a la lírica femenina del barroco. El núcleo de la sesión se va a centrar en presentar una base teórica acerca de escritoras significativas de este género y periodo. Es decir, voy a aportar una serie de datos biográficos, así como apuntes generales de su obra (de algunas autoras contamos con más información que de otras), ejemplificadas todas ellas con un poema. En mi caso, el corpus de autoras que voy a presentar consta de las siguientes: Sor Juana Inés de la Cruz, Sor Violante del Cielo (Violante do Ceo), Leonor de la Cueva y Silva,

---

<sup>5</sup> En Anexos, se incluye una tabla relacional donde se recogen los aspectos esenciales de esta unidad, como síntesis de los apartados anteriores, para que resulte más sencillo obtener una visión global de las sesiones y lo que en ellas se trabaja para después observar más detenidamente en qué consiste cada una en este apartado (ver Anexo III).

<sup>6</sup> Debido a la circunstancia ya explicada por la que no se pudo llevar a la práctica esta propuesta de manera presencial, las sesiones que no fue posible adaptar para la docencia online constan en el cuerpo del trabajo únicamente de forma superficial. Para mayor profundización, se incluyen desarrolladas en su totalidad en Anexos, para conocer de manera detallada la propuesta en su versión presencial. En estos casos, se señala a pie de página.

María de Zayas y Sotomayor, Ana Francisca de Bolea y Sor Marcela de san Félix (ver Anexo I). En este sentido, aunque los poetas varones que se trabajan sean, de manera generalizada, Lope de Vega, Quevedo y Góngora, considero que este proyecto es una buena oportunidad para dar a conocer un mayor número de mujeres escritoras, ya que, por desgracia, no van a ser muchas más las ocasiones en las que el alumnado vaya a tener contacto con referentes femeninos en el aula.

Teniendo en cuenta esto, los primeros **cinco minutos** de la clase los utilizaré para exponer brevemente qué vamos a trabajar en las próximas sesiones, a modo de introducción para que el alumnado se ubique sobre la temática y el enfoque. Sin embargo, no profundizaré en las actividades porque considero más enriquecedor que vayan descubriendo por sí mismos el sentido de las tareas. Así, los próximos **cuarenta minutos**, es decir, el *grosso* de la clase, los destinaré a la presentación de las autoras y, sobre todo, de los poemas, sirviéndome del corpus que he elaborado. Realizaremos una lectura de los apuntes, acompañada de las explicaciones y apuntes que yo considere convenientes. De esta manera, le damos importancia a la lectura en voz alta, que sobre todo resulta beneficiosa para la poesía. Una vez que hayamos concluido con la exposición del corpus, dedicaré los últimos **cinco minutos** a elaborar los grupos heterogéneos para empezar la próxima sesión directamente con los grupos conformados para las actividades enfocadas a la tertulia literaria a partir del análisis de textos poéticos. En mi caso, serán siete grupos de cinco personas. Durante la formación de estos grupos les introduciré el enfoque de la próxima sesión, para que sepan que la dinámica de trabajo va a ser grupal y que se va a basar en la tertulia literaria. Sin embargo, como ya he dicho, no les adelantaré mucho más ya que prefiero que vayan descubriendo las actividades en el momento.

<b>2ª sesión</b>	<b>“Confrontación dialógica”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	----------------------------------	------------------	----------------

En esta segunda sesión, como he indicado, se va a realizar la primera actividad que he diseñado para esta propuesta, con el objetivo de promover el análisis crítico y la reflexión acerca de la posición de la mujer y la imagen que de ella se desprende de los textos de la época. Como ya se habrán conformado los grupos en la sesión anterior, comenzaremos ya distribuidos en el aula de esta manera; previamente habré organizado las mesas de forma que el alumnado pueda colocarse según estos grupos, tratando de respetar una distribución que también nos permita vernos entre todos de cara a la puesta en común de la última parte de la sesión.

Teniendo en cuenta esto, los **primeros diez minutos** los dedicaré a presentarles unas cuestiones introductorias acerca de la concepción de la época sobre las mujeres y

cómo esto se reflejaba claramente en una producción literaria caracterizada por la crítica de los varones hacia ellas, contribuyendo así a la creación de un imaginario muy concreto por el que se definía la “buena” mujer y se repudiaba todo lo que quedara fuera de este prototipo<sup>7</sup>. Tras proporcionarles estas nociones básicas, les explicaré brevemente en qué va a consistir la actividad que van a realizar por grupos: la realización de un comentario guiado a partir de la contraposición de dos textos poéticos. Este comentario no lo van a realizar por escrito, sino que lo van a preparar en los pequeños grupos de forma oral, para después poder ponerlo en común en esa gran tertulia con el resto de la clase.

El primer texto es de autoría masculina, concretamente de Francisco de Quevedo, autor representativo del Barroco que ya conocerán por sus conocimientos previos sobre el periodo. El segundo pertenece a Sor Juana Inés de la Cruz, una de las autoras que habré presentado en la sesión anterior. El texto de Quevedo responde a la tradición misógina en contra de las mujeres, mientras que el segundo servirá para realizar una clara contraposición, puesto que la autora realiza un alegato en defensa de estas. De esta manera, les presentaré una serie de preguntas que van a servir de guía para el análisis de los poemas en los pequeños grupos, para después realizar una interpretación conjunta a partir de las reflexiones de cada grupo.<sup>8</sup>

Por otra parte, durante **los cinco minutos siguientes** antes de comenzar con la actividad, les explicaré la dinámica que vamos a seguir en la tertulia literaria, para que tengan conocimiento de aquello que les estoy pidiendo y de los objetivos que perseguimos. Para ello, me he basado en las pautas de dinamización que encontramos en la página web del CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva) acerca de las tertulias dialógicas<sup>9</sup>.

Teniendo en cuenta esto, los **treinta y cinco minutos** restantes de la clase se dedicarán plenamente a la actividad. Por un lado, los **primeros quince minutos** se destinarán al trabajo en pequeños grupos. Como he indicado anteriormente, les aconsejaré utilizar la técnica 1-2-4 para que puedan ser más efectivos a la hora de abordar las cuestiones planteadas. Una vez que hayan completado esta parte de la tarea, se dedicarán los **veinte últimos minutos** a realizar la tertulia como tal. En la medida de lo posible, al

---

<sup>7</sup> Estas cuestiones se encuentran redactadas en el Anexo I, al comienzo de la Actividad I. De manera presencial habría hecho estas explicaciones oralmente, pero para la adaptación a la no presencialidad las recogí por escrito para proporcionárselas al alumnado.

<sup>8</sup> Estas preguntas a modo de guía también se encuentran recogidas en el Anexo I, Actividad I, a continuación de los textos poéticos.

<sup>9</sup> Para mayor profundización, ver Anexo IV.

final de la sesión se tratará de cerrar la clase con el resumen de las reflexiones principales a las que hayamos llegado por medio del diálogo acerca de nuestras opiniones e interpretaciones.

<b>3ª sesión</b>	<b>“Identidades veladas”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	------------------------------	------------------	----------------

Esta tercera sesión va a consistir en la realización de la segunda actividad que he diseñado, y para ello se va a seguir la misma dinámica que en la sesión anterior, puesto que también vamos a realizar una tertulia a partir de textos poéticos.

Teniendo en cuenta esto, los **primeros diez minutos** los dedicaré, de nuevo, a presentarles una serie de nociones teóricas sobre la temática de esta sesión y a explicarles lo que tienen que hacer en esta tarea. En este caso, vamos a centrarnos en la poesía amorosa, y en cómo esta se basaba en unos rasgos muy estrictos heredados de la tradición, por la que unos predominantes autores masculinos, mediante la utilización de sujetos masculinos, se referían siempre a objetos femeninos<sup>10</sup>. Así, esta actividad consiste en presentarles de nuevo una serie de poemas, esta vez amorosos y escritos tanto por varones como por mujeres, con la peculiaridad de que no les voy a proporcionar los datos de autoría. Lo interesante de esto es apreciar cómo las mujeres se infiltraron en el discurso dominante del amor cortés petrarquista, respetando sus convenciones y tópicos, refiriéndose a un objeto deseado femenino, pero sin dejar huella de su autoría también femenina. En algunos casos, no se hace explícita ninguna marca de género, en otros se hacen pasar por sujetos masculinos, en otros recurren a la fuerza de la ironía, etc. Por ello, es interesante tratar de reflexionar sobre si es posible diferenciarlos, y apreciar las estrategias que estas escritoras pusieron en marcha para poder hacerse un hueco en la escritura de carácter público. En este caso, no cuentan con preguntas guiadas, sino que es un comentario mucho más libre y personal que cada grupo ha de ir construyendo.

Para ello, seguiremos la misma dinámica que en la clase anterior: les dejaré **veinte minutos** para el trabajo en pequeños grupos, y los otros **veinte minutos restantes** se dedicarán a la tertulia en gran grupo. Terminaré la clase anunciándoles que será en la siguiente sesión cuando les de las soluciones acerca de la autoría de los poemas.

<b>4ª sesión</b>	<b>“Alabanzas cruzadas”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	-----------------------------	------------------	----------------

Como he dicho, los **primeros quince minutos** de esta sesión los dedicaré a desvelarles la autoría de los poemas que trabajaron en la segunda actividad, y la puesta

---

<sup>10</sup> Estas cuestiones también las podemos encontrar explicadas en profundidad en el Anexo I, en la parte introductoria de la Actividad II.

en común de los comentarios que susciten. En este sentido, les explicaré que el objetivo de esta actividad no era el hecho de adivinar o no si los poemas estaban escritos por un hombre o por una mujer, ya que objetivamente no había manera de saberlo, sino que lo interesante era conseguir detenerse y profundizar en la lectura, realizar una búsqueda personal sobre el sentido de los textos y lo que a cada uno nos pueden decir. Además, es una forma de comprobar los recursos que tuvieron las escritoras de la época para infiltrarse dentro de esta tendencia claramente masculina.<sup>11</sup>

Los **siguientes quince minutos** estarán relacionados con lo visto en esta actividad ya resuelta, ya que en la explicación previa de la clase anterior les habré hecho saber que también podemos encontrar ciertos textos de la época en los que las escritoras adoptan una postura completamente subversiva, ya que optan por enunciar sus textos con un sujeto poético femenino, pero no refiriéndose a un objeto deseado masculino, sino también femenino, por lo que plantearé aquí la existencia de poemas de corte homoerótico. Aunque, como he dicho, ya habré mencionado algo al respecto en esa introducción, aprovecharé esta clase para profundizar un poco más en el tema y presentarles de forma directa textos que ilustren esto (ver Anexo II).

Los **últimos veinte minutos** de la clase los dedicaré a explicarles en qué van a consistir las sesiones siguientes, puesto que ya habremos terminado con la parte dedicada a la tertulia literaria para comenzar con la escritura creativa, que trabajarán de forma individual. Les explicaré que van a realizar dos actividades de creación literaria.<sup>12</sup>

<b>5ª sesión</b>	<b>“Estimada Sor Juana”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	-----------------------------	------------------	----------------

Así pues, en esta sesión el aula se concibe como el espacio donde el alumnado va a poder configurar su propio taller de escritura, y el tiempo está reservado casi en su totalidad para la realización de esta tercera actividad, salvo por el final de la sesión que dedicaré a la explicación de la segunda tarea dedicada a la escritura creativa que, a su vez, es la que cierra esta propuesta didáctica. De esta manera, los **cuarenta minutos** se reservarán para que el alumnado vaya creando los textos a su propio ritmo. Previamente, habré dispuesto el aula de forma que todos estén sentados individualmente, a modo de escritorio que simbolice el espacio de intimidad, concentración y seguridad para este acto creativo, ya que el momento de escribir puede provocarles vergüenza o incomodidad ante los demás, y más teniendo en cuenta que los textos implican aspectos sentimentales.

---

<sup>11</sup> Esta explicación y reflexión se encuentra desarrollada al final del Anexo I, en el Solucionario de la Actividad II.

<sup>12</sup> Para mayor profundización, ver Anexo IV.

Igualmente, les permitiré levantarse, compartir impresiones con sus compañeros, pasear por el aula y lo que consideren para despejarse o inspirarse, siempre dentro de unos márgenes de respeto hacia el trabajo de los demás.

Como he dicho, los **últimos diez minutos** los dedicaré a explicar en qué va a consistir la segunda producción escrita que tienen que realizar.<sup>13</sup>

<b>6ª sesión</b>	<b>“Espacio y con buena letra”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	------------------------------------	------------------	----------------

En esta sesión seguiremos la misma dinámica que en la anterior, ya que el alumnado va a disponer de **los cincuenta minutos** para continuar con la creación de los poemas en el caso de que no los pudieran terminar en la sesión previa, al igual que para comenzar con la actividad de la carta ya explicada.

<b>7ª sesión</b>	<b>“Elenco y público”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	---------------------------	------------------	----------------

En esta penúltima sesión, los **primeros treinta minutos** se dedicará a que el alumnado pueda terminar la actividad de la correspondencia, en el caso de que no la hayan podido finalizar en la sesión anterior. Además, como ya he explicado y como ellos mismos sabrán, en los **últimos veinte minutos** distribuiremos entre todos el aula a modo de auditorio y comenzaremos a compartir los textos que elijan entre estas dos actividades.

<b>8ª sesión</b>	<b>“Actuación final”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	--------------------------	------------------	----------------

En esta última clase se dedicará la totalidad de la sesión a continuar y finalizar la exposición de las creaciones del alumnado.

## **8. Evaluación**

### **8.1. Criterios de evaluación relacionados con los estándares o indicadores de aprendizaje**

Teniendo en cuenta los contenidos que se van a trabajar con esta propuesta didáctica, los criterios de evaluación y los estándares correspondientes que voy a aplicar son los siguientes, tomados de entre los señalados en el currículo oficial para el bloque de Educación Literaria<sup>14</sup>:

- Crit. 4.3. Interpretar críticamente fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.

<sup>13</sup> Para mayor profundización, ver Anexo IV.

<sup>14</sup> En los casos en los que no encontramos un criterio establecido en el currículo que se corresponda con los contenidos mínimos establecidos, se diseñarán en consecuencia.

- Est.LE.4.3.1. Interpreta críticamente fragmentos u obras representativas desde la Edad Media al siglo XIX.
- Est.LE.4.3.2. Detecta las ideas que manifiestan la relación de la obra con el contexto histórico, artístico y cultural.
  - Crit. Componer textos escritos con intención literaria y conciencia de ello.
  - Crit. Participar de forma activa en tertulias literarias con el fin de compartir las reflexiones obtenidas mediante el análisis de textos poéticos aportando un juicio crítico personal.
  - Crit.4.1. Realizar el estudio de las obras más representativas de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XIX, con especial atención a la literatura aragonesa, a través de la lectura y análisis de fragmentos u obras completas significativas.
    - Est.LE.4.1.1. Lee y analiza fragmentos y obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, con especial atención a la literatura aragonesa.

## **8.2. Procedimientos e instrumentos de evaluación**

En cuanto a la forma de evaluar esta propuesta, me voy a centrar en un enfoque formativo, ya que lo que me interesa al llevar a cabo estas actividades es apreciar el proceso del alumnado al afrontar estas cuestiones, no solo el resultado. La propia forma de diseñar la propuesta está orientada a esto, a fomentar el desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis crítico, por lo que la forma de evaluarla debe ser coherente y centrarse en un seguimiento del alumnado.

Teniendo en cuenta esto, en primer lugar habría que atender a las sesiones que consisten en el trabajo de los textos por medio de la tertulia literaria. Para ellas me serviré de un procedimiento de evaluación basado en la observación sistemática y constante en el aula, que llevaré a cabo a través de un diario de clase. Este instrumento de evaluación consiste en un análisis continuado del proceso de realización de las tareas por parte del alumnado, que en mi caso elaboraré por medio de escalas de observación que facilitan el registro de este seguimiento al establecer una serie de estimaciones dentro de este continuo. De esta manera, recurriré a la combinación de un criterio numérico y descriptivo.

Así, por medio de estimaciones numéricas se puede determinar el grado de intensidad en la consecución de los objetivos señalados; en mi caso, utilizaría una escala

de 1 a 10. Esta escala<sup>15</sup> me servirá a la hora de realizar el seguimiento en la tertulia que se va a realizar con todo el grupo de la clase, mientras que para la observación del trabajo previo de los pequeños grupos puedo recurrir a la escala descriptiva para complementar la evaluación y que resulte más completa y fiel a la realidad de cada alumno.

Por otro lado, la estimación descriptiva resulta útil para tener en cuenta aspectos que no se pueden recoger de forma numérica, al ser más complejos y poco uniformes entre un alumno y otro. En este sentido, mientras los grupos trabajen los comentarios guiados de los textos propuestos, podré rotar por el aula y detenerme en cada uno de ellos. De esta manera, seré capaz de observar de manera más individualizada el comportamiento de cada uno y el proceso de elaboración de sus reflexiones, ya que estos pequeños grupos son una muestra más fiable al ser más reducida, mientras que la tertulia en gran grupo supone más dificultades para poder realizar una observación profunda de cada alumno. De esta manera, podré anotar de manera independiente las indicaciones significativas que observe y obtener así un juicio más global al completarlo con el de la puesta en común.

En segundo lugar, habría que atender a las actividades que consisten en la producción de textos literarios. Como se ha señalado, el alumnado tendrá que realizar un total de tres escritos, siguiendo unas orientaciones básicas, pero manteniendo un margen de respuesta libre y creativa. En este sentido, el procedimiento de evaluación que utilizaré consistirá en el análisis de estas producciones a modo de portafolio. La evaluación de estas producciones escritas de forma conjunta es una manera de valorar el proceso de trabajo personal que ha seguido el alumnado. Esta idea no solo la voy a seguir con las producciones escritas, ya que se corresponde también con la tertulia literaria; la cuestión es comprender estos dos tipos de actividades como una forma de apreciar y visualizar en conjunto el proceso de aprendizaje y asimilación de las cuestiones que el alumnado está llevando a cabo a lo largo de las actividades, previendo que a medida que avancen podrán profundizar más en su desarrollo. El hecho de valorar las producciones de esta manera apunta hacia el intento de emitir una valoración lo más justa posible respecto al trabajo continuo que el alumnado habrá ido realizando; es decir, tratar de realizar una estimación ajustada a la realidad del proceso y progreso diario de los estudiantes. En cuanto a los aspectos que tendría en cuenta a la hora de evaluar este portafolio, se corresponderán principalmente con el cumplimiento de las pautas que les habré dado en la explicación

---

<sup>15</sup> En Anexos se incluye un ejemplo de escala que muestra los aspectos a tener en cuenta en la evaluación (ver Anexo V).

previa de las actividades, tal y como he especificado en las sesiones pertinentes. Partiendo de esto, la calificación irá aumentando según el nivel de profundización e interés que se aprecie en la elaboración de los escritos, así como el ingenio y la imaginación a la hora de enfocar las tareas.

Por último, he de indicar que estos criterios se los proporcionaré en las explicaciones de las actividades, tanto de la tertulia como de la escritura creativa, para que puedan abordar las tareas siendo conscientes de aquello que les estoy pidiendo.<sup>16</sup>

## **9. Medidas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo**

Tal y como se recoge en el currículo oficial, la educación secundaria se rige por unos principios de inclusión y de atención a la diversidad del alumnado, por medio de la regulación de actuaciones de intervención educativa inclusiva. En concreto, esta propuesta didáctica ha sido diseñada para un grupo en el que no se ha detectado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, todo docente debemos abordar nuestra tarea siendo conscientes de que la diversidad, manifestada de forma más o menos evidente, forma parte del día a día, de la normalidad del aula; precisamente la normalidad es la diversidad, y no al contrario.

Por ello, aunque para esta propuesta no resulte necesario una adaptación específica de las actividades y su metodología, se tienen en cuenta igualmente una serie de actuaciones generales que comprenden a todo el alumnado:

- Se tratará de proporcionar una atención individualizada a todo el alumnado en la medida de lo posible durante el transcurso de las sesiones, con la intención de prevenir posibles necesidades que vayan surgiendo y poder así responder a ellas con cierta anticipación. En este sentido, la observación constante en el aula cobra un papel fundamental, así como la comunicación y el diálogo con el alumnado.
- Se ha tratado de diseñar esta unidad en torno a unas propuestas metodológicas y organizativas variadas. Al abordar la tertulia literaria, se favorece el aprendizaje colaborativo y el trabajo en pequeños grupos, dando importancia a la lectura y la expresión oral en el aula. Del mismo modo, se ha abordado también el trabajo

---

<sup>16</sup> En Anexos se incluyen los criterios de calificación establecidos para la docencia presencial (ver Anexo VI). Aunque en la práctica no pudiera efectuarse del modo señalado, sí que se mantiene de qué manera la unidad adaptada al contexto online influía en la calificación del alumnado en el contexto de la asignatura.

autónomo e individual por medio de la producción escrita, fomentando el desarrollo de la escritura creativa ligada a todos los beneficios que puede suponer para el alumnado a nivel personal.

- Se ha tenido en cuenta el principio de accesibilidad universal al aprendizaje, ya que esta propuesta no se ha ceñido a un solo medio de representación, comprensión o expresión, sino que la unidad se construye por medio de la lectura en voz alta, de la lectura individual, de la expresión oral compartida y de la producción escrita, de forma que el alumnado pueda disponer de diferentes formas de adquirir y plasmar su aprendizaje.

- En cuanto a la evaluación, se ha concebido a partir de la valoración del progreso del alumnado, no mediante la calificación de pruebas o ejercicios cerrados. Además, el propio diseño de la unidad se basa en el desarrollo de una concepción crítica y reflexiva, primando el contenido social y cultural, y no tanto cuestiones formales o teóricas, por lo que el alumnado que tenga mayor dificultad en estos ámbitos también pueda demostrar lo aprendido de una forma práctica.

## **10. Materiales y recursos didácticos**

En primer lugar, para llevar a la práctica esta propuesta hay que disponer de los siguientes recursos materiales:

- En primer lugar, son necesarios los materiales didácticos que he diseñado para esta propuesta: el corpus de autoras de la lírica barroca, la selección de poemas homoeróticos, así como las actividades de análisis y comentario de textos para la tertulia (ver Anexo I y II).

- Un aula con el mobiliario correspondiente, que pueda distribuirse según las necesidades espaciales de cada actividad propuesta. De igual manera, será necesario disponer de un ordenador y un cañón de proyección para presentarles ciertos materiales, realizar la lectura de los poemas, así como seguir de forma más clara las explicaciones.

- Aunque vaya a proyectar los materiales en el aula, se los proporcionaré impresos, tanto el corpus de las autoras como las propias actividades con los textos que vamos a trabajar.

En cuanto a recursos personales y organizativos, a parte de la figura de la docente, hay que disponer de la participación del Departamento de la Biblioteca para la exposición de las producciones escritas.

## **11. Adaptación a la situación de no presencialidad**

Como he indicado en la introducción de esta propuesta, dada la situación actual de emergencia sanitaria, no se va a poder llevar a cabo la puesta en práctica de esta unidad didáctica. Por ello, voy a recoger aquí la forma en la que he podido adaptarla a la no presencialidad, que finalmente ha sido impartida a dos clases de 1º de Bachillerato.

He podido adaptar lo que corresponde a las primeras tres sesiones de esta propuesta presencial mediante el diseño de los materiales que encontramos en el Anexo I<sup>17</sup>, y que he ido mencionando a lo largo de esta unidad. Como he dicho, en el caso del corpus de las autoras no habría variación si se hubiera llevado a la práctica de forma presencial, pero en el caso de las actividades sí, ya que la introducción teórica que realicé es la forma de sustituir la exposición que yo habría realizado de forma oral, de forma que en el aula solo les habría proporcionado los textos y las preguntas guiadas. Además, la dinámica en este sentido cambiaba totalmente, ya que he tenido que sustituir la puesta en común y la tertulia literaria por la redacción individual de las cuestiones que les planteaba. De todas formas, ha resultado satisfactorio ya que en general han respondido con actitud crítica, planteando en profundidad sus reflexiones y mostrando iniciativa e interés por lo planteado. Por otro lado, cabe decir que una de las cuestiones que he incluido en la Actividad I la añadí solo para el formato online, ya que tienen que investigar sobre dos figuras que aparecen en el poema de Sor Juana Inés.

Teniendo en cuenta esto y la dinámica que estaba siguiendo mi tutor en el centro, les proporcionamos estos materiales mediante el blog de la asignatura, mediante drive y el correo electrónico, de forma que el alumnado pudiera acceder fácilmente a ellos y realizar las actividades. En este caso, se subían a la red a principios de semana y tenían de plazo hasta la finalización de la misma para poder devolver la tarea realizada. Además, como no disponía de las sesiones presenciales, el tutor me recomendó realizar otros materiales a modo de solucionarios de las actividades, de forma que cuando finalizaba el plazo de entrega para la Actividad I nosotros les subíamos el solucionario de la misma para que pudieran completar, tener una visión más profunda de lo tratado en ella y de esta forma no se quedase como algo aislado sin respuesta. Estos solucionarios están incluidos al final del Anexo I.

---

<sup>17</sup> Para su diseño me he servido del recurso online Canva. Para su elaboración puede consultarse la bibliografía.

Además, otra cuestión que añadí en la Actividad II fue pedirles que dedicaran unas líneas a comentarme qué les había parecido esta propuesta, el enfoque de las actividades, la temática y el tipo de tarea que les había pedido. De esta manera, yo también he podido obtener un feedback por su parte, ya que en general han mostrado interés en responder a esto y he podido comprobar en cierta medida el funcionamiento de la propuesta y su valoración.

### **REFLEXIÓN CRÍTICA**

Como he explicado<sup>18</sup> al final de la exposición de la unidad didáctica, la situación de docencia no presencial me ha impedido llevar a la práctica muchos aspectos clave de la propuesta, que resultaban de esencial importancia para el sentido global de la misma. De esta manera, el componente comunicativo, personal y cooperativo que se abordaba con el trabajo por grupos y la posterior tertulia literaria se ha perdido en esta adaptación. Así, no he tenido la oportunidad de comprobar la forma en la que el intercambio de interpretaciones y las nociones trabajadas en las sesiones pudieran repercutir en la visión del alumnado a la hora de abordar los textos y en la configuración de su percepción a la hora de interpretarlos. Del mismo modo, dada la limitación temporal de la que dispuse en el periodo, tampoco se pudo llevar a la práctica la parte dedicada a la escritura creativa. Debido a esto, también se ha tenido que prescindir de estas producciones personales y subjetivas del alumnado, que podrían haber dado muestras de cómo el acercamiento a la realidad del barroco y el imaginario femenino puede repercutir en el propio imaginario del alumnado, que se plasmaría en esos textos de escritura creativa, aportando así una visión general de lo que les ha supuesto la propuesta en su conjunto. Es decir, partíamos de la idea inicial de que estas actividades, gracias a su enfoque, podrían resultar idóneas para comprobar la manera en la que abordar estas cuestiones por medio del trabajo de la lírica pueden influir en la propia construcción de la significación e interpretación que del mundo y de sí mismos realiza el alumnado, y cómo las experiencias lectoras pueden afectar en las vivencias personales y, por tanto, en la construcción de la propia identidad. Así, en la creación de estos textos podríamos habernos aproximado a la perspectiva más performativa, al abordar cómo el lenguaje literario, por medio de la escritura -al igual que pasaría en la tertulia-, hace emerger las experiencias personales del alumnado y cómo se

---

<sup>18</sup> Para abordar los diferentes resultados obtenidos en el periodo práctico, así como las reflexiones suscitadas por ellos, considero oportuno enunciar este apartado en primera persona, puesto que me vi directamente involucrada en el proceso y, además, esta postura se encuentra en coherencia con el enfoque más personal y cercano que quería adoptar en el aula.

sienten ante las visiones que de sí mismos ven, o no, reflejadas en el imaginario que abarcan sus creaciones, en relación con los modelos y referentes de los que disponían. En este sentido, se podría evidenciar si han desarrollado una visión crítica y una capacidad de cuestionamiento de la realidad que les ofrecen las creaciones culturales, y comprobar si han adquirido conciencia de la necesidad de profundizar en la repercusión de todo aquello que transmitimos, a la hora de significar el mundo y de aceptar, o no, una visión determinada de las cosas.

A pesar de esta circunstancia, traté de adaptar aquellas partes que resultaban más factibles a la hora de ajustarlas a las condiciones de la docencia online. En mi caso, como he explicado, ni siquiera dispuse de la posibilidad de impartir mi propuesta por medio de clases por videollamada. Aunque considero que no habría sido una opción que hubiera resultado viable para las dinámicas que yo he propuesto, el hecho de haberme tenido que limitar a un intercambio más clásico de documentos vía online ha conllevado la pérdida de oportunidades para relacionarme de manera directa con el alumnado, al igual de que se relacionaran entre sí a la hora de realizar las actividades. Por ello, la relación se ha visto reducida a una cuestión más despersonalizada y distante respecto a la implicación personal esperada, para lograr un ambiente de comunicación y enriquecimiento mutuo. En este sentido, parte del enfoque que pretendía trabajar con esta propuesta, que consistía en compartir e intercambiar las experiencias personales, sensoriales, emotivas e interpretativas derivadas de la recepción y producción de textos, no se ha podido abordar en la práctica.

Teniendo en cuenta esto, voy a detenerme en exponer los resultados que responden a los objetivos que pretendía conseguir con esta propuesta, aunque no se hayan correspondido completamente con la idea inicial debido a causas externas. En los casos en los que es posible aportar muestras que resultan representativas de las cuestiones tratadas, incluyo las citas textuales de los ejercicios del alumnado de las dos clases de 1º de Bachillerato con quienes llevé a cabo la propuesta, tomadas directamente de sus documentos Word.

En primer lugar, quiero detenerme en el aspecto referido a la concienciación del alumnado acerca de la situación de la mujer en el barroco, unido al desarrollo de la visión crítica a la hora de abordar la lectura e interpretación de los textos. De este modo, a partir de la primera actividad que realizamos, tras la exposición que les aporté de las escritoras del periodo y las introducciones correspondientes, puedo señalar que, de manera

generalizada, el alumnado ha realizado unos ejercicios de reflexión profundos, mostrando implicación y compromiso a la hora de abordar cuestiones de tanta importancia como las que se han propuesto dado el tema que estábamos tratando. En este sentido, puedo apuntar que las respuestas me sorprendieron gratamente, y me he sentido satisfecha con la gran mayoría de los resultados, ya que considero que las generaciones actuales son mucho más conscientes de temas como la desigualdad de género, el machismo, el techo de cristal, la violencia de género, el feminismo, etc. A pesar de que esta situación siempre ha existido, considero que años atrás la juventud no teníamos estas nociones tan interiorizadas o normalizadas a la edad de mi alumnado, incluso ni siquiera conocíamos según qué términos para referirnos a ella. En este sentido, he experimentado cierto alivio puesto que esto es una prueba de que, poco a poco, se han ido incorporando en el aula estas nociones tan esenciales, al igual que en la sociedad en general, a través de los medios de comunicación, de la cultura y, espero, de las familias, en un sentido positivo, aunque por desgracia sea a costa de que siga siendo un tema de tanta actualidad dada su gran presencia.

Así, en los ejercicios de análisis que realizaron para la Actividad I, se detuvieron en reflexionar acerca de la situación de desigualdad a la que se han visto sometidas las mujeres en la historia, a través del sometimiento, control, infravaloración, opresión y menosprecio al que han sido reducidas por parte de los varones, que las han limitado a un papel secundario en la vida social, que las ha definido como seres inferiores, privados de educación y cultura, manipuladas para acatar una serie de normas que el orden patriarcal se encargaba de transmitir por medio del adoctrinamiento constante, que las reducía a un modelo estereotipado de mujer basado en la cosificación de sí mismas, en la sumisión de sus actos y el silencio de sus mentes. Así, han reflexionado sobre cómo las mujeres tuvieron que encontrar maneras de reivindicar sus derechos dentro de los límites de estas barreras que las reducía a la vida doméstica; todo ello usando los términos que aquí utilizo. A continuación, se incluyen algunas muestras representativas de entre las respuestas del alumnado a este respecto<sup>19</sup>:

En el caso del poema de Quevedo pone de manifiesto la subordinación de la mujer al hombre y la dependencia que tiene de él. Así, se enfatiza la inferioridad en la que la sociedad del Barroco

---

<sup>19</sup> A diferencia de las próximas cuestiones, debido al carácter más general que caracteriza esta parte de la actividad, en el cuerpo del trabajo solo recojo algunos ejemplos representativos que den cuenta de las nociones señaladas -aunque, de igual manera, se ven reflejadas también al tratar las cuestiones concretas que se desarrollan más adelante-. En el Anexo VII se incluye un mayor número de citas de esta parte, para que pueda obtenerse una visión más global.

consideraba a la mujer. Por otro lado, de manera opuesta, se muestra una imagen de superioridad del hombre con respecto a la mujer a la cual pone en un plano secundario y le da un valor de objeto. [...] En el caso del poema de Sor Juana, trata una imagen más igualitaria de la mujer y rechaza la actitud del hombre puesto que infiere que el papel secundario de la mujer es culpa de la arrogancia y el liderazgo autoimpuesto de los hombres. Por el contrario, ensalza el carácter arrogante del hombre y su actitud hacia la mujer y muestra como la influencia del hombre ha sometido a la mujer y a la fuerza la ha empujado hasta donde se encuentra ahora. (Alumno, 1ºBach.).

Creo que la intención de Quevedo es atacar y denostar la figura de las mujeres que se interesan por la cultura, lo cual él considera exclusivo de los hombres, reírse de los hombres que se interesan por ellas y resaltar lo –supuestamente- anormal e inapropiado que es que algún hombre pretenda casarse con una mujer no se limita a ser una “buena esposa” y se dedique a la filosofía, la literatura. Habla desde un punto de vista machista, acorde al generalizado en su época, y una actitud burlesca. Pienso que la intención de Sor Juana Inés es responder ante la irrespetuosa y despreciativa actitud de los hombres que denigran a las mujeres cultas y que las instan de forma autoritaria a no salirse de los esquemas que les imponen, increpar la costumbre de los hombres de denostar a las mujeres constantemente y defender la labor y la libertad de las mujeres que deciden andar por el mundo y de la cultura. Habla con una actitud crítica e incriminatoria, casi beligerante, en defensa de las mujeres (Alumno, 1ºBach.).

La mujer en el Siglo de Oro está supeditada al hombre en todos los estándares de conducta. El hombre tiene miedo de que la mujer culta hable y se exprese como él. La ridiculiza e identifica así lo feo con la cultura y la belleza con la frivolidad. [...] En este poema [de Sor Juana Inés], la autora, gran defensora de la mujer intenta exponer la desigualdad y la injusticia que sufre la mujer a través del patriarcado propio de la época en el que la mujer no tiene la libertad de expresarse y está sujeta a unas normas estrictas sobre todo en lo referente a la figura de buena esposa. En definitiva, una mujer dependiente del hombre y sometida a las normas de la sociedad de aquella época. La autora quiere destacar la postura del hombre cuando rechaza a las mujeres lascivas, aunque también lo hace con las recatadas porque no acceden al acto sexual. (Alumno, 1ºBach.).

En cuanto al poema de Francisco de Quevedo, el autor muestra la misoginia que caracterizaba a aquella sociedad, en la que se superponía la belleza al intelecto femenino. Quevedo le da una mayor importancia a la belleza exterior de las mujeres, como aparece en el poema, “quién deja lindas por necias, y busca feas que hablen”; considerando que mientras una mujer tenga un físico perfecto, su inteligencia se encuentra en segundo plano. Apoya al público a escoger un físico atractivo antes que una mente brillante. Por otro lado, el poema de Sor Juana es uno de los testimonios que fueron escritos por mujeres valientes y que lograron expresarse en aquella época. La autora defiende el papel que desempeñan cada una de las mujeres y culpa a los hombres de ser los causantes de todos los males que ellos culpan y detestan. Sor Juana pretende ser la voz de aquellas mujeres que no la tienen, y la fuerza necesaria para evitar que sobre ellas recaiga la culpa de los hombres. (Alumna, 1ºBach.).

De esta manera, aunque no todo el alumnado recoja estos aspectos en su totalidad, el conjunto de sus respuestas conforma un discurso muy completo reflexionando acerca

de lo tratado en estas sesiones virtuales. Por ello, podemos considerar que, si se hubiera podido realizar la propuesta presencial, tal y como estaba ideada, a través de la puesta en común en grupos y por medio de la tertulia, el alumnado habría conseguido una visión muy consistente, crítica, reflexiva y completa acerca de la situación de la mujer del barroco y el imaginario que la envolvía al poder compartir sus interpretaciones y configurar así una idea conjunta, complementando unos argumentos y apreciaciones con el resto.

Por mencionar algunos aspectos que se han repetido con bastante frecuencia entre las reflexiones del alumnado, es destacable el cuidado que prestan a la necesidad de mirar con perspectiva estas cuestiones, en el sentido de que no podemos olvidar que esta concepción pertenece a unos siglos pasados, y no debemos pretender leerla en claves modernas, puesto que eso resultaría igualmente irreal y descontextualizado. Así, se encargan en más de una ocasión de evidenciar la importancia de abordar la ideología con una mirada crítica, pero sin olvidar el momento histórico al que pertenece, que conlleva unas implicaciones inevitables. Es decir, afrontan la lectura asumiendo que, aunque deba criticarse aquello con lo que no están de acuerdo, no hay que olvidar que la época a la que estos discursos responden lleva implícitas unas connotaciones que, aunque a día de hoy debamos considerar intolerables, en su momento respondían a la “normalidad” social y cultural. Resultan de gran interés las aportaciones que subrayan el valor de estos discursos como forma de no olvidar los errores del pasado, para recurrir a ellos como recordatorio de aquello a lo que no debemos volver como sociedad si queremos seguir avanzando; así como aquellas expresadas por algunos alumnos, que, dado su género masculino, confiesan haberse sentido ofendidos en un primer momento por las palabras que la autora del poema destinaba a los varones, para luego recapacitar precisamente sobre ello. Este hecho resulta una muestra de cómo los modelos performativos hegemónicos, expresados en el orgullo masculino, siguen incidiendo en la identidad de la juventud<sup>20</sup>. A continuación, se incluyen varias citas de esta primera actividad, en las que se pueden apreciar estas cuestiones:

---

<sup>20</sup> En este sentido, se puede mencionar también un aspecto que se extrae de las respuestas a la Actividad II, en la que una gran parte del alumnado se inclina hacia una autoría femenina en lugar de masculina por el hecho de que se utilice un lenguaje más delicado, sereno y profundo, atendiendo a una mayor sentimentalidad e interioridad, frente al discurso masculino, que se centra más en el aprecio de lo físico, por medio de un lenguaje más agresivo o pasional. Así, se advierte cómo la juventud sigue construyendo su identidad según unos estereotipos que limitan a las mujeres a unas cuestiones puramente “femeninas”, mientras los hombres tienen que demostrar una actitud “masculina”, con todas las consecuencias que esto conlleva, puesto que un hombre va a considerarse alejado de la noción de masculinidad si, simplemente, muestra sus sentimientos, al igual que una mujer si no lo hace. Esta cuestión es otra muestra de cómo afecta

En primer lugar, hay que ponerse en la piel de una mujer de esta época en la que las mujeres no tenían la misma libertad que se tiene actualmente. El texto me parece una muy buena manera de poder mostrar, desde el punto de vista de una mujer, cómo se siente según el comportamiento de un hombre. (Alumna 1ºBach.).

El primer texto [Quevedo] me ha provocado bastante enfado debido a que no estoy nada de acuerdo con lo que pone en el texto y aunque debería pensar que es el siglo XVII no puedo ya que no me parece nada bien que se les juzgue y clasifique a las mujeres simplemente por su aspecto físico y dejar de valorarlas por sus conocimientos. (Alumna 1ºBach.).

Obviamente estoy en desacuerdo con lo que dice Quevedo. Sin embargo, opino que tampoco se le puede culpar mucho de su pensamiento por que en su época el 99% de la gente pensaba así. (Alumno 1ºBach.).

[Acerca de la sensación que le produce el texto de Quevedo] Una sensación de desagrado con sus ideas, ya que no las comparto, aunque también entiendo que era una época en la que eso estaba normalizado. (Alumna, 1ºBach.).

Considero que ambos tienen sus dobles leídas, y habría que leerlos con la mentalidad barroca y luego con la actual. (Alumna, 1ºBach.).

El de Quevedo me ha hecho ver cuánto hemos avanzado como sociedad, es sorprendente el contraste entre el pensamiento antiguo y el actual. Estoy bastante en desacuerdo con lo que plantea. El de Sor Juana Inés me ha hecho sentir un poco incómodo al principio al aludir a todos los hombres, pero claro, en su época sí eran así. (Alumno, 1ºBach.).

Estoy totalmente en contra de lo que dice este poema [Quevedo], me parece que defiende una mentalidad machista y misógina que no tiene cabida en ninguna sociedad que se considere moderna. Creo que representa la sociedad y el modo de pensar de la época, lo que hace que tenga un gran valor histórico, ya que nos enseña los errores en los tenemos que evitar volver a caer a toda costa. (Alumno, 1ºBach.).

Si este poema [Sor Juana Inés] lo hubiera leído en el siglo de Oro, estaría molesto como hombre ya que hace una crítica feroz hacia nosotros. Pero afortunadamente estamos en el siglo XXI y esta crítica que hace la acepto. No se puede tratar a las mujeres como un objeto o un capricho. El respeto debe de ser mutuo y debemos tratarnos como iguales en todos los niveles de la vida (Alumno, 1ºBach.).

En relación con el último comentario, resulta significativo el apunte de otro alumno a este respecto. En lugar de mostrar una reacción orgullosa o abordar el mensaje en una clave personal y descontextualizada, expresa su apreciación acerca de que la autora no buscaba criticar a los hombres como colectivo, por el hecho de serlo, sin justificación o por medio de razones incongruentes -como resulta el caso de la tradición misógina-,

---

la literatura a la construcción del género y la necesidad de otros referentes que constituyan otras nociones que se alejen de la norma binaria y de lo que significa “ser mujer” y “ser hombre”.

sino que sólo trataba de reivindicar sus derechos y manifestar una protesta coherente hacia la injusticia del comportamiento de los hombres hacia las mujeres:

En este caso, el poema [de Sor Juana Inés] no representa una opinión tan generalizada en la época como el anterior. Simplemente es la opinión de una mujer cansada de leer comentarios misóginos en poemas, y que decide hacer un poema para criticar no a los hombres en sí, sino a sus malas costumbres respecto a las mujeres. (Alumno, 1ºBach.).

Por otra parte, podemos destacar otro aspecto que se ha reiterado con frecuencia en sus respuestas, que muestra la concienciación del alumnado a la hora de apreciar el valor de la labor de aquellas mujeres que se alzaron sobre el discurso y la forma de vida hegemónica de su época, demostrando una concepción adelantada a su tiempo. En este sentido, se repiten los comentarios en los que el alumnado se detiene a exponer su reconocimiento al esfuerzo de estas referentes pasadas, subrayando que, gracias a los avances que ellas promovieron -a pesar de las consecuencias de sus actos subversivos- y que no llegaron a ver, podemos hoy en día notar tanta diferencia respecto a su tiempo y disfrutar de una sociedad más justa. De esta manera, se reflexiona sobre la importancia de mirar con perspectiva y apreciar lo que tenemos hoy en día, puesto que nada se ha conseguido gratuitamente y sin la lucha de personas que tuvieron que sufrir por reivindicar unos derechos que, por mucho que hoy consideremos indiscutibles, nunca han estado garantizados. Del mismo modo, también podemos ver cómo relacionan estas cuestiones con la necesidad de que estas referentes y sus testimonios, dado su inestimable valor, tengan la misma difusión y reconocimiento en la historia que los varones.

En el segundo [Sor Juana Inés] aunque las mujeres seguían siendo manipuladas por el hombre, había un reducido grupo de mujeres que ya empezaron a darse cuenta y a defenderse e intentar hacerse un hueco entre una sociedad patriarcal. Y si que le veo en este caso un parecido ya que hemos evolucionado con la igualdad y principalmente gracias a ellas porque si ellas en su día no se hubiesen quejado nosotras no estaríamos tan avanzadas aunque aun falta por avanzar por desgracia. (Alumna, 1ºBach.).

Es evidente que no es viable conseguir y exigir la total libertad e igualdad de las mujeres en el primer intento, si no que hay que ir acomodando la idea de igualdad en la sociedad poco a poco. Y, gracias a autoras con Sor Juana, se consiguió al final. [...] Me hace admirar todo el trabajo detrás de algo que actualmente parece tan liviano como la libertad e igualdad. [...] después de haber leído el primero, me hace resaltar aún mas la importancia de la existencia de mujeres como la autora que hayan luchado por la igualdad, aunque fuera inconcebible en el momento de su lucha por la sociedad e, incluso, por las mujeres contemporáneas a Sor Juana. (Alumno, 1ºBach.).

[Acerca del poema de Quevedo] Me ha provocado la necesidad de seguir luchando por la igualdad de la mujer. Y también me ha generado un sentimiento de agradecimiento por esas mujeres que se atrevieron a señalar esa realidad en su época. (Alumna, 1ºBach.).

La mentalidad que defiende en el poema [de Sor Juana Inés] es bastante moderna para su época, y no creo que fuese muy frecuente por aquel entonces. Por ejemplo, habla de culpar no tanto a las prostitutas y más a los que pagan por sus servicios (4ª estrofa de la 2ª parte), así como la temática central del poema, en contra de la cosificación de las mujeres en el amor barroco. Son discursos que actualmente están bastante asumidos por la sociedad, por supuesto con excepciones (como ya he comentado anteriormente) [...] muestra una mentalidad alternativa en épocas pasadas que muchas veces se olvida mencionar en los libros de texto. (Alumno, 1ºBach.).

En mi opinión, pienso que es verdaderamente importante dar voz a las mujeres que han tenido que mantenerse calladas durante algún periodo de tiempo determinado o no han tenido la fuerza necesaria para rebelarse ante la misoginia de los hogares de épocas más antiguas. [...] Al leer el primer poema uno mismo se da cuenta de todo por lo que tuvieron que pasar las mujeres del Siglo de Oro, siendo rechazadas si no cumplían unos cánones impuestos por la sociedad. Sin embargo, al leer el segundo texto, pienso que la situación ha cambiado mucho y ya no es la misma, y que debemos agradecerlo a aquellas referentes que no se callaron en la antigüedad y defendieron nuestro colectivo, independientemente de las posibles consecuencias. (Alumna, 1ºBach.).

[Acerca del poema de Sor Juana Inés] Podría decirse que es esa época por cómo habla de la concepción de cómo el hombre ve a la mujer, pero sinceramente si lo leyese sin saber de quién es, no pensaría que es de una época como el barroco. [...] Me ha gustado saber que ya desde tiempos anteriores había mujeres que reivindicaban por nuestros derechos como mujeres a la hora de catalogarnos y estoy totalmente de acuerdo con lo que se dice en el poema. El único aspecto negativo que le veo, es que esta mujer no sea tan reconocida como el resto de escritores, ya que gracias a personas como ella, empezamos a poder tener un mayor reconocimiento. (Alumna, 1ºBach.).

[Acerca del poema de Sor Juana Inés] Pienso que podemos ver la verdadera realidad de esos tiempos, en los que las mujeres luchan por tener voz propia. De algún modo se relaciona a nuestra sociedad actual porque esa lucha feminista sigue existiendo y se sigue luchando por ella. [...] El texto me ha provocado una grata satisfacción porque me parece realmente fascinante que, consciente de las consecuencias que podría desencadenar el hecho de haber escrito aquel texto, y aun siendo de esa época, Sor Juana Inés de la Cruz lo haya realizado y haya podido reflejar esa intención que gratamente ha logrado transmitir. (Alumna, 1ºBach.).

El poema de Quevedo me ha producido cierto rechazo por su contenido y por lo que representa este autor en la literatura española. Al ser un autor tan influyente, en su tiempo se tendría mucho en cuenta todo lo que escribiera, por lo que pensar algo contrario sería algo así como nadar a contracorriente. [...] El poema de Sor Juana Inés de la Cruz me ha transmitido fuerza. Esto se debe a que, a pesar de la situación en la época, hubo mujeres no solo capaces de plantar cara a estos comentarios, sino también de hacerse escuchar y poder publicar las réplicas a poemas como el de Quevedo. Considero un acto muy valiente el decidir defenderse y criticar todas estas figuras masculinas sabiendo las consecuencias que podía sufrir con estos pensamientos revolucionarios y

contrarios a lo que se había establecido e intentaba que permaneciera inamovible. Creo que cada una de las palabras que este poema contiene son un paso hacia delante ya que, de alguna manera, además de criticar, afirma otros valores que pueden aplicarse a cualquier persona independientemente de su sexo. (Alumna, 1ºBach.).

Otra reflexión que podemos observar repetidamente entre las respuestas del alumnado es la que relaciona la realidad abordada en los textos con su propia realidad. Este hecho cobra gran interés, ya que resulta esencial que los temas que se tratan en el aula no se planteen aislados de la actualidad y de su vida cotidiana, como algo ajeno a su propia persona o alejado en el tiempo dado el momento histórico, sino que sean capaces de extenderlo y relacionarlo con su día a día, para comprobar si sigue presente en la realidad que ven a diario y que les afecta inevitablemente. Así, se despierta en ellos una visión crítica hacia el mundo que les rodea, pueden detenerse a cuestionar cómo funcionan las cosas, y plantearse si están de acuerdo con ellas y con el hecho de que se encuentren normalizadas y aceptadas actualmente. En este sentido, resulta fundamental que aborden estas cuestiones comprendiendo que les concierne a nivel personal, que deben tomar conciencia de ellas, afrontarlas, y no desentenderse de la realidad en la que viven por mucho que la ignorancia parezca más confortable. Así, encontramos respuestas en las que el alumnado se detiene a observar la persistencia de los estereotipos y tópicos que rodean la concepción de la mujer, al abordar el tema del canon estético; las diferentes producciones culturales, con sus diversas manifestaciones, en las que todavía perdura de forma muy evidente la tradición misógina y machista; al igual que las diversas muestras de la desigualdad social que subyace a todas estas cuestiones:

La obra [refiriéndose al poema de Quevedo] creo que está muy ligada a la actualidad donde una mujer con buena imagen: alta, delgada, ojos azules, rubia, pero sin ningún tipo de cultura, generalmente, se acepta más que una mujer que es completamente distinta pero tiene estudios o es más culta. Esto se puede ver todos los días en ciertos programas de televisión donde los conocimientos más básicos de cultura general no se tienen pero existe una imagen física muy aceptable. También hay gente que piensa que por el hecho de que una mujer sea guapa se tiene que dedicar al cine, teatro o modelo, es decir, trabajos en los que su imagen bella está expuesta al exterior de la sociedad. [...] La autora, Sor Juana Inés de la Cruz, muestra el papel secundario de la mujer y la manipulación que sufría, aceptado por la sociedad de esta época. Actualmente, en países menos desarrollados se ve con bastante frecuencia el papel secundario que cumple la mujer en la sociedad, aunque, en países más desarrollados también se ve con frecuencia, por ejemplo, en los puestos directivos de organizaciones o empresas. (Alumna, 1ºBach.).

[Acerca de si la concepción del poema de Quevedo se corresponde en algún sentido con la sociedad actual] Sí, porque la sociedad sigue siendo machista, a pesar de haber mejorado algo últimamente. A pesar de todo, actualmente se siguen haciendo chistes y comentarios despectivos hacia las mujeres, a veces incluso en pareados, como por ejemplo: “Mujer al volante, peligro constante”. A Quevedo le hubiera gustado :”) (Alumno, 1ºBach.).

[Acerca del poema de Quevedo] Creo que este tipo de pensamiento , aunque me gustaría decir que no, sigue existiendo en los días en los que vivimos y no hace falta irse a países muy lejanos para encontrar a hombres a los que les gustaría tener como pareja sentimental a una mujer “florero” como se suele decir. (Alumna, 1ºBach.).

En el poema de Quevedo creo que se observa perfectamente que las mujeres estaban a expensas de las decisiones que tomasen los hombres y que debían ser analfabetas y bellas, prototipo de mujer que se requería para poseer. De esta manera, eran los hombres los que decidían según el momento y la situación las características físicas de la mujer que les interesaban. Creo que en nuestra sociedad actual, aunque todavía falte mucho camino por recorrer, las cosas están cambiando poco a poco con las nuevas generaciones. Es cierto que siguen existiendo esos modelos de mujeres ideales con una delgadez extrema, rubias y ojos claros que de alguna manera oprimen a todas aquellas que no cuentan con estas características consideradas parte de la belleza suprema. En algunos géneros musicales, también se presenta la figura de la mujer como un objeto y se dictan una especie de instrucciones que orientan a los hombres a la hora de tratar a las mujeres. Además, están infiltrados hoy en día todos esos micromachismos que infravaloran a la mujer y que a veces ni siquiera hemos sido conscientes de su significado debido a la “normalidad” y aceptación de los mismos. [...] En la sociedad actual todavía permanecen algunos refranes como “mujer tenías que ser” o “mujer al volante, peligro constante” que la dejan en evidencia al justificar solo con su sexo el mal que se haya producido. Creo que todavía existen casos en los que, sin ninguna explicación, en los conflictos la primera sospecha de culpabilidad se le atribuye a la mujer. (Alumna, 1ºBach.).

En mi opinión no reflejan totalmente la sociedad actual debido a que hoy en día, la sociedad es bastante igualitaria, o por lo menos, más que en aquella época. Desgraciadamente, todavía hay resquicios de machismo, misoginia y peor aún continúa habiendo violencia de género y todavía queda mucho camino por recorrer y muchas batallas por ganar. (Alumno, 1ºBach.).

Se pone de manifiesto en ambos poemas la misoginia y la diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a lo que relaciones sociales se refieren. También, la poca estima en la que se tenía a las mujeres cultas que podían hacer aportaciones importantes a la sociedad, como la propia Juana Inés de la Cruz, cuyos poemas fueron muchas veces satirizados por defender la causa feminista, lucha que sigue existiendo a día de hoy. Si bien es cierto que la ley se ha modificado para hacer desaparecer estas diferencias, la causa está sobre todo enfocada a la igualdad social, que todavía no se ha conseguido, al tener en más estima y destacar más los trabajos de hombres que de mujeres. (Alumno, 1ºBach.).

Creo que estos comportamientos están presentes todavía en nuestra sociedad. Los estereotipos siguen vigentes. Normalmente se asocia una mujer estudiosa, o con un alto nivel profesional a una mujer fea que se ha dedicado al estudio porque no ha podido encontrar un marido.

Y también se sigue juzgando el comportamiento de la mujer en el ámbito de la pareja. Todavía tenemos expresiones como “mujer fácil” “mujer castigadora”, y no hay más que ver algunas de las últimas sentencias por violencia machista. (Alumna, 1ºBach.).

[...] aunque el feminismo en nuestra sociedad cada vez está más presente, respetando de este modo a la mujer, creo que actualmente existen estereotipos que perduran como por ejemplo mujer rubia igual a tonta. Otro ejemplo es el de la mujer guapa con un alto cargo, cuando se le critica porque seguramente no esté allí por sus propios méritos. (Alumno, 1ºBach.).

Actualmente, pienso que esta clase de pensamientos son muy marginales en su forma completa, pero, desgraciadamente, hay muchos remanentes de estas opiniones en la sociedad actual. Podemos verlo en los asesinatos de la violencia machista, en violaciones y agresiones que se han convertido en el pan de cada día para muchas mujeres. [...] La mentalidad que defiende en el poema [Sor Juana Inés] es bastante moderna para su época, y no creo que fuese muy frecuente por aquel entonces. Por ejemplo, habla de culpar no tanto a las prostitutas y más a los que pagan por sus servicios (4ª estrofa de la 2ª parte) (Alumno, 1ºBach.).

Teniendo en cuenta los resultados observados, hay que destacar la importancia del enfoque de esta actividad, puesto que, al haber propuesto un ejercicio mucho más subjetivo y personal a la hora de abordar los textos escogidos -en este caso, en el planteamiento de las preguntas-, se ha permitido precisamente que el alumnado reflexione sobre las cuestiones que aquí se evidencian y que se impliquen de una manera más directa. De otro modo, si el ejercicio se hubiera ceñido a un análisis más clásico, basado en un comentario de texto como repaso de la teoría y las nociones básicas de métrica o figuras literarias, estas respuestas no se habrían manifestado, puesto que ese método de acercamiento a los textos coarta mucho más un análisis personal y en relación con la propia vida del alumnado. De esta manera, el alumnado se hace responsable y consciente de sus palabras, puesto que no se limitan a responder a unas cuestiones cerradas y previsibles, según unas nociones previamente expuestas en el aula, sino que se les incita a ahondar en su opinión y su comprensión de la realidad que ahí se está abordando. En definitiva, el enfoque y la forma de acercar los ejercicios al alumnado resulta clave para fomentar, motivar y estimular una respuesta sustancial y relevante en su pensamiento, que de otra manera no se manifestaría aunque potencialmente sí estuviera ahí.

Sin embargo, hay que señalar que esto no conlleva en absoluto que el trabajo de los aspectos formales no deba contemplarse a la hora de abordar la lírica, o que no se considere igual de fundamental. Aquí se han recogido las observaciones que se pueden obtener a raíz de las actividades que el alumnado ha realizado, que se han dedicado a la

parte de recepción de los textos, lo que ha derivado en el tratamiento del contenido de la lírica, por medio de su interpretación y análisis. Como se ha explicado en el desarrollo de la unidad didáctica, en el diseño original tal y como estaba pensado para la docencia presencial, el tratamiento de la forma poética, las cuestiones más técnicas y propias de la lírica como género también estaban recogidas en la propuesta, puesto que las sesiones posteriores a la recepción se dedicaban a la producción de textos, a través del taller de escritura creativa que se propone. En estas sesiones, una de las actividades consistía en que el alumnado elaborase dos textos poéticos, actividad por la que se trabajaba la forma a la vez que se relacionaba con su propia experiencia vital y con las cuestiones expuestas en las clases anteriores<sup>21</sup>. En este sentido, se relaciona con la manera en la que las escritoras de los Siglos de Oro se introdujeron en el discurso poético hegemónico como forma de autoafirmación y reivindicación propia, para demostrar que estaban a la altura de los varones, al poder equipararse a ellos en sus creaciones poéticas, género que se consideraba tan elevado frente a la inferioridad de las mujeres, al mismo tiempo que utilizaban este mismo discurso para cuestionar, criticar, parodiar y subvertir el imaginario subyacente. Sin embargo, dada la situación no se pudo llevar a la práctica, por lo que no se pueden recoger aquí sus resultados. A pesar de esto, se recalca aquí su importancia, puesto que lo que se defiende con esta reflexión es que la manera en la que se aborda la lírica debe centrarse en un enfoque comunicativo, en las propias experiencias del alumnado, en la relación de los textos con su realidad, etc.; es decir, el tratamiento de la forma se integra igualmente en esta concepción. En este sentido, lo que se plantea es que hay que evitar un tratamiento, tanto del contenido como de la forma, limitado a cuestiones teóricas, cerradas y mecánicas, pero no prescindir del trabajo de la parte externa, puesto que conforma el texto tanto como su contenido.

Teniendo en cuenta esta aclaración, podemos retomar la importancia del enfoque. Gracias a la petición incluida en la última actividad, con el objetivo de conocer la opinión y sensaciones que les había suscitado el tema y el tratamiento de la propuesta, es posible comprobar que estas actividades, tal y como lo han expresado, han funcionado bien por el hecho de alejarse del tipo de tarea a las que están acostumbrados, y han valorado que en lugar de ceñirse a cuestiones teóricas hayan podido poner en práctica su capacidad de reflexión, dedicándole tiempo a la lectura y a las interpretaciones personales. En este

---

<sup>21</sup> El desarrollo en profundidad del diseño de esta actividad se encuentra en el Anexo IV, concretamente en la cuarta sesión expuesta.

sentido, creo que es realmente importante replantearse si nuestro alumnado no reflexiona porque no está dispuesto o si, por el contrario, el sistema educativo, tal y como está generalmente configurado, no le brinda el medio, la oportunidad y la motivación necesarias en muchas ocasiones:

La valoración que tengo sobre estas dos actividades es bastante buena porque creo que ha dado la oportunidad a las personas a expresar su opinión respecto al tema que se ha tratado y por lo tanto también a su vez dejar que salgan las reflexiones que quizás muy pocas veces me hubiese puesto a reflexionar sobre el barroco y los poemas que la época si no hubiese sido por el trabajo. (Alumna, 1ºBach.).

Este tipo de actividades me han gustado bastante ya que mediante ellas hemos estado aprendiendo acerca de la poesía española, pero de una forma más amena y agradable que si hubiéramos tenido que aprender esta parte de la literatura de una forma más “clásica”. Considero que esto es debido a la subjetividad de las respuestas de los ejercicios ya que no existe una única respuesta válida. (Alumno, 1ºBach.).

Considero que ambas actividades me han resultado de un alto atractivo y de gran interés por varias cuestiones. En primer lugar, porque se trata de unas actividades sin respuesta concreta que buscan conocer la percepción del que las realiza sobre los poemas que se tratan y potenciar el análisis de los textos líricos. Por otro lado, creo que el tema a tratar, el sexismo, es un problema social que surgió casi desde el inicio de los tiempos hasta nuestros días por lo que también es algo de actualidad. Además hacen ver la opinión de las personas acerca de un tema tan delicado como este. Personalmente, mi enhorabuena por la gran idea y el gran trabajo de confección de estas actividades. (Alumno, 1ºBach.).

Me han parecido unas tareas distintas a lo usual, normalmente analizamos la métrica y hallamos metáforas... No me han desagradado para nada, han ayudado a tener otro enfoque y hemos estudiado un tema que poco a poco se va incorporando a las lecciones, la mujer en distintos campos, algo que estaba apartado, así que es bastante entretenido. (Alumna, 1ºBach.).

Estas actividades las he encontrado entretenidas porque no se trata de memorizar, sino que van dirigidas a la investigación y comparación y, muchas veces, teniendo en la cabeza dos ejemplos de poemas, uno escrito por una mujer y otro, por un hombre, resulta luego más fácil conocer las características de la lírica, en este caso, o de cualquier estilo literario en cualquier época. De esta manera estamos aprendiendo algo de teoría literaria sin que se haga muy pesado. Estos tipos de ejercicios que son más creativos, desde mi punto de vista, se aprende más que con los ejercicios típicos de literatura que se suelen hacer. Además la manera de presentar las actividades me ha parecido preciosa, una manera distinta y poco habitual (Alumna, 1ºBach.).

A nivel personal las tareas que nos has mandado me han parecido bastante interesantes, por que le has dado un enfoque diferente a la literatura del barroco, relacionándola con temas actuales. (Alumno, 1ºBach.).

Mi opinión es que han sido unas actividades interesantes porque te hacen pensar y reflexionar sobre estos temas. Y el enfoque me ha resultado interesante porque se hace más ameno el hacer este

tipo de tareas con poemas que normalmente suelen ser más aburridas o agobiantes. (Alumna, 1ºBach.).

Este par de trabajos me han resultado interesantes. Siempre es bueno sacar a la luz la figura femenina, que ha quedado enterrada a lo largo de la historia por los hombres y el que ahora estemos realizando este trabajo de reconocimiento a estas mujeres, es un claro indicio del cambio de pensamiento que se está dando en nuestros tiempos. [...] Esta segunda actividad me ha resultado un poco complicada, pero un desafío intelectual genial. (Alumno, 1ºBach.).

Yo creo que este tipo de actividades son bastante entretenidas a la hora de realizarlas y, a mí al menos, me resultan bastante interesantes porque no se cierran solamente en los típicos autores que siempre tenemos que estudiar en literatura sino que va más allá, presentando distintos tipos de poemas con diferentes formas de expresarse y de distintos autores de los que yo no había oído hablar nunca. (Alumna, 1ºBach.).

Realizar estas dos actividades me ha parecido interesante; ya que es un tema que, personalmente, considero que es necesario tratar, tanto en aulas como en otros aspectos de la vida cotidiana. Ver el papel que poseían las mujeres de épocas más alejadas de la sociedad actual puede ayudarnos a ver el gran camino que el colectivo femenino ha logrado recorrer. Además, han sido unas tareas muy didácticas donde aprender a pensar por uno mismo y no recurrir a internet. Es un tema perfecto para reflexionar y recapacitar sobre lo que debemos seguir haciendo como conjunto social para poder avanzar en ocasiones futuras. (Alumna, 1ºBach.).

La verdad es que me ha sorprendido mucho la manera en la que has realizado las actividades, porque has conseguido que algo como la literatura (que suele ser más aburrida), sea más interesante. Creo que la mejor manera de aprender es pensando por ti mismo y teniendo que buscar tú las cosas, así que creo que las actividades han sido la mejor manera para hacernos pensar de una manera diferente (Alumna, 1ºBach.).

El tema elegido para estas actividades me ha gustado bastante debido a que se muestra una parte que normalmente en la literatura no se estudia [...] se logra entender su situación [de las mujeres] y como vivieron su época frente a los impedimentos que se les ponía, y nos permite darnos cuenta de cuanto ha cambiado la sociedad a lo largo de los años ya que normalmente en los relativos pocos años que hemos vivido personalmente no logramos apreciar estos grandes e importantísimos cambios pero al ver eso mismo reflejado en una sociedad de hace muchos más años nos hace apreciar el cambio que hemos sufrido y por encima de todo a las personas que lo han hecho posible [...] las actividades sobretudo la segunda me parecen muy originales ya que hacer algo tan simple como intentar diferenciar si una obra está escrita por un hombre o una mujer ayuda de manera impresionante a aprender cómo era la actitud de cada uno y se logra aprender mucho sobre el contexto histórico y la propia obra por el hecho de tener que releer cada poema con detalle y sobretudo lo más importante es que al hacerse como si fuera un juego hace que se vuelva más entretenido y no aburrido o monótono como pueden ser las típicas preguntas que siempre se hacen sobre los poemas. (Alumno, 1ºBach.).

Asimismo, entre los comentarios del alumnado resultan destacables las múltiples declaraciones acerca de su escaso gusto por el género poético -que confirman en gran

medida las suposiciones expuestas en el marco teórico-, así como de la literatura en general, para a continuación exponer que, gracias a la manera de presentarlo y enfocar su trabajo, les ha parecido mucho más atractivo e interesante:

En mi opinión, y por gusto personal, el tema de las actividades no me llama mucho la atención, ya que nunca me han gustado ni me han parecido interesantes los poemas. Pero sí tengo que decir que la dinámica y el formato de estas actividades me ha gustado bastante más que la manera en la que lo había trabajado anteriormente. Son actividades más entretenidas, más llevaderas y en las que importa más tu propia perspectiva del contenido que el propio contenido en sí. (Alumno, 1ºBach.).

[...] siempre es reconfortante llevar a cabo algo que está fuera de nuestra zona de confort o hacer excepciones en nuestras costumbres. [...] debo admitir que el género lírico es el que menos me gusta, por lo que al principio no me entusiasmó demasiado la actividad. No obstante, ha sido atractivo y, aunque siga sin ser mi género favorito, digamos que le he cogido algo de cariño. (Alumna, 1ºBach.).

En mi opinión, la actividad me ha parecido interesante ya que trata la poesía de otro modo y te hace reflexionar de lo diferente que era todo hace años. Yo no me considero un gran fanático de la poesía pero en concreto esta actividad me ha gustado. (Alumno, 1ºBach.).

Considero que es una manera original y diferente de aprender sobre la literatura de esa época. A mí, personalmente, la literatura no es algo que me entusiasme mucho, pero creo que esta forma de aprendizaje más práctica es más entretenida. (Alumna, 1ºBach.).

En clase, de normal no leemos poesía (ya tenemos suficiente con los exámenes de literatura) [...] Por lo general, aunque me gusta la literatura y cualquier tipo de lectura, no soy muy aficionada a la poesía. Aun así, las dos actividades me han gustado en general. (Alumna, 1ºBach.).

Personalmente no me gusta mucho la poesía pero, sinceramente, estas actividades han sido bastante entretenidas porque hemos salido de la costumbre de estudiarlo todo tal cual y hemos aprendido de forma más entretenida. (Alumna, 1ºBach.).

Para terminar de perfilar este aspecto, se incluye a continuación la respuesta de un alumno a la Actividad I que, al exponer su interpretación acerca de los textos propuestos, se disculpa ante lo que él considera una opinión sin valor o consistencia por el hecho de no tener “gusto poético” y no leer poesía normalmente, cuestión que sigue en la línea del prejuicio de la lírica acerca de su naturaleza elevada, no al alcance de todo el mundo:

[...] me ha parecido que su poema [el de Sor Juana Inés] es una respuesta muy inteligente y digna al pensamiento generalizado en su época, y es un poema que está bastante bien\*

\*en verdad esta opinión no cuenta porque como no tengo gusto poético. Si que leo, pero poesía, no. Lo siento.

Este alumno, posteriormente al dejar su opinión acerca de la propuesta, es el mismo que justifica no haber realizado la Actividad II del todo bien por no haber comprendido bien los poemas, a pesar de que las respuestas a las dos actividades estaban muy bien cuidadas y razonadas:

Lo que menos me ha gustado es que en la última actividad no sabía que poner en algunos poemas, por que [sic] no lo veía claro, pero esto seguro que es culpa mía y no del ejercicio en sí.

Así, planteo lo siguiente: ¿qué es tener gusto poético sino la implicación, curiosidad y cuidado que estos alumnos y alumnas han puesto en cada lectura de los textos y en cada inmersión al universo que encerraban?, ¿qué es comprender un poema sino la dedicación puesta en encontrar un sentido propio, que cobre significado en nuestro mundo y nuestra propia persona? Así, retomo finalmente la conjetura que daba comienzo a este trabajo: ¿es la lírica un género que no despierta predilección por sí misma, que se encuentra alejada de la comprensión del alumnado, o, por el contrario, no se está encontrando la forma adecuada y óptima para acercar su lectura y propiciar experiencias como la que aquí se recoge? Por mi parte, las pruebas que mi alumnado ha brindado muestran una satisfactoria evidencia.

## CONCLUSIONES

Para finalizar este trabajo, me gustaría concluir plasmando unas últimas palabras de una alumna, que expresó en este mismo espacio destinado a la opinión que les suscitó la propuesta:

[...] creo que este enfoque ha podido ayudarnos a saber de una forma más directa la realidad, porque no es lo mismo tener una idea por los rumores que se dicen que leer y ser consciente. [...] tratamos de tener un sello con el que los demás nos reconozcan y gracias a estos poemas podemos asegurarnos de que somos capaces de crear nuestras señas de identidad.

Considero que resulta un buen broche final a estas páginas, no solo por ser mediante las palabras de unas de las personas que han hecho posible que esta propuesta haya resultado tan satisfactoria -más aún dadas las circunstancias-, sino además por recoger en ellas una de las claves que ha sustentado esta iniciativa.

Como se ha tratado de exponer, esta propuesta ha perseguido el objetivo de presentar una alternativa a la manera habitual y generalizada de impartir la lírica, en concreto del periodo barroco, en las aulas de Secundaria, especificado en el curso de 1º de Bachillerato, un momento en el que el alumnado comienza su etapa más madura, ocasión propicia para ahondar en cuestiones esenciales en vistas a su vida adulta en sociedad. Así, se ha pretendido abordar esta iniciativa por medio de la fundamental, necesaria y urgente inclusión de referentes femeninos en la versión de la historia y la cultura que se le transmite a la juventud, visión que va a repercutir de manera trascendental en su forma de comprender el mundo que les rodea y sus propias

identidades. Por ello, se ha diseñado una unidad didáctica con el fin de reivindicar autoras significativas de la lírica barroca y, además, ahondar en la concepción e imagen de la mujer que transmiten en sus textos en contraposición con la que se extrae de las creaciones masculinas, tan arraigada en la tradición discursiva hegemónica. De esta manera, se ha tratado de abordar esta propuesta atendiendo a la forma en la que la literatura constituye un medio idóneo por el que trabajar la performatividad de género, comprendiendo las construcciones culturales como discursos instauradores de unos modelos que las personas imitamos -o tratamos de subvertir-, como forma de constituir nuestra propia identidad. Por ello, las experiencias que las personas vivimos a través de la literatura nos proporcionan unas claves performativas para seguir existiendo en el mundo y en relación con el resto de personas. Teniendo en cuenta esto, como se ha tratado de justificar a lo largo de esta exposición, la versión de la realidad que escogemos transmitir es una elección esencial, puesto que esa versión va a ser sobre la que se construya todo lo demás. Así, la visibilización de las mujeres en la cultura es fundamental para mostrar una versión más fiel a la verdad, que aporte unos modelos de comprensión de la realidad en los que las mujeres también nos encontremos representadas, con referentes en los que elijamos inspirarnos para nuestra vida -que no nos sean impuestos-, y que aporten un abanico de posibilidades más amplio para que las personas puedan configurar una imagen de cara al mundo que también sea más fiel a sí mismas. Como apuntó certeramente esta alumna, conseguir no sólo que el resto nos reconozca sino, sobre todo, reconocernos.

«He trabajado para que los hombres encuentren a las mujeres en todas partes y no sólo dónde ellos vayan a buscarlas» (Clara Campoamor)

Y seguiremos trabajando con el fin de que nosotras mismas podamos encontrarnos y reencontrarnos, labrando nuevos caminos para que no se vuelva a canonizar un relato que encubra cómo la sociedad provocó nuestro extravío en la historia.

## BIBLIOGRAFÍA

### 1. Marco teórico y unidad didáctica

- ALONSO, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº28, 51-66. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, M.I. (2008). Escritura creativa. Aplicación de las técnicas de Gianni Rodari. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, nº44, 83-87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3135392>
- BUTLER, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En S. Case (Ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre*, Johns Hopkins University Press, 270-282. Recuperado de: [http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/018\\_14.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/018_14.pdf)
- BUTLER, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: <https://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/butler-judith-deshacer-el-genero-2004-ed-paidos-2006.pdf>
- CAMAUËR, S. (2009). La ‘ficcionalización’ de la realidad desde las perspectivas de M. Heidegger y J.L. Borges. *Ágora. Papeles de filosofía*, nº28/2, 143-155. Recuperado de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/7360>
- CAREI: Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva. Pautas para la dinamización de tertulias dialógicas. Recuperado de: <http://carei.es/tertulias-literarias-dialogicas/>
- CHAMBERS, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- CHAMBERS, A. (2014). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (pp.123- 142). Barcelona: Horsori. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/html/926cb127-44d0-45c4-aaca-09dbc8abea01_2.html)

- DUEÑAS LORENTE, J.D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol.25, 135-156. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239>
- ESCUADERO, J.A. (2003). Estéticas feministas contemporáneas (o de cómo hacer cosas con el cuerpo). *Anales de Historia del Arte*, vol.13, 287-305. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/32416>
- GALLARDO ÁLVAREZ, I. (2010). La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol.10 (nº 2), 1-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3546318>
- GÓMEZ MARTÍN, F. (2002). *Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- GONZÁLEZ, J. (2016). *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez*. Tesis doctoral. Université de Toulouse. Recuperado de: <https://hispanismo.cervantes.es/publicaciones/performatividad-ficcion-novela-argentina-contemporanea-relaciones-genero-griselda>
- LERNER, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Crítica. Recuperado de: <https://www.partidofarc.com.co/sites/default/files/Copia%20de%20Gerda%20Lerner%20-%20La%20creación%20del%20patriarcado.pdf>
- LÓPEZ-NAVAJAS, A. y LÓPEZ GARCÍA-MOLINS, A. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, vol. XVII (nº 17), 27-40. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/31668>
- LÓPEZ RUEDA, S. (2016). La escritura creativa en las aulas de secundaria: hacia un cambio metodológico en la enseñanza de la literatura. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Oviedo. Recuperado de: <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/37693>
- MARÍN PINA, M<sup>a</sup> del C., y BARANDA LETURIO, N. (2006). Bibliografía de escritoras españolas (Edad Media – Siglo XVIII). Una base de datos. En A.J. Close (ed. lit.), *Actas del VIII Congreso de la AISO* (pp. 425-435). Cambridge. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/07/aiso\\_7\\_061.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/07/aiso_7_061.pdf)

- MARTÍN MASOT, M. (2017). Presencia del texto poético en la enseñanza de la literatura: una investigación en manuales de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, vol.24, 117-136. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6189766>
- MARTOS PÉREZ, M<sup>a</sup>.D. (2013). Reseña de “Tras el espejo la musa escribe. Lírica femenina de los Siglos de Oro, introducción y notas de Julián Olivares y Elizabeth S.Boyce”. *UNED*, vol.1, 159-177. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/REI/article/view/1677>
- OLIVARES, J. y S. BOYCE, E. (2012). *Tras el espejo la musa escribe. Lírica femenina de los Siglos de Oro*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- RODARI, G. (2014). *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Planeta.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, B. (2008). *De imágenes e imaginarios: la percepción femenina en el siglo de oro*. Málaga: Universidad de Málaga.
- TORREMOCHA HERNÁNDEZ, M. (2010). *La mujer imaginada: visión literaria de la mujer castellana del Barroco*. Badajoz: @becedario.

## 2. Materiales elaborados

- CALVO, Y. (1987). Dos escritoras barrocas: reflexión sobre la escritura femenina. *Letras*, Vol.1 (nº 15-17), 281-291. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476071>
- MARÍA MICÓ, J. (2017). *El oro de los siglos. Antología*. Barcelona: Editorial Planeta
- OLIVARES, J. y S. BOYCE, E. (2012). *Tras el espejo la musa escribe. Lírica femenina de los Siglos de Oro*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- TÉLLEZ-PON, S. (2017). *Un amar ardiente. Poemas a la virreina. Sor Juana Inés de la Cruz*. Ed. Flores Raras.
- TORREMOCHA HERNÁNDEZ, M. (2010). *La mujer imaginada: visión literaria de la mujer castellana del Barroco*. Badajoz: @becedario.

## 3. Legislación

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en el BOE el sábado, 3 de enero de

2015. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Orden ECD/494/2016 de 26 de mayo por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en el BOA el viernes, 3 de junio de 2016. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=910897820707>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma de Aragón, publicado en el BOE el sábado, 3 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-37-consolidado.pdf>

## ANEXOS

### Anexo I

A continuación, se incluyen los materiales diseñados para la puesta en práctica de forma online: el corpus de autoras líricas del barroco, las dos actividades y sus respectivos solucionarios.

  
**MARÍA DE ZAYAS Y SOTOMAYOR**  
(Madrid, 1590-1660)

*"Ay, qué de buenas hubiera si los hombres las dejaran! [...] el que más las alaba, más las vende; y el que más perdido se muestra por ellas, al fin les da muerte; y que si es honrada, es aborrecible porque lo es; y si es libre, causa; si es honesta, es melindrosa; si atrevida, deshonesta [...] Vosotros hacéis a las mujeres malas, y luego publicáis que son malas, y no miráis que si las quitáis el ser buenas, ¿cómo queréis que lo sean?"*



Como ocurre con la mayoría de las escritoras de la época, desconocemos muchos datos acerca de su biografía, pero podemos decir que María de Zayas, a pesar de haber tenido probablemente un preceptor que dirigiera su educación, fue autodidacta en la labor literaria creativa. En el prólogo de sus *Novelas amorosas y ejemplares* deja constancia de su tesón a la hora de escribir, ya que era una gran amante de la lectura: «en viendo cualquiera, nuevo o antiguo, dejo la almohadilla y no sosiego hasta que le paso. De esta inclinación nació la noticia; de la noticia, el buen gusto; y de todo hacer versos hasta escribir estas Novelas».

Se cree que pudo vivir durante unos años en Nápoles debido al trabajo de su padre, por lo que podemos pensar que accedería de primera mano a la **tradición poética italiana**. Aunque es muy conocida por su faceta de novelista, María de Zayas comenzó su trayectoria literaria como poeta, ingresando en **academias**, publicando **poemas preliminares** en obras de autores reconocidos y participando en **justas poéticas**. Podemos señalar la importancia de estos eventos, ya que facilitaban la participación de mujeres en la vida cultural pública, llegando incluso a publicar, puesto que en muchas ocasiones los poemas que se presentaban a estos concursos posteriormente se recopilaban e imprimían.

Podemos destacar, tanto de su producción novelística como poética, la intención de **responder** a la costumbre de los hombres por criticar y denigrar a las mujeres.

  
**MARÍA DE ZAYAS Y SOTOMAYOR**

**Soneto. "Desengaño sexto: Amar solo por vencer"**

Si amados pagan mal los hombres, Gila,  
dime, ¿qué harán si son aborrecidos?  
Si no se obligan cuando son queridos,  
¿por qué tu lengua su traición perfila?  
Su pecho es un Caribdis y una Escila  
donde nuestros deseos van perdidos  
no te engañen, que no han de ser creídos  
cuando su boca más dulzor destila.  
Si la que adoran tienen hoy consigo,  
que mejor es llamarla la engañada,  
pues engañada está quien de ellos fía:  
a la que encuentran, como soy testigo,  
dentro de una hora dicen que es la amada.  
Conclúyase con esto tu porfía.  
Su crüel tiranía  
huir pienso animosa;  
no he de ser de sus giros mariposa.  
En solo un hombre creo,  
cuya verdad estimo por empleo,  
y este no está en la tierra,  
porque es un hombre Dios que el cielo encierra.  
Este sí que no engaña;  
este es hermoso y sabio,  
y que jamás hizo a ninguna agravio.

## SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

(San Miguel de Nepantla, 1648- 1695)



Esta **autora hispanoamericana** es un ejemplo claro de contradicción para el siglo XVII, puesto que fue una mujer muy sabia y culta. Es otro caso de niña prodigio, puesto que a muy temprana edad aprendió a leer, aprendió latín y, a los doce años, se sometió a un **examen en la corte** ante los hombres más sabios del país, respondiendo con excelencia a todo.

En 1669 entra en el **convento de San Jerónimo**, donde vive hasta su muerte. Un posible motivo por el que decidió ingresar puede encontrarse en haber sido concebida fuera del matrimonio, es decir, ser **hija no reconocida**, condición que no estaba bien vista en la época y que podía limitar sus posibilidades obtener reconocimiento social. Sin embargo, el motivo que ella defiende es que tomar los hábitos era la única opción para una mujer apasionada por el **estudio y el saber**, algo que a lo que no podía optar una mujer soltera. En el convento de las Jerónimas tenía libertad para continuar con su formación y establecer vínculos con hombres letrados y con el entorno de la corte. Es así como establece relación con los virreyes de Nueva España, y como crea un vínculo especial con la virreina, la **condesa de Paredes**. Se ha considerado a Sor Juana una de las primeras autoras de **escritura homoerótica**, al creer que pudo estar enamorada de la condesa, lo que puede verse reflejado en las cartas y poemas que le dedicó.

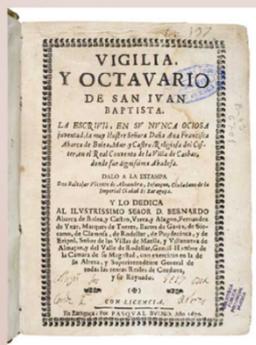
Su **producción** abarca variedad de temas y géneros, constituyéndose como una poeta barroca en toda regla dada su destreza en el arte del ingenio y su dominio del conceptismo y culteranismo. Podemos destacar su poema místico **El sueño**, donde reflexiona acerca de la posibilidad de los sueños para revelar la realidad; toda una paradoja, ya que descubre que la única revelación es que no existe ninguna.

## SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

### Fragmento de *El sueño*

En cuya casi elevación inmensa,  
gozosa, mas suspensa,  
suspensa, pero ufana  
y atónita, aunque ufana la suprema  
de lo sublunar reina soberana,  
la vista perspicaz libre de antojos  
de sus intelectuales y bellos ojos,  
sin que distancia tema  
ni de obstáculo opaco se recele,  
de que interpuesto algún objeto cele,  
libre tendió por todo lo criado,  
cuyo inmenso agregado  
cúmulo incomprendible  
aunque a la vista quiso manifiesto  
dar señas de posible,  
a la comprensión no, que entorpecida  
con la sobra de objetos y excedida  
de la grandeza de ellos su potencia,  
retrocedió cobarde.  
Tanto no del osado presupuesto  
revocó la intención arrepentida,  
la vista que intentó descomedida  
en vano hacer alarde  
contra objeto que excede en excelencia  
las líneas visuales,  
contra el sol, digo, cuerpo luminoso,  
cuyos rayos castigo son fogoso,  
de fuerzas desiguales  
despreciando, castigan rayo a rayo  
el confiado antes atrevido  
y ya llorado ensayo,  
necia experiencia que costosa tanto  
fue que fcaro ya su propio llanto  
lo anegó enternecido  
como el entendimiento aquí vencido,  
no menos de la inmensa muchedumbre  
de tanta maquinosa pesadumbre  
de diversas especies conglobado  
estérico compuesto,  
que de las cualidades  
de cada cual cedió tan asombrado  
que, entre la copia puesto,  
pobre con ella en las neutralidades  
de un mar de asombros, la elección confusa  
equivoco las ondas zozobraba.  
Y por mirarlo todo; nada veía,  
ni discernir podía,  
bota la facultad intelectual  
en tanta, tan difusa  
incomprensible especie que miraba  
desde el un eje en que librada estriba  
la máquina voluble de la esfera,  
el contrapuesto polo,  
las partes ya no sólo,  
que al universo todo considera  
serle perfeccionantes  
a su ornato no más pertenecientes;  
mas ni aun las que ignorantes;  
miembros son de su cuerpo dilatado,  
proporcionadamente competentes.

ANA FRANCISCA DE BOLEA  
(Zaragoza, 1602- finales XVII)



Ana Francisca es un ejemplo de las autoras que llevaron a cabo su producción literaria dentro del confinamiento de un **convento**, un lugar que les permitía dedicarse a **cultivar sus inquietudes** mucho más de lo que se les permitía al resto de mujeres, que debían ceñirse a tratar de ser una “buena esposa”. En concreto, Ana Francisca fue dispuesta a la vida religiosa a la edad de tres años, donde pudo tener acceso a **literatura, aprender latín y artes musicales**.

Además de poeta, también escribió novelas y cuatro libros hagiográficos, dedicados a la vida de santos. Cabe destacar que su obra *Vigilia y octavario de San Juan Bautista* fue publicada en 1779, una combinación de poesía y prosa donde encontramos villancicos, canciones y juegos de ingenio intercalados con novelas.

La autora fue alabada y valorada por autores como Francisco de la Torre y Sevil o Batasar Gracián, quien elogia su habilidad poética en su *Agudeza y arte de ingenio*.

ANA FRANCISCA DE BOLEA

Décima, Octavario

A Orfeo

Bien pudo Orfeo bajar  
por Eurídice al infierno  
y ostentalla su amor tierno;  
pero fue solo ostentar,  
que si la llegara a amar,  
le gobernara razón  
y no solo su pasión;  
pues sabe que la mujer  
es muy fácil de perder  
al volver de la ocasión.



## SOR MARCELA DE SAN FÉLIX

(1605-1697)



**Hija ilegítima** del famoso **Lope de Vega**, Marcela ingre en el convento de las Trinitarias de Madrid en 1621. Al pudo desarrollar su talento literario, trabajando sus dot como **poeta, actriz y dramaturga**, inquietudes q probablemente habría desarrollado durante el perio que vivió con su padre. Ella misma define su vida y pasie literaria como **intra muros**, posibilitada dentro d confinamiento del convento, afirmando «pobre de mí, q he venido a hacer más papel que haría en el mundo don era una desvalida que no merecía que me mirasen a cara», dado el rechazo social que provocaba ser hi ilegítima.

Disponemos de un **manuscrito** de 508 páginas, que cons de 6 coloquios en verso, piezas teatrales de caráct alegórico, 8 loas y 32 composiciones poéticas divers destacando sobre todo romances. Hay constancia de q escribió otros cuatro libros y su autobiografía, pero tod fueron quemados por ella misma, en concreto esta últim por orden de su confesor, el mismo que le había pedid que la realizara.

Gracias a la conservación del manuscrito original en convento de las Trinitarias es como hoy podemos ten acceso a la obra de esta gran escritora.

## SOR MARCELA DE SAN FÉLIX

### Fragmento Loa

*A la soledad de las celdas*

En la soledad parecen  
estas apariencias falsas  
que el mundo vende por buenas  
con infinidad de faltas.  
En la soledad se quitan  
las nubes grandes y opacas,  
y el alma, llena de luz,  
toda la verdad abraza.  
En la soledad se vencen  
las pasiones mal domadas,  
los sentidos se componen,  
los apetitos se matan.  
En la soledad se acuerda  
de su presto fin el alma  
y, confiando en su Dios,  
consigue la amada Patria.  
En la soledad desea  
el alma ser despreciada  
y que, olvidándola todos,  
la dejen en dicha tanta.  
En la soledad se advierte  
que Dios solo al alma sacia,  
y que todo lo criado  
solo aflige y embaraza.  
En la soledad se gozan  
favores y glorias tantas  
que, si no tuviera fe,  
por eternas las juzgara.  
En fin, todas las virtudes,  
todos los dones y gracias,  
en la soledad feliz  
se comunican al alma.

## SOR VIOLANTE DEL CIELO

(Lisboa, 1607-1693)



Violante do Ceo manifestó a temprana edad una gran atracción por la lectura, por lo que también se cree que pudo ingresar en el **convento de Nossa Senhora del Rosário** para poder seguir con su formación. Los críticos apuntan que como escritora resultó todo un **prodigio**, ya que a los doce años había escrito un auto sacramental, *La transformación de Dios* que, si fuera poco, se representó ante Felipe II en una visita que realizó a Lisboa. Se destaca que fue un personaje notable en el **entorno de la corte**, y que participó activamente en muchos certámenes y actividades literarias de Lisboa, lo que le acarreeó gran fama.

Nuestra autora publicó en Ruán, Francia, un libro de poesías titulado *Rimas varias de la Madre Soror Violante del Cielo religiosa en el monasterio de la Rosa de Lisboa*. Los mismos **célebres amistades** de Sor Violante que escribieron los preliminares para esta obra fueron los que consiguieron brindarle la autoridad para publicarla a pesar de no disponer de las licencias necesarias.

Hay que destacar que fue la segunda poetisa luso-ibérica galardonada con la publicación de su obra, siendo la primera **Bernarda Ferreira de la Cerda** con *España libertada*. Mientras que Bernarda escribió sus obras solo en castellano puesto que suponía un prestigio mayor y una manera más factible de ganar lectores, Sor Violante cambió el **castellano** con el **portugués** para llevar a cabo un poemario de temática totalmente amorosa.

## SOR VIOLANTE DEL CIELO

### Romance. Rimas

Huid de amor, zagalejas;  
huíd si vivir queréis,  
que verme morir amando  
escarmiento os puede ser. No fiéis de sus caricias,  
no de sus gustos fiéis,  
que cual sirena engañosa  
regala para ofender.  
Huid de sus tiranías,  
que, disfrazadas, tal vez  
áspides son entre flores,  
si flores al parecer.  
En los tormentos que paso  
cerca el ejemplo tenéis;  
miradme y veréis, zagalas,  
este enemigo quién es.  
Mirad la tristeza mía  
y en ella conoceréis  
su tirano maltratar,  
mi continuo padecer.  
Mirad mis lágrimas tristes  
y en su corriente veréis  
de este tirano lo injusto  
de este traidor lo cruel.



## Actividad I Confrontación dialógica



### Cuestiones previas

El **Barroco** es un periodo que interesa especialmente a la hora de atender a la realidad que vivían **las mujeres de la época**. En nuestro caso, la literatura es una fuente de inestimable valor para **acercarnos a esa realidad**, ya que los textos nos muestran la forma de comprender el mundo en aquel momento, al igual que las reglas por las que se regían sus sociedades. Sin embargo, no hay que olvidar que la literatura, al igual que la pintura y el resto de creaciones culturales, acarrea el riesgo de ser **representaciones e invenciones** de la realidad, pero no siempre la realidad tal cual es; ni siquiera hay porqué creer que solo exista una realidad, sino múltiples y diversas.

En este sentido, la literatura de los Siglos de Oro en España se caracteriza principalmente por un claro **discurso misógino**, de carácter vejatorio y despreciativo hacia las mujeres. Hay que tener en cuenta que, en esta época, la mayor parte de los textos eran de **autoría masculina**. Hemos podido comprobar en la presentación que habréis leído que existieron **notables mujeres escritoras**, a la altura de los canonizados varones, pero dada la situación social y cultural, estas no trascendían del mismo modo; mucho suponía ya el solo hecho de que consiguieran escribir o publicar. Esto es así ya que en la sociedad barroca primaba una imagen de la mujer que las limitaba a ser **dependientes de los hombres**; bien de sus padres mientras vivían en el hogar paterno, bien cuando pasaban a estar ligadas a sus maridos tras el matrimonio. En definitiva, toda mujer respetable tenía que cumplir los requisitos de **“una buena esposa”**, a excepción de aquellas que ingresaban en un convento o que enviudaban. **Requisitos** que los escritores se encargaban de testimoniar en sus textos, en los que se defendía lo aceptable, por un lado, y lo intolerable por otro. La literatura se encargaba de proporcionar el **prototipo de mujer** que la sociedad aceptaba, y de recalcar aquellos otros que debían rechazarse y censurarse.

Pero, como he dicho, las creaciones culturales no siempre respondían a la realidad, sino que se encargaban de **configurarla**. Por ello, los escritores en muchos sentidos reflejaban y difundían la imagen de la mujer que la sociedad buscaba, la imagen que le convenía. De esta manera, las mujeres del momento tenían que **someterse a unas convenciones**, a una definición de sí mismas que ellas no habían creado, sobre la que no pudieron decidir. Por eso, es tan importante **rescatar los testimonios de las mujeres** que sí lograron escribir y expresarse en aquella época. Muchas de ellas seguirían sujetas al discurso hegemónico, ya que no resulta sencillo separarse de aquello que se establece como normativo, pero otras muchas conseguirían alzar su voz a favor de discursos diferentes, **en defensa de las mujeres**. Así, es esencial recoger todas las versiones, ya que así podremos completar la historia de forma **más fiel** a la realidad.



## Actividad I Lectura

teniendo en cuenta lo anterior, en esta **actividad** os presento **dos poemas**: el primero de Francisco de Quevedo y el segundo de Sor Juana Inés de la Cruz (para que podéis recordar en el documento de la lírica femenina). Tras leer los textos, deberéis **responder a las preguntas** que os planteo. Muchas de ellas permiten una respuesta libre, así que centraros en realizar una lectura atenta y contestar según lo que interpretéis.



### Poema de Francisco de Quevedo, “Burla de los eruditos de embeleco, que enamoran a feas cultas”.

#### (Parte I)

Muy discretas y muy feas,  
mala cara y buen lenguaje,  
pidan cátedra y no coche,  
tengan oyente y no amante.

No las den sino atención,  
por más que pidan y parlén,  
y las joyas y el dinero,  
para las tontas se guarde.

Al que sabia y fea busca,  
el Señor se la depare:  
a malos conceptos muera,  
malos equívocos pase.

Aunque a su lado la tenga,  
y aunque más favor alcance,  
un catedrático goza,  
y a Pitágoras en carnes.

Muy docta lujuria tiene,  
muy sabios pecados hace,  
gran cosa será de ver  
cuando a Platón requebrare.



## Actividad I Lectura

### (Parte II)

En vez de una cara hermosa,  
una noche, y una tarde,  
¿qué gustos darán a un hombre  
dos cláusulas elegantes?

¿Qué gracia puede tener  
mujer con fondos de fraile,  
que de sermones y chismes,  
sus razonamientos hace?

Quien deja lindas por necias,  
y busca feas que hablen,  
por sabías, como las zorras,  
por simples deje las aves.

Filósofos amarillos  
con barbas de colegiales,  
o duende dama pretenda,  
que se escuche, no ose halle.

Échese luego a dormir  
entre bártulos y abades,  
y amanecerá abrazado  
de Zenón y de Cleantes.

Que yo para mi traer,  
en tanto que argumentaren  
los cultos con sus arpías,  
algo buscaré que palpe.



## Actividad I Lectura

Redondillas, Sor Juana Inés de la Cruz: "Sátira filosófica. Arguye  
de inconsecuentes el gusto y la censura de los hombres que en las  
mujeres acusan lo que causan"

### (Parte I)

Hombres necios que acusáis  
a la mujer, sin razón,  
sin ver que sois la ocasión  
de lo mismo que culpáis.

Si con ansia sin igual  
solicitáis su desdén,  
por qué queréis que obren bien  
si las incitáis al mal?

Combatís su resistencia  
y luego, con gravedad,  
decís que fue liviandad  
lo que hizo la diligencia.

Parecer quiere el denuedo  
de vuestro parecer loco,  
al niño que pone el coco  
y luego le tiene miedo.

Queréis, con presunción necia,  
hallar a la que buscáis  
para, pretendida, Tais;  
en la posesión, Lucrecia.

¿Qué humor puede ser más raro  
que el que, falto de consejo,  
él mismo empaña el espejo  
y siente que no esté claro?

Con el favor y el desdén  
tenéis condición igual:  
quejándoos si os tratan mal;  
burlándoos, si os quieren bien.

Opinión ninguna gana,  
pues la que más se recata,  
si no os admite, es ingrata,  
y si os admite, es liviana.

Siempre tan necios andáis  
que, con desigual nivel,  
a una culpáis por cruel  
y a otra por fácil culpáis.





## Actividad I Lectura

(Parte II)

¿Pues como ha de estar templada  
la que vuestro amor pretende,  
si la que es ingrata ofende  
y la que es fácil enfada?

Mas entre el enfado y la pena  
que vuestro gusto refiere,  
bien haya la que no os quiere,  
y quejaos en hora buena.

Dan vuestras amantes penas  
a sus libertades alas,  
y después de hacerlas malas  
las queréis hallar muy buenas.

¿Cuál mayor culpa ha tenido  
en una pasión errada:  
la que cae de rogada,  
o el que ruega de caído?

¿O cuál es más de culpar  
aunque cualquiera mal haga:  
la que peca por la paga  
o el que paga por pecar?

¿Pues para qué os espantáis  
de la culpa que tenéis?  
Queredlas cual las hacéis  
o hacedlas cual las buscáis.

Dejad de solicitar,  
y después, con más razón,  
acusaréis de afición  
de la que os fuere a rogar.

Bien con muchas armas fundo  
que lidia vuestra arrogancia,  
pues en promesa e instancia  
juntáis diablo, carne y mundo.



## Actividad I Cuestiones a responder

Teniendo en cuenta la introducción y la lectura de los textos, las preguntas son las siguientes. Recordad que debéis responder a cada una dos veces, atendiendo primero al poema de Quevedo y, después, al de Sor Juana.

- ¿Cuál crees que es la intención del autor/a al escribir este poema? ¿Desde qué punto de vista o actitud está hablando el sujeto poético?
- ¿Qué imagen se extrae de las mujeres según el poema? ¿Y de los hombres?
- ¿Qué estrofa del poema consideras que recoge de forma más clara el mensaje que busca transmitir?
- ¿De qué manera crees que el poema refleja la concepción social de la época? ¿Crees que se corresponde en algún sentido con nuestra sociedad actual?
- ¿Qué sensación te ha provocado a nivel personal el texto? ¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con algo?

La siguiente y última cuestión trata solo del segundo poema:

- Investiga sobre las dos figuras femeninas que aparecen nombradas en el texto, Lucrecia y Thais, y reflexiona sobre cómo ayudan a construir el sentido del poema.





## Actividad II

### *Identidades veladas*

#### Cuestiones previas

En la lírica del Barroco encontramos sobre todo dos **tendencias temáticas**, que hemos podido comprobar en los poemas que hemos ido viendo: la lírica **amorosa y religiosa**. En esta actividad nos vamos a centrar en la primera.

Las directrices de la poética española amorosa vienen heredadas por la **tradicción italiana: el petrarquismo**, tópicos del **amor cortés** de *El Cancionero* de Petrarca marcan las convenciones que guiarán los discursos amorosos de todos los autores. Estos discursos resultan coherentes con las convenciones sociales de la época, ya que se van caracterizando por la imposición de un **sujeto masculino que desea y alaba a un objeto deseado femenino**. En este sentido, los textos se construyen en torno al tópico de la **descriptio puellae**, una descripción de la mujer amada **idealizada** y, por ello mismo, inalcanzable en la mayoría de los casos. Los autores alaban una imagen utópica de la mujer, una conceptualización. Así, la literatura vuelve a imponer a las mujeres reales unos **prototipos irreales**, y las limitan a ser el objeto de deseo y disfrute para una autoría y un público masculino.

Sin embargo, no fueron pocas las escritoras que encontraron la manera de **infiltrarse** en este discurso dominante, instaurándose como sujetos poéticos igual de válidos. Podemos pensar que lo lógico sería invertir los papeles, y que las autoras hubieran recurrido a la alabanza de los hombres como objeto deseado, pero generalmente no fue por lo que optaron, sino que siguieron enfocando la lírica a una mujer. Aunque estuvieran en el derecho de expresar su atracción hacia los hombres, las autoras utilizaron la lírica amorosa para **poner en relieve** su injusta situación de subordinación ante los varones, y cuestionar la práctica discursiva amorosa monopolizada por los hombres y reservándola a un papel completamente pasivo, sin voz alguna. El hecho de que las mujeres hicieran suyo el discurso amoroso era una forma de **autoafirmación**, de demostración de autonomía; un alegato por **subvertir** el orden impuesto expresado mediante las propias normas de ese orden.



## Actividad II

#### Instrucciones

- Teniendo en cuenta lo anterior, esta segunda y última actividad consiste en que **leáis** los siguientes poemas amorosos, de **autoría tanto femenina como masculina**. La peculiaridad es que, esta vez, no os voy a proporcionar los datos del autor o de la autora, de forma que vuestra tarea será **intentar averiguar** cuáles de ellos fueron escritos por un hombre o por una mujer. Tratad de discernir qué diferencias puede haber entre los discursos, si sois capaces de encontrar algún rasgo característico, alguna huella que defina su autoría. De nuevo, esta tarea es **subjetiva**, tenéis que guiáros por vuestras propias impresiones; **no se trata de acertar o no sino de detenerse a leer con atención**. Así pues, no los busquéis en internet, pues lo interesante es el proceso, no el resultado. La semana que viene os proporcionaré las respuestas.
- Por último, me gustaría que a continuación de esta tarea me dejarais un **pequeño comentario** sobre qué os han parecido estas actividades y el tema en sí: si os ha parecido interesante, si os ha resultado atractivo el enfoque, si os ha motivado alguna reflexión, etc. ¡Toda opinión es bienvenida!

Thank  
you



## Actividad II

### Lectura - Poema I

Darte, señora, las Pascuas  
sólo lo puede tu espejo,  
porque se tiene la gloria  
y porque te muestra el cielo.



El sí que sólo sabrá  
dártelas muy por entero,  
pues está llena su luna  
de tu sol y tus reflejos;

y no yo, pobre de mí,  
que ha tanto que no te veo,  
que tengo, de tu carencia,  
cuaremadros los deseos,

la voluntad traspasada,  
ayuno el entendimiento,  
mano sobre mano el gusto  
y los ojos sin objeto.

De veras, mi dulce amor;  
cierto que no lo encarezco:  
que sin ti, hasta mis discursos  
parece que son ajenos;

porque carecer de ti  
excede a cuantos tormentos  
pudo inventar la crueldad  
ayudada del ingenio.

A saber la tiranía  
de tan hermoso instrumento,  
no usara de las escarpías,  
las láminas ni los hierros:

ocioso fuera el cuchillo,  
el cordel fuera superfluo,  
blandos fueran los azotes  
y tibios fueran los fuegos.

Pues con darte a conocer  
a los en suplicio puestos,  
dieras con tu vista gloria  
y con tu carencia infierno.

[...]



## Actividad II

### Lectura - Poema II

¡Qué de envidiosos montes levantados,  
de nieves impedidos,  
me contienden tus dulces ojos bellos!  
¡Qué de ríos del hielo tan atados,  
del agua tan crecidos,  
me defienden el ya volver a vellos!

¡Y qué, burlando dellos,  
el noble pensamiento  
por verte viste plumas, pisa el viento!  
Ni a las tinieblas de la noche oscura  
ni a los hielos perdona,  
y a la mayor dificultad engaña;  
no hay guardas hoy de llave tan segura  
que nieguen tu persona,  
que no desmienta con discreta maña,  
ni emprenderá hazaña  
tu esposo cuando lidie,  
que no la registre él, y yo no invidie.

Allá vuela, lisonja de mis penas,  
que con igual licencia  
penetras el abismo, el cielo escalas;  
y mientras yo te aguardo en las cadenas  
desta rabiosa ausencia,  
al viento agraven tus ligeras alas.

Ya veo que te calas  
donde bordada tela  
un lecho abriga y mil dulzuras cela.  
Tarde batiste la invidiosa pluma,  
que en sabrosa fatiga  
vieras (muerta la voz, suelto el cabello)  
la blanca hija de la blanca espuma,  
no sé si en brazos diga  
de un fiero Marte, o de un Adonis bello;  
ya anudada a su cuello  
podrás verla dormida,  
y a él casi trasladado a nueva vida.

Desnuda el brazo, el pecho descubierta,  
entre templada nieve  
evaporar contempla un fuego helado,  
y al esposo, en figura casi muerta,  
que el silencio le bebe  
del sueño con sudor solicitado.

Dormid, que el dios alado,  
de vuestras almas dueño,  
con el dedo en la boca os guarda el sueño.

Dormid, copia gentil de amantes nobles,  
en los dichosos nudos  
que a los lazos de amor os dio Himeneo,  
mientras yo, desterrado, destos robles  
y peñascos desnudos  
la piedad con mis lágrimas granjeo.

Coronad el deseo  
de gloria, en recordando:  
sea el lecho de batalla campo blando.  
Canción, di al pensamiento  
que corra la cortina,  
y vuelva al desdichado que camina.





## Actividad II

### Lectura - Poema III

Ir y quedarse, y con quedar partirse,  
partir sin alma, y ir con alma ajena,  
oír la dulce voz de una sirena  
y no poder del árbol desasirse;

arder como la vela y consumirse,  
haciendo torres sobre tierna arena;  
caer de un cielo, y ser demonio en pena,  
y de serlo jamás arrepentirse;

hablar entre las mudas soledades,  
pedir prestada sobre fe paciencia,  
y lo que es temporal llamar eterno;

crear sospechas y negar verdades,  
es lo que llaman en el mundo ausencia,  
fuego en el alma, y en la vida infierno.



## Actividad II

### Lectura - Poema IV

Cuando asomaba en el dorado oriente  
de flores bellas coronada el alba,  
a quien hacen con música excelente  
los libres pajarillos dulce salva,  
y cuando el rubio sol resplandeciente  
se manifestaba, sale Felisalba  
a ser de su venida anunciadora,  
luz del día y afrenta del aurora.  
[...]

Quiero, en fin, retratar, si brevemente,  
el dueño hermoso de quien soy despojos:  
es nieve pura el cielo de su frente,  
y dos estrellas sus divinos ojos;  
las negras cejas, aunque amor se afrente,  
arcos del cielo son que sin enojos,  
como arrojan de fuego tantas flechas,  
al libre corazón se van derechas.

De sus mejillas la color hermosa,  
compitiendo entre sí, desparte ufana  
bella nariz, perfecta y milagrosa,  
pincel solo de mano soberana;  
de sus dos labios la encarnada rosa,  
afrenta al tinte de la tiria grana,  
entre cuyos extremos diferentes  
se ven cual perlas sus hermosos dientes.

Una columna de alabastro puro  
sustenta aqueste cielo de belleza,  
de cristal blanco, transparente muro,  
que en sí atesora la mayor riqueza.  
Ni en el tiempo pasado ni futuro  
formó ni formará naturaleza  
rostro, talle, donaire, gala y brío,  
como el que ha dado el cielo al dueño mío.  
[...]





## Actividad II

### Lectura - Poema V

Si mis párpados, Lisi, labios fueran,  
besos fueran los rayos visuales  
de mis ojos, que al sol miran caudales  
águilas, y besaran más que vieran.

Tus bellezas, hidrónicos, bebieran,  
y cristales, sedientos de cristales;  
de luces y de incendios celestiales,  
alimentando su morir, vivieran.

De invisible comercio mantenidos,  
y desnudos de cuerpo, los favores  
gozaran mis potencias y sentidos;  
mudos se requebraran los ardores;  
pudieran, apartados, verse unidos,  
y en público, secretos, los amores.





## Solucionario Actividad I



Aquí encontraréis las **respuestas** a algunas de las preguntas que os planteé en la primera actividad para que podáis contrastarla con las vuestras. Sólo voy a proponeros una “solución” par aquellas preguntas que no eran de respuesta tan libre personal, ya que para estas toda interpretación es válida. Además, recalcar que las respuestas que os doy son **má extensas de lo que os pido** a vosotros, ya que así pued aprovechar para profundizar un poco en el tema y que tengái una visión más completa; pero con que hayáis recogido la **ide principal** en vuestras respuestas es suficiente.

- **¿Cuál crees que es la intención del autor/a al escribir est poema? ¿Desde qué punto de vista o actitud está hablando c sujeto poético?**

En cuanto al primer texto, podemos decir que la **intención d Quevedo** al escribir este poema es desprestigiar y rechazar a la mujeres cultas y sabias. Esto es así ya que, como hemos visto, e la época se consideraba que las mujeres debían limitarse a se buenas esposas, buenas amas de casa, buenas hijas o buena madres, dentro de lo cual no se concebía que tuvieran c derecho a acceder al conocimiento y a la educación. Es decir según la concepción social del momento, las mujeres debía ceñirse a un prototipo de mujer muy estricto, acorde a esa descripciones ideales de belleza y sumisión. En este sentido, s consideraba que permitirles cultivar su intelecto era un peligr a la hora de mantener este ideal, ya que todo conocimient otorga poder, y lo que menos les interesaba era que las mujere se rebelaran ante las normas impuestas. Por ello, el discurs dominante se encargaba de dejar claro que las mujeres debía evitar el saber, ya que podía pervertirlas y corromperlas. As pues, Quevedo se une a la lista de autores que se detuvieron dejar constancia de esto, manifestando cómo es preferible un mujer bella e ignorante a una poco atractiva y culta, ya que esta ultimas acarrearían muchos más problemas que placeres. Est no quiere decir que las mujeres bellas no fueron objeto de la mismas sátiras y críticas, pero el hecho de resultar atractiva para los hombres suavizaba un poco los ataques. De est manera, la actitud del autor se corresponde con la **tradición vejatoria hacia el género femenino**, que consistía en injuriar difamar y menospreciar a las mujeres.



## Solucionario Actividad I



Por otra parte, el poema de **Sor Juana** es una respuesta clara a toda esta tradición, ya que la intención de la autora es alzar la voz **en defensa de las mujeres**. Sor Juana critica la incoherencia constante de los hombres ante ellas, ya que independientemente de que tomen una actitud o la contraria, van a ser objeto de sus ataques y sus desprecios. Muestra cómo las mujeres están destinadas socialmente a la censura y la desaprobación, pues no tienen forma de escapar a un juicio absurdo, ilógico y contradictorio. Así, se refiere a los hombres como “necios”, y les insta a recapacitar sobre cuánta responsabilidad tienen ellos sobre estas consideraciones. Les invita a reflexionar sobre qué esperan de ellas cuando son ellos mismos los que nunca están conformes, los que no se aclaran sobre qué tipo de mujer quieren. De esta manera, la autora no comprende qué pretenden encontrar en ellas si el modelo que ellos mismos aportan es en sí mismo una incongruencia. Además, es también una forma de criticar cómo no estaba bien visto en las mujeres lo mismo que los hombres hacían sin reparo alguno; es una forma de expresar cómo no tienen derecho a indignarse ante aquello que ellos mismos provocan. Así, por medio de esta **actitud burlesca, irónica y sarcástica**, Sor Juana se inscribe en otra tradición, al alzarse en esta época tan compleja para la mujer con un claro **alegato feminista**. Además, nos puede recordar fácilmente a un fragmento de **María de Zayas** que tenéis recogido en el documento sobre las autoras, que escribió un año antes del nacimiento de Sor Juana, donde ya apunta hacia esta misma injusticia:

“¡Ay, qué de buenas hubiera si los hombres las dejaran! [...] el que más las alaba, más las vende; y el que más perdido se muestra por ellas, al fin les da muerte; y que si es honrada, es aborrecible porque lo es; y si es libre, cansa; si es honesta, es melindrosa; si atrevida, deshonesto [...] Vosotros hacéis a las mujeres malas, y luego publicáis que son malas, y no miráis que si las quitáis el ser buenas, ¿cómo queréis que lo sean?”



## Solucionario Actividad I

- ¿Qué imagen se extrae de las mujeres según el poema?: ¿de los hombres?

Teniendo en cuenta lo anterior, la imagen de las mujeres que se desprende del poema de **Quevedo** es **negativa en los dos extremos**. Las mujeres bellas se limitan a ser un objeto pasivo destinado al deleite y satisfacción masculina, sin profundidad alguna, mientras que las mujeres cultas se tildan de poco atractivas solo por el hecho de suponer una amenaza para el orden establecido, de manera que se las menosprecia y humilla. En este sentido, podemos decir que la imagen que se refleja de los **hombres es igualmente negativa** aunque esa no fuera la intención. En la época esta era la actitud normalizada en los hombres dada la concepción social, pero podemos ver cómo se definen por un frívolo interés, guiados únicamente por su egoísmo y su propio beneficio, considerándose superiores a las mujeres y valorándolas solo por el placer que les pueden proporcionar. De nuevo, una incoherencia: si tan inferiores las creían, ¿por qué les preocupaba tanto mantenerlas alejadas del conocimiento?

En cuanto al poema de **Sor Juana**, **defiende a las mujeres** desde una actitud comprensiva respecto a la situación de injusticia a la que se ven sometidas, y las libera de la culpa que los hombres le atribuyen, puesto que ellos son los responsables del juicio que reciben. De esta manera, la imagen que se desprende de los **hombres** es de una **gran incoherencia y contradicción**, ya que no son capaces de ser consecuentes con sus propios juicios, y mucho menos de detenerse a cuestionar sus propios actos para comprobar que son el reflejo de lo mismo que censuran.



## Solucionario Actividad I

- ¿De qué manera crees que el poema refleja la concepción social de la época?: ¿crees que se corresponde en algún sentido con nuestra sociedad actual?

Como he indicado en las cuestiones anteriores, ambos poemas **se corresponden totalmente** con la concepción social de la época. Por una parte, el texto de **Quevedo** refleja el imaginario al que la mujer era sometida, de manera que debía ceñirse a las directrices que los hombres imponían sobre cómo debían ser, de qué forma debían comportarse y a qué estaban destinadas al ser consideradas mera propiedad al servicio de ellos. De igual manera, deja claro a qué se exponían las mujeres que contradecían o se salían un mínimo de este patrón.

Por otra parte, el poema de **Sor Juana** muestra la otra cara de esta realidad, ya que la sociedad del momento se basaba en unas nociones de injusticia y desigualdad conformadas sobre ideales ilógicos y absurdos, contruidos para preservar el orden establecido en beneficio de los hombres. De igual manera, refleja la situación a la que estaban expuestas las mujeres, ya que, a diferencia de lo que vemos en el poema de Quevedo, donde parece que la crítica se limita a un aspecto concreto, Sor Juana muestra que las mujeres no pueden escapar a la humillación constante, puesto que su sola existencia es objeto de crítica y menosprecio por parte de los hombres.

Es irrefutable que **nuestra sociedad actual** ha hecho **grandes avances** en cuanto a igualdad de género y derechos de las mujeres, ya que estas concepciones han quedado en su mayoría obsoletas y, en su defecto, se consideran inaceptables. Sin embargo, no hay que olvidar que sigue habiendo mucho que conseguir para hablar de un mundo igualitario y justo. El machismo y la misoginia es algo **muy arraigado** en los cimientos de nuestras sociedades, y vienen justificados por siglos y siglos de cultura en contra de las mujeres. Es decir, nuestra concepción del mundo viene **indirectamente condicionada** por todo esto. Por ello, es tan necesario que seáis personas críticas y atentas a todo lo que os rodea, porque aunque no se manifieste de forma tan evidente como en el Barroco, **todo esto sigue aquí**. En definitiva, lo importante es entender el ejemplo que nos da Sor Juana, el no aceptar lo que nos viene impuesto, aunque parezca lo cómodo, **el cuestionar la realidad** y cómo funciona para pensar en si estamos de acuerdo con ella. Como he dicho, que no os priven del conocimiento, de la capacidad crítica, pues con ella es como se puede empezar a cambiar las cosas.



## *Solucionario Actividad I*



- Investiga sobre las dos figuras femeninas que aparecen nombradas en el texto, Lucrecia y Thais, y reflexiona sobre cómo ayudan a construir el sentido del poema.

"Queréis, con presunción necia,  
hallar a la que buscáis  
para, pretendida, Tais;  
en la posesión, Lucrecia."

Por último, hay que atender a las figuras de **Tais y Lucrecia**, pues aportan más riqueza al sentido del poema. Sor Juana hace alusión a estas dos mujeres en la medida en que representan **arquetipos antitéticos**, contrarios, que se corresponden con las conductas que los hombres critican a partes iguales. Así pues, **Tais** era una famosa **cortesana** de Atenas. Se cuenta que era muy bella y tenía una gran capacidad de seducción; tanto que, al parecer, logró convencer a Alejandro Magno para quemar Persépolis. Por otro lado, **Lucrecia** representa todo lo contrario, una mujer romana **honesta, recatada e íntegra**. (Obviamente, que Tais fuera una cortesana no implica que no sea honesta o íntegra, pero entendemos esta definición según la concepción social de la época, en la que esta profesión era repudiada y censurada). Se narra que Lucrecia fue violada por Sexto Tarquinio, familia de su marido, tras lo cual ella se suicidó al no poder soportar ese daño a su honra.

En este sentido, lo que Sor Juana **denuncia** valiéndose de estos arquetipos de mujer es que los hombres no se aclaran con aquello que buscan o quieren, porque sus propios deseos resultan contradictorios. Así, crítica cómo desean el arquetipo de Tais para sus amantes, apasionadas y lujuriosas, y el de Lucrecia, fiel y recatada, para sus esposas, criticándolas aun así a las dos por igual, a una por sus vicios y a la otra por su recato.

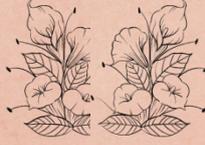




## Solucionario Actividad II

El objetivo de esta tarea era proporcionaros un contacto con la lírica amoroso del barroco, y que observarais cómo las autoras tuvieron que desarrollar **diferentes estrategias** para hacer suyo el discurso masculino amoroso. Esto no resultaba sencillo, ya que esta era una poesía de carácter público, un ámbito al que las mujeres no podían acceder fácilmente, sumado al hecho de que se constituía sobre unas bases muy estrictas, en las que se asumía e interiorizaba el esquema de sujeto masculino y objeto femenino.

En este sentido, las escritoras adoptaron diferentes posturas para alterar el orden establecido: **aceptación, acomodación y subversión** del discurso masculino. Así, muchas autoras optaron por ocultarse tras el **disfraz de un sujeto masculino** para alabar la imagen de la mujer, utilizándolo para plasmar su propia experiencia subjetiva, transformando la intención para poner el **texto** a su servicio. Por ello, en muchos textos encontramos que las mujeres utilizan un sujeto poético masculino. Sin embargo, otro recurso muy frecuente era **no descubrir el género del sujeto**, al no proporcionar al lector un deíctico que lo identificara. De esta manera, desnaturalizamos el discurso convencional, ya que no hay una evidencia explícita de que se cumpla el esquema tradicional. Aunque la manera de leer que hemos interiorizado nos lleve a suponer un sujeto masculino, el ingenio de estas escritoras fue no darlo por hecho; la **ambigüedad y la ironía** es una forma sutil pero incisiva de trastocar las convenciones, de dejar abierta la puerta a otras posibilidades y realidades. Por último, aunque en los poemas que os propuse no encontramos ningún caso, pues habría sido muy evidente, hubo escritoras que sí recurrieron a hacer explícito el **género femenino de los sujetos poéticos**, de forma que el poema narra el deseo de una mujer por otra mujer. Esta es una de las estrategias más directa y explícitamente subversivas, no solo por trastocar en sí el esquema discursivo, sino también el esquema social y cultural imperante en la época, en la que no se concebían las relaciones homosexuales como algo aceptable y válido.



## Solucionario Actividad II

Teniendo en cuenta esto, os dejo a continuación los poemas con sus respectivos autores y autoras para que podáis comprobar si habéis acertado. Realmente lo que he querido mostraros con esta tarea es que **no se podía resolver lógicamente**, no había forma de diferenciar la autoría, ya que los textos de nuestras escritoras se valían de estas estrategias que os he explicado. Es decir, no hay una evidencia y una certeza que nos indique que hayan sido escritos por mujeres, ya que **se infiltran** en el discurso masculino adoptando, aparentemente, sus normas y convenciones, como vemos al realizar la descripción sublime de la amada o la idealización de su existencia frente a la angustia que sufre el sujeto ante ese amor imposible. Así, he querido daros un **ejemplo de los caminos, argucias y atajos** de los que las mujeres se han servido a lo largo de la historia para poder formar parte de la cultura, **rechazando su papel de musas para tomar ellas mismas la pluma**.

- **Poema I: Fragmento de Sor Juana Inés de la Cruz a la virreina**
- **Poema II: Luis de Góngora**
- **Poema III: Lope de Vega**
- **Poema IV: Fragmento de Leonor de la Cueva y Silva**
- **Poema V: Francisco de Quevedo**



## Anexo II

Se recogen a continuación los textos de corte homoerótico seleccionados para la exposición de la cuarta sesión.

- **Poema de Sor Violante del Cielo, *Romance*** (Olivares y S. Boyce, 2012, 215)

Este texto nos presenta un triángulo amoroso en el que la amada es rechazada por Nise, a quien pretendía, y, así, se desencadena la alegría de la narradora al poder tener una oportunidad con la primera. Este poema es un ejemplo evidente de las estrategias de subversión del discurso tradicional:

[...] la poeta se apropia del discurso amoroso masculino para crear una lírica de seducción en la que el sujeto deseante es una mujer que declara su amor al objeto deseado, también una mujer. Esta nueva redefinición de sujeto y objeto evidencia una subversión de la tradición amorosa. La poeta aparta al hombre y su punto de vista del contexto amoroso, y se apodera de los componentes de su retórica para reconceptualizar la relación entre sujeto y objeto: el amor entre mujeres (Olivares y S. Boyce, 2012, 47).

Amada prenda del alma  
a cuyo raro valor  
es fuerza que corta vengas  
la mayor estimación;  
zona del cielo de Nise,  
Iris de su hermoso sol,  
que ceñistes su belleza,  
que anunciastes su sabor;  
planeta que el firmamento  
tal vez en sí deseó,  
por deber más que a sus luces  
glorias a la imitación;  
premio que otorgarme quiso  
la más rara discreción,  
porque la mayor fineza  
tuviese el premio mayor:  
¡oh qué diversas estamos,  
dulce prenda, vos y yo!:

vos infelice conmigo,  
y yo dichosa con vos.  
¡Qué diferentes extremos  
Nise en las dos igualó!,  
pues para vos fue castigo  
lo que para mí favor.  
Culpada hallaros debía  
la deidad más superior,  
pues a vos os dio castigos  
cuando a mí premios me dio.  
¡Quién duda que vuestro daño  
fue de mi gloria ocasión!,  
pues si Nise no os largara,  
no os consiguiera mi amor.  
Tanto por suya os adoro,  
¡oh banda del mismo sol!,  
que más que en mí la alegría  
imperera la compasión.  
¡Qué bien en vos se averigua  
lo que va de ayer a hoy!,  
pues ayer fuiste dichosa  
y hoy tan infelice sois.  
Bien dicen que siempre tuvo  
con excesivo rigor  
la desdicha de la dicha  
infalible sucesión.  
La deidad que absorta adoro  
en su pecho os colocó,  
por causar al mismo cielo  
generosa emulación.  
Mas después que de su pecho  
a mi mano os trasladó,  
ludibrio os hizo del tiempo,

motivo de compasión.  
Con todo, tan rara os miro  
que no sé distinguir, no,  
si sois banda o si sois venda  
del ciego rey, fuerte dios.  
Por reliquia os juzga el alma,  
el deseo por favor,  
la voluntad por delicia,  
la libertad por prisión.  
Todo, en fin, sois, prenda mía;  
pues hallo junto en vos,  
si premios para el deseo,  
lazos para el corazón.

- **Poema de Sor Violante del Cielo, *Décimas*** (Olivares y S. Boyce, 2012, 204)

De un mal en otro mayor  
trae mi vida la suerte,  
pues me ha causado una muerte  
cuando esperaba un dolor.  
Ofensa fue, no favor,  
de su tirano decreto  
impedir con tal efecto  
a mi amor un desengaño;  
pues por hacerme más daño,  
os ha perdido el respeto.  
Celosa estoy, mas, ¡ay, cielos!,  
que expuesta a peligros tales,  
antes que veros con males,  
quisiera verme con celos.  
Mátenme pues los desvelos  
de una ofensa conocida,  
y sanad vos, mi homicida,

aunque yo muera celosa;  
pues más que veros quejosa,  
quiero morir ofendida.

- **Poema de Sor Juana Inés de la Cruz a la virreina** (Téllez-Pon, 2017, 67-69)

Allá van, para que pases  
gustosas Pascuas, señora,  
con aquesos bobos versos,  
aquesas gallinas coplas.

Como quien soy te regalo,  
como quien eres perdona,  
y ambas habremos cumplido  
con todo lo que nos toca.

Tú eres reina, y yo tu hechura;  
tú deidad, yo quien te adora;  
tú eres dueño, yo tu esclava;  
tú eres mi luz, yo tu sombra.

Yo no tengo qué ofrecerte:  
pues de mi misma persona,  
por más antiguo derecho  
es tu hermosura acreedora.

[...]

Recibe, divina Lisi,  
de un alma que se te postra,  
el deseo de ser muchas  
por que de muchas dispongas.

Y dale a tu invicto esposo

días y año; pues tú sola  
como sol darás los años,  
y los días como aurora:

dale con tus ojos luces,  
el Oriente con tu boca,  
con tu semblante las Pascuas,  
y con tu cielo las glorias.

Y al hermoso Josef mío,  
sucesión tuya dichosa,  
dale de mi parte muchos  
besapiés y besaboca,

mientras yo le pido a Dios  
que te acuerdes, gran señora,  
que nací para ser tuya,  
aunque tú no lo conozcas.

Esto va sonando a quejas,  
y no es ocasión ahora;  
en pasándose los años  
habrá lugar para todas.

### Anexo III

A continuación, se incluye la tabla relacional en la que se exponen los aspectos esenciales de la unidad didáctica, como síntesis de los apartados desarrollados en el cuerpo del trabajo.

Objetivos generales	Objetivos específicos	Contenidos	Contenidos específicos	Criterios de evaluación y estándares	CC.CC.	Sesión
<p><b>Obj.LE.8.</b> Leer, analizar y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales, económicos y culturales como forma de enriquecimiento personal.</p>	<p><b>Obj.Esp.LE.1.</b> Adquirir unos conocimientos teóricos sobre el Barroco español, en concreto de la poética, que incluyan de manera igualitaria a escritoras significativas de este ámbito y periodo literario.</p> <p><b>Obj.Esp.LE.2.</b> Trabajar un itinerario de lectura que promueva una actitud reflexiva y crítica respecto a las convenciones literarias, contexto socio-cultural y realidad de la época, atendiendo sobre todo a la imagen de la mujer que se desprende de los diferentes textos propuestos y trabajando</p>	<p>Interpretación crítica de fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, con especial atención a la literatura aragonesa, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.</p>	<p>·Conocer y reivindicar autoras significativas de la lírica barroca: Sor Juana Inés de la Cruz, Sor Violante del Cielo (Violante do Ceo), Leonor de la Cueva y Silva, María de Zayas y Sotomayor, Ana Francisca de Bolea y Sor Marcela de san Félix.</p> <p>·Análisis e interpretación crítica de textos poéticos representativos de la lírica del periodo Barroco, a través de la lectura de poemas tanto de autoría masculina como femenina, con el objetivo de estudiar y contraponer la imagen</p>	<p>·<b>Crit. 4.3.</b> Interpretar críticamente fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.</p> <p>·<b>Est.LE.4.3.1.</b> Interpreta críticamente fragmentos u obras representativas desde la Edad Media al siglo XIX.</p> <p>·<b>Est.LE.4.3.2.</b> Detecta las ideas que manifiestan la relación de la obra con el contexto histórico, artístico y cultural.</p> <p>·<b>Crit.4.1.</b> Realizar el estudio de las obras más representativas de la literatura española desde la Edad Media hasta el siglo XIX, con especial atención a la literatura aragonesa, a través de la lectura y análisis de fragmentos u obras completas significativas.</p>	<p>CCE CAA CCEC</p>	<p>1 - 2 3 - 4</p>

	así, de forma transversal, un tema de actualidad y de gran trascendencia como es la igualdad de género.		de la mujer que de ellos se desprende a fin de acercarse a la realidad social y cultural de la época.	· <b>Est.LE.4.1.1.</b> Lee y analiza fragmentos y obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, con especial atención a la literatura aragonesa.		
<b>Obj.LE.11.</b> Utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo.	<b>Obj.Esp.LE.3.</b> Valorar la lectura como medio idóneo para formar personas competentes, empáticas, respetuosas y con capacidad de cuestionar la sociedad en la que viven, priorizando el sentido de justicia e igualdad.	·Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.	Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura de género poético, como fuente de satisfacción personal y herramienta para reflexionar y motivar una visión crítica acerca de nuestra sociedad.	· <b>Crit. 4.3.</b> Interpretar críticamente fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural. · <b>Est.LE.4.3.1.</b> Interpreta críticamente fragmentos u obras representativas desde la Edad Media al siglo XIX. · <b>Est.LE.4.3.2.</b> Detecta las ideas que manifiestan la relación de la obra con el contexto histórico, artístico y cultural.	<b>CCL</b> <b>CCEC</b>	<b>1 -2</b> <b>3 - 4</b>
<b>Obj.LE.12.</b> Valorar y reforzar el componente crítico que se puede extraer de la lectura literaria.	<b>Obj.Esp.LE.3.</b> Valorar la lectura como medio idóneo para formar personas competentes, empáticas, respetuosas y con capacidad de cuestionar la sociedad en la que viven, priorizando el sentido de justicia e igualdad.	Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.	Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura de género poético, como fuente de satisfacción personal y herramienta para reflexionar y motivar una visión crítica acerca de nuestra sociedad.	· <b>Crit. 4.3.</b> Interpretar críticamente fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural. · <b>Est.LE.4.3.1.</b> Interpreta críticamente fragmentos u obras	<b>CCL</b> <b>CCEC</b>	<b>2 - 3 - 4</b>

				representativas desde la Edad Media al siglo XIX. · <b>Est.LE.4.3.2.</b> Detecta las ideas que manifiestan la relación de la obra con el contexto histórico, artístico y cultural.		
<b>Obj.LE.3.</b> Utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.	<b>Obj.Esp.LE.4.</b> Apreciar la escritura creativa y la tertulia literaria como formas de crecimiento personal, subrayando la importancia de respetar y valorar las diferentes aportaciones e interpretaciones, creando así un ambiente que propicie la libre expresión y el enriquecimiento grupal.	Composición de textos escritos con intención literaria y conciencia de ello.	·Composición de textos escritos, sobre todo de estilo poético, con intención literaria y conciencia de ello, con el fin de promover la escritura creativa como una forma de plasmar y afianzar los conocimientos y reflexiones suscitadas, así como desarrollar la creación literaria como fuente de enriquecimiento personal.  ·Participación en coloquios y conversaciones literarias como forma de compartir las reflexiones obtenidas mediante el análisis de textos poéticos, con el	·Crit. Componer textos escritos con intención literaria y conciencia de ello.  ·Crit. Participar de forma activa en tertulias literarias con el fin de compartir las reflexiones obtenidas mediante el análisis de textos poéticos aportando un juicio crítico personal.	<b>CSC</b> <b>CAA</b> <b>CIEE</b>	<b>2 - 3 - 4</b> <b>5 - 6 - 7</b> <b>8</b>

			fin de fomentar la tertulia literaria como medio para enriquecer los conocimientos mediante el diálogo respetuoso y la aportación de diferentes interpretaciones.			
--	--	--	---	--	--	--

## **Anexo IV**

A continuación, se desarrollan en profundidad las sesiones de la propuesta didáctica que no se pudieron llevar a la práctica debido a la situación de docencia no presencial. El desarrollo aquí recogido continúa desde el punto en el que se indica para cada sesión en el cuerpo del trabajo.

<b>2ª sesión</b>	<b>“Confrontación dialógica”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	----------------------------------	------------------	----------------

Para ello, me he basado en las pautas de dinamización que encontramos en la página web del CAREI (Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva) acerca de las tertulias dialógicas. De esta manera, para que la tertulia pueda desarrollarse de manera óptima, les recordaré que deben respetar las intervenciones de sus compañeros y pedir turno de palabra cuando deseen participar. Además, estas intervenciones deben ser breves dentro de lo posible, para que pueda todos puedan participar más y en más ocasiones. También deben respetar las opiniones del resto de compañeros; el objetivo de la tertulia no es que todos estén de acuerdo con las mismas ideas, sino comprender y apreciar que un mismo texto acoge variedad de interpretaciones y puntos de vista diferentes y todos ellos conforman el sentido de ese texto. Les recordaré que la base de estas sesiones es fomentar el diálogo y la reflexión, por lo que no solo nos tenemos que centrar en lo que los autores y autoras han querido decir sino también lo que nosotros podemos aportar desde nuestra perspectiva, tiempo y sociedad. De igual manera, es necesario evitar las descalificaciones hacia el resto de compañeros o sus opiniones, al igual que evitar enfrentamientos directos, puesto que la conversación debe fluir entre toda la clase.

En esta guía que nos ofrece el CAREI también se recogen las pautas para llevar a cabo una buena dinamización de la tertulia. En mi posición se deberá tener en cuenta que el moderador no debe dar su opinión, ya que puede condicionar claramente la intervención de los participantes. En mi caso, me reservaría las aportaciones que quiera realizar para las reflexiones finales, una vez ya se haya concluido con la tertulia. Por otra parte, para comenzar con la puesta en común comenzaría dando la palabra a cada grupo, para que todos puedan dar su opinión inicial para cada cuestión planteada, para después seguir con el intercambio de opiniones que se generen al compartir estas impresiones. Trataré de que todo el alumnado participe, ya que con cada pregunta puedo dar la palabra a un integrante diferente del grupo. Como nos indica en estas pautas del CAREI, si algún

miembro no está predispuesto a participar, conviene recordar en general la dinámica de la actividad para que no se sienta directamente aludido, y se le puede reservar para un momento posterior tratando de que coja confianza, dejando la iniciativa para aquellos que se sientan con más seguridad. De igual manera, valoraré y daré importancia a todas las aportaciones, siendo consciente de que no todas podrán ser igual de sustanciales o reflexivas, tratando de que esta actitud se refleje en mi alumnado. Ante las situaciones problemáticas o de conflicto ante algún comentario, intentaré parafrasear y preguntar indirectamente para tratar de obligar a mi alumnado a reflexionar o recapacitar sobre el asunto. De igual manera, preguntaré con frecuencia si las cuestiones van quedando claras, intentando asegurarme de que todos estén comprendiendo el tema tratado, por medio de reformulaciones, recapitulaciones, etc.

<b>4ª sesión</b>	<b>“Alabanzas cruzadas”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	-----------------------------	------------------	----------------

Les explicaré que van a realizar dos actividades de creación literaria.

En este sentido, siguiendo los apuntes de Francisco Alonso (2001) acerca de la didáctica de la escritura creativa, es importante que profesor y alumnado establezcan previamente las bases para trabajar una actividad de escritura creativa, ya que resulta esencial que entiendan cuál es su objetivo al abordar una tarea tan compleja como puede parecerles la escritura, y más teniendo en cuenta lo poco que se lleva a la práctica en secundaria, como ya he ido comentando. Trataré de hacerles afrontar esta actividad con motivación e iniciativa, incidiendo en que el lenguaje literario está al alcance de todos, ya que no deja de ser un uso concreto que hacemos del lenguaje que todos utilizamos (Alonso, 2001); es decir, es importante hacerles ver que no es algo extraño o ajeno a ellos, sino que forma parte de nuestra vida si le brindamos la oportunidad. Además, recalcaré la necesidad de dedicar tiempo a la planificación de la tarea, para poder pasar a la fase de realización con gran parte del trabajo ya desarrollado (Alonso, 2001). De esta manera, dedicaré este tiempo a exponer estas cuestiones básicas a la hora de trabajar la escritura en el aula.

Del mismo modo, les explicaré que las dos últimas sesiones que completan esta propuesta se dedicarán a la exposición de estas creaciones literarias. Durante la séptima y octava sesión, dispondremos el aula a modo de auditorio en la medida de lo posible, como si nos encontráramos en un teatro, ya que el alumnado realizará la lectura en voz

alta ente el resto de sus compañeros de una de las dos actividades que van a realizar, eligiendo la que prefieran una vez las hayan finalizado. Con esto pretendo que el alumnado se sienta orgulloso ante aquello que ha creado, ya que el aula va a ser un espacio donde vamos a dar importancia y valor a todos los textos por igual, apreciando lo que la diversidad tiene de enriquecedor y positivo para todos.

Además, les explicaré que las creaciones que elijan para compartirlas con el resto serán expuestas de forma temporal en la biblioteca del instituto una vez hayan sido revisadas y maquetadas. Esto es algo que pude comprobar que se hacía con mucha frecuencia en mi centro de prácticas, ya que el hecho de mostrar sus creaciones ante todos, en un lugar tan transitado como la biblioteca y con una carga simbólica tan importante para la literatura en este caso, era una forma de mostrar al alumnado que se aprecia el trabajo e ilusión que ponen en los proyectos que realizan en las diferentes clases, al igual que una manera eficaz de motivarles a la hora de afrontar una actividad.

Teniendo en cuenta todo esto, les explicaré concretamente aquello que les estoy pidiendo en la primera composición escrita, para cuya realización dedicaremos la siguiente sesión. Teniendo en cuenta todo lo que les habré presentado acerca de la poesía amorosa típica del barroco, habremos visto que eran escasos los ejemplos de sujetos femeninos alabando a objetos poéticos femeninos, al igual que sujetos femeninos alabando a objetos masculinos o sujetos masculinos refiriéndose a otros objetos masculinos; en definitiva, lo que encontramos en la inmensa mayoría de las ocasiones es un hombre alabando a su amada. Por ello, la actividad que les voy a proponer consiste en que elaboren dos poemas desde la posición de sujeto poético, refiriéndose, por un lado, a un hombre y, por otro, a una mujer. De esta manera, desde la actualidad habrán colaborado a completar una tradición literaria en la que no encontramos estos enfoques en los poemas amorosos. Así, tanto alumnos como alumnas tendrán que ponerse en la posición de alabar, apreciar y retratar tanto a hombres como a mujeres. Para ello, les daré las siguientes pautas:

- La extensión de los poemas ha de ser mínimo de 10 versos.
- Los poemas no tienen que tener rima ni seguir unas pautas métricas, ya que el objetivo de esta actividad no se encuentra en recrear las formas de la lírica barroca, sino en ahondar en el mensaje y el contenido. Por ello, pueden realizar los textos en verso libre.

- Tienen que incluir algunos de los tópicos que hemos trabajado en las sesiones anteriores, como por ejemplo la idealización del sujeto amado a la hora de retratarlo, pero no tienen que ceñirse necesariamente a la concepción de la época, sino que pueden trasladarlo a la actualidad y jugar con el humor, la ironía, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, les dejaré libertad para que lo enfoquen como cada uno quiera y pueda así tener un toque personal. Estas actividades de escritura las van a realizar a mano, ya que considero que la escritura tradicional es algo que se está perdiendo mucho en la actualidad por el uso normalizado de ordenadores, móviles y otros dispositivos digitales, dejando de lado lo positivo que tiene la escritura a mano al no ser un proceso mecánico sino que conlleva una mayor implicación de nuestra atención y, por ello, unos mejores resultados.

<b>5ª sesión</b>	<b>“Estimada Sor Juana”</b>	<b>Duración:</b>	<b>50 min.</b>
------------------	-----------------------------	------------------	----------------

Como he dicho, los últimos diez minutos los dedicaré a explicar en qué va a consistir la segunda producción escrita que tienen que realizar. Esta última actividad se concibe como el “broche final” de todo lo trabajado durante la propuesta, de forma que va a servir como medio por el que el alumnado pueda plasmar todo aquello que hayan interiorizado, aprendido, conocido, reflexionado o valorado al respecto. En concreto, esta tarea de escritura creativa va a consistir en redactar una carta ficticia a Sor Juana Inés de la Cruz, una de las grandes protagonistas de esta unidad. Les explicaré que el sentido de esta actividad es exponerle a la autora, a modo de correspondencia como la que ella pudo compartir con la condesa de Paredes, lo que ha significado estas sesiones para ellos. De nuevo, no consiste en que recreen el lenguaje de la época o cuestiones formales, sino que este medio les sirva como vía para expresar por escrito las conclusiones a las que han llegado a nivel personal a partir de lo trabajado en clase. Sobre todo, cobra importancia plasmar las reflexiones acerca de la imagen de la mujer y su realidad, pudiendo extrapolar estas cuestiones a una comparación con la actualidad.

Las pautas que les indicaré para la realización de la carta son las siguientes:

- La extensión mínima ha de ser de una carilla aproximadamente. Lo importante es que las cuestiones que traten no queden expresadas de forma superficial, sino que profundicen en ellas.

- No solo tienen que referirse a la posición de la mujer en el periodo del barroco, sino que han de relacionar las cuestiones que hemos trabajado con la sociedad actual y su vida cotidiana, a modo de relato para la la autora contándole en qué han cambiado las cosas hoy en día y en qué no, comparando aspectos que ella subrayó en su época con cómo se tratan ahora, etc. La cuestión es que no se queden en un plano teórico y alejado de sí mismos, sino que sean capaces de involucrarse y comprender que este tema no es algo que forme parte del pasado, sino que sigue aquí aunque haya cambiado de forma.

### **Anexo V**

A continuación, se presenta un ejemplo de escala que recoge los aspectos a tener en cuenta en la evaluación, como recurso para realizar el seguimiento de la tertulia literaria.

<b>Aspecto a evaluar</b>	<b>Estimación 1-10</b>	<b>Observaciones</b>
Demuestra capacidad de trabajo en equipo, colaborando en el desarrollo de las tareas de forma activa y eficiente.		
Presenta predisposición al diálogo e intercambio de ideas, por medio de una actitud respetuosa y tolerante respecto al resto de sus compañeros.		
Es capaz de relacionar y completar sus propios argumentos con lo que se está planteando en el grupo, de forma que no actúa de manera aislada e independiente sino colaborativa.		
Demuestra capacidad de argumentar de forma coherente a la hora de exponer y defender sus ideas.		
Es capaz de ajustarse correctamente al tema que se ha planteado, abordando las cuestiones no de una forma ambigua sino concreta.		
Demuestra una actitud crítica, reflexiva y comprometida ante los aspectos que se abordan con las preguntas guiadas, evidenciando así la concienciación acerca de su importancia.		
Presenta flexibilidad en sus ideas, valorando lo enriquecedor de la diversidad y pluralidad de opiniones,		

siempre dentro de unos principios básicos de respeto.		
Es capaz de extrapolar las cuestiones tratadas a su propia realidad, relacionándolas con la vida cotidiana y la sociedad actual, aportando ejemplos o anécdotas.		

## Anexo VI

A continuación, se presentan los criterios de calificación establecidos para la unidad didáctica en el contexto de docencia presencial.

### Criterios de calificación

En cuanto a la calificación de las actividades trabajadas en esta unidad, hay que tener en cuenta en primer lugar los criterios establecidos por el departamento de mi centro. La evaluación tal y como la encontramos en la programación consta de las siguientes calificaciones:

<b>Exámenes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morfología y sintaxis</li> <li>• Literatura</li> <li>• Lingüística textual</li> <li>• Preguntas sobre las lecturas obligatorias</li> </ul>	85%
<b>Trabajos obligatorios</b>	Tareas vinculadas con el currículo.	10%
<b>Capacidad de aprendizaje</b>	Capacidad del alumnado para aprender y realizar tareas de forma autónoma, tanto en casa como en clase; así como el respeto hacia sus compañeros, el profesor y la asignatura.	5%
<b>Trabajos voluntarios</b>	Propuestas variadas sobre los bloques trabajados en la asignatura.	Hasta un máximo de 1 punto, siempre y cuando el alumnado obtenga un 4.5 en la evaluación.

En mi caso, mi unidad didáctica computa por la calificación correspondiente a la parte de literatura de uno de los exámenes a realizar por el alumnado. Es decir, el temario del Barroco se evalúa por medio de estas actividades en lugar de a través de un examen, como se haría normalmente. De esta manera, tratamos de que el alumnado afronte con seriedad y compromiso estas sesiones, al valorarlas al mismo nivel a la hora de calificarles en la nota final. Por otra parte, como he explicado, dentro de mis criterios para evaluarles ya tengo en cuenta los aspectos que se engloban en el apartado de “Capacidad de aprendizaje”, por lo que la calificación que obtengan en las actividades se verá igualmente beneficiada en el caso de que cumplan con estos requisitos, ya que el diseño de mi propuesta ya comprende necesariamente estos aspectos en su desarrollo.

Teniendo en cuenta esto, la calificación de mi unidad constaría en sí misma de los siguientes criterios de calificación:

<b>Tertulia literaria en torno al comentario crítico de los textos propuestos</b>	Trabajo en pequeños grupos y puesta en común de toda la clase	<b>45%</b>
<b>Portafolio de producciones escritas</b>	Actividades individuales de escritura creativa	<b>55%</b>

Tal y como he desarrollado, mi propuesta se construye en torno a estos dos ejes, por lo que la calificación se divide igualmente en los resultados obtenidos en cada uno, evaluados mediante los procedimientos e instrumentos ya indicados. He decidido otorgar un poco más de valor a la producción escrita por el hecho de que son las últimas actividades que van a realizar. De esta manera, considero que pueden lucirse más al poder plasmar aquello que han ido interiorizando y reflexionando a partir de las primeras sesiones, puesto que estas pueden suponer una mayor complejidad al necesitar un tiempo de adaptación al tema y dinámica de trabajo en esta unidad. De esta forma, puedo reservar un margen para valorar el progreso de sus reflexiones sobre todo en la última actividad de producción escrita, ya que pueden beneficiarse de sus amplias posibilidades y su naturaleza más libre a la hora de plasmar lo trabajado durante la unidad. Aun así, no he querido diferenciarlas mucho ya que las sesiones de expresión oral resultan esenciales a la hora de observar la puesta en práctica y el desarrollo del análisis crítico en el alumnado.

## Anexo VII

A continuación, se incluye un mayor número de muestras textuales de las respuestas del alumnado a las cuestiones más generales planteadas en la primera actividad.

En el poema de Quevedo se aprecia perfectamente una instancia a los hombres a preferir a las mujeres de poca inteligencia pero bellas antes que a las mujeres inteligentes feas (“Las joyas y el dinero para las tontas se guarde”), pues estas últimas podrían representar un estorbo por multitud de motivos que expone. Esto se puede explicar si tenemos en cuenta la visión barroca de las mujeres. Se las veía como poco más que a trozos de carne, que debían ser buenas madres y esposas dóciles. Así, una mente inteligente e ingeniosa es mucho más difícil de dominar que una cabeza vacía y por eso Quevedo las tacha de aburridas y de malas compañías, en general. [...] Juana Inés de la Cruz sale en defensa de las mujeres. Defiende que son los hombres los causantes de su propio mal (“Sois la ocasión de lo mismo que culpáis”) y que alteran la realidad según les conviene para denigrar a las mujeres (“Él mismo empaña el espejo”). Expone también el trato injusto que se les da a las mujeres en lo que al amor respecta (“si no os admite es ingrata y si os admite es liviana”) (“a una culpáis por cruel y a otra por fácil culpáis”) y se queja sobre que, tras agraviar tanto a la figura de la mujer, los hombres pretenden recibir buen trato de ellas (“y después de hacerlas malas las queréis hallar muy buenas”). Finalmente, aconseja a los hombres que no se contradigan. Que quieran a las mujeres tal cual dicen que son (livianas y crueles), o que digan de las mujeres lo que quieren que sean (bondadosas y que correspondan) (“Queredlas cual las hacéis o hacedlas cual las buscáis”). [...] En el poema de Quevedo se forma una imagen de la mujer como una simple ama de casa a servicio del hombre, sin voz, voto o voluntad propia cuya única función es el engendrar hijos y servir al hombre, su superior. En el de Juana Inés de la Cruz la mujer queda como un ser independiente, con libertad de actuar como desee tratado de manera injusta por los hombres, que se contradicen. (Alumno, 1ºBach.).

Quevedo pretende transmitir una imagen pobre e insustancial de las mujeres creando un prototipo de estas tontas, bellas y sin ideas y afirmando que es preferible poseerlas así, que no si tienen conocimientos sobre alguna materia pero son feas. De este modo, también da por hecho que las mujeres feas son inteligentes y las guapas son tontas. Por otro lado, la imagen que da de los hombres es una respetable e inteligente haciendo de ellos claros eruditos y posicionándolos como seres superiores. Sor Juana Inés de la Cruz presenta una imagen de las mujeres sometida a los hombres y explica que todos sus comportamientos, que además son criticados, están condicionados por todos los actos que los hombres tienen hacia ellas y que, en cierto modo, les obligan a tener para demostrarles su amor. La imagen de los hombres es completamente negativa ya que los considera causantes de todos los males y limitaciones que mujeres como ella sufrían en la época. (Alumna, 1ºBach.).

El primer poema [de Quevedo] refleja una sociedad patriarcal que ve a la mujer como un ser inferior a disposición del hombre que puede solo servirle, tanto, que critica a los hombres que pueden pensar lo contrario y valorar a las mujeres por su conocimiento. [...] La intención es de desprecio y

humillación a las mujeres que se dedican al saber y no a su belleza. Advierten a los hombres de cómo deben escoger a la mujer para que le den lo que ellos quieren. (Alumna, 1ºBach.).

[Acerca del poema de Quevedo] Que las mujeres son peligrosas, por lo que es preferible una mujer guapa y tonta a la que se le pueda manipular, a una mujer que sepa defenderse y tenga sus propias ideas ya que esta es considerada como una mala mujer. En cambio, de los hombres e [sic] habla como los sabios y los que están por encima, también hace referencia a que un hombre sería muy tonto si deja escapar a una mujer guapa y necia por una mujer independiente y con ideas propias. [...] Podemos ver perfectamente que es una época muy atrasada ya que la mujer sigue considerándose inferior al hombre. Además, sabemos que en esta época, los dos puntos claves que debía tener una mujer para ser catalogada como buena, eran su hermosura y su sumisión, cosa que se refleja perfectamente en el poema. (Alumna, 1ºBach.).

En el primer poema lo que se refleja sobre la sociedad es el rechazo hacia la mujer culta, ya que es precisamente por eso por lo que Quevedo se burla de los hombres que prefieren a las mujeres inteligentes. Hoy en día esto no sucede. Ahora las mujeres tenemos el derecho a adquirir una educación, un trabajo y los mismos conocimientos que los hombres. De esta manera, no existe ningún tipo de rechazo hacia las mujeres. En el segundo poema se refleja una fuerte diferencia social entre hombres y mujeres y una clasificación de éstas últimas en lujuriosas y honestas. En esta época, era algo habitual y corriente que los hombres prefirieran a las mujeres de vida liviana, pero cara a la sociedad debían tener una esposa honesta. Hoy en día, esto no ocurre ya que vivimos en una sociedad más abierta y libre y estos 2 prototipos de mujeres tan diferenciados han desaparecido. (Alumna, 1ºBach.).

Refleja la situación social de las mujeres de la época. Estas estaban relegadas a un segundo plano y su función era la de complementar al hombre. Por ello, el autor critica cuando ellas tratan temas de mayor culto más allá de su “supuesta” función. Esta situación es completamente opuesta a la actual y no se corresponde para nada. (Alumno, 1ºBach.).

Según este poema [el de Quevedo], de las mujeres se extrae la imagen de manipulables, pues dice que mejor guapas y necias que feas que hablen. Por el contrario, los hombres son los manipuladores, el poema describe a la mujer ideal como aquella que es linda y discreta. [...] El poema refleja el machismo de la época describiendo como un buen hombre debe tener a su lado una mujer bella que no le contradiga y sea sumisa de sus decisiones. (Alumna, 1ºBach.).

[Acerca del poema de Quevedo] El autor quiere dar a entender que todo hombre debe elegir como esposa a una mujer “guapa y que carezca de inteligencia” y no a una “sabia y fea”. Es decir, una mujer sumisa que carezca de los suficientes recursos para leer y escribir. El autor habla desde un punto de vista en el que predomina esa perfección de la mujer, una utopía podríamos decir, porque es diferente a la verdadera realidad de la época. [...] La imagen que se extrae de las mujeres es la de una persona que necesita de la dependencia de un hombre y que tiene la obligación de estar a disposición de éste en todo momento. Por otra parte, se hace ver que los hombres deben mantener el orden y poder manejar a su esposa, haciendo ver que si por el contrario no lo hacen, no serán [sic] aceptados en la sociedad. [...] Podemos comprobar cómo con este poema, la percepción de esa época denigra a las

mujeres y podemos comprobar además, el difícil reconocimiento de éstas, ya que carecían de una serie de derechos que los hombres poseían. (Alumna, 1ºBach.).

Un poema [el de Sor Juana Inés] reivindicativo en su época que llama a las mujeres a empoderarse y darse voz unos a otras. Me parece la mejor arma para combatir los poemas de Quevedo (Alumno, 1ºBach.).

La intención de Quevedo es, desde mi punto de vista, darle muy poco valor, por no decir nulo a la mujer. Ya que básicamente habla de darles lo básico para que estén contentas y calladitas, que ejerzan sus funciones, y las que se salen del “rol” habitual, las satiriza y humilla. Por no decir que las trata a todas de fulanas que sí o sí van a engañar a sus maridos. El autor está hablando desde su punto de vista de “superioridad” del hombre frente a la mujer en su época e intenta mofarse y criticar la actitud de muchas mujeres. Se extrae una imagen de mujer = objeto o cosa a la cual hay que agradecer con joyas y su vida consiste en engaños y lujurias. (Alumna, 1ºBach.).

Mediante este poema [el de Quevedo] podemos apreciar el machismo presente en los siglos XVI y XVII. Esto se puede observar fácilmente, en gran medida, debido a la forma que utiliza para describir a las mujeres de la época (las trata como objetos/seres inferiores). (Alumno, 1ºBach.).

Lo que el autor pretende es expresar su idea sobre la posición que ocupa la mujer en la sociedad en aquella época, la cual defiende que el conocimiento es cosa de hombres, y que las únicas características notables de una mujer deben ser una gran belleza y docilidad. [...] Las mujeres son representadas como personas que solo sirven para satisfacer al hombre mediante su belleza, sus labores caseras y su capacidad de traer progenitores a este mundo. (Alumna, 1ºBach.).

Para mí [el poema de Quevedo] refleja bastante de los pensamientos de esa época, ese menosprecio a las mujeres por el simple hecho de ser mujer, que no puedan o tengan muchas dificultades para poder estudiar, que no se les reconozca sus obras, sus relatos.... Me parece muy triste, pero todavía más triste que en pleno siglo XXI siga habiendo hombres que piensen que son mejores solo por el simple hecho [sic] de ser hombres me parece una falta de madurez increíble. (Alumno, 1ºBach.).

La sociedad de esta época [en el poema de Quevedo] se muestra a través de la distinción que se hace de la mujer según su físico sin tener en cuenta otros aspectos que pueden ser más interesantes como el conocimiento o su manera de ser. [...] En el poema [de Sor Juana Inés] se muestra la imagen equivocada que se tenía tanto de las mujeres como de los hombres. En el caso de las mujeres se hace ver que sufre excesivo machismo junto a una discriminación que no tiene justificación. Por otro lado, la imagen que se muestra de los hombres es de no tener unas ideas claras respecto a las mujeres desencadenando una crítica constante a sus acciones. (Alumna, 1ºBach.).