



**Universidad**  
Zaragoza

# Trabajo Fin de Máster

Reescribir el género a través de la experiencia  
literaria

Rewriting gender through literary experience

Autora

**Julia Rubio Sánchez**

Directora

**María José Galé Moyano**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2019-2020

## RESUMEN:

El presente Trabajo de Fin de Máster se propone describir el efecto que puede ejercer la literatura en la vida de estudiantes de 2º de ESO y, más concretamente, en su experiencia del género. Se ha realizado, para ello, una incursión en la teoría de la performatividad literaria y de género (Judith Butler, Jacques Derrida, Erika Fischer-Lichte) para posteriormente aplicar estos postulados teóricos en un proyecto educativo dividido en tres fases. La primera de ellas consiste en una conversación literaria en torno a tres microrrelatos de la escritora zaragozana Patricia Esteban Erlés; la segunda se basa en la escritura de textos hiperbreves por parte del alumnado y, la última, en la puesta en común de los mismos. Las tres experiencias prueban que la lectura literaria y la escritura creativa, tanto a nivel individual como colectivo, pueden dar lugar a una reescritura de lo que conocemos tradicionalmente por “género”.

Palabras clave: performatividad, género, conversación literaria, escritura creativa.

## ABSTRACT:

This Project aims to describe the role literature can play in the lives of secondary-school students and, more specifically, in their experience of gender. To fulfill this objective, we delve into performativity studies (Judith Butler, Jacques Derrida, Erika Fischer-Lichte) and apply these theoretical tenets in an education project divided in three phases. The first one consists of a literary conversation about three micro-stories by Patricia Esteban Erlés; the second one is based on the writing of micro-stories by the students themselves and the last one consists of the sharing of the texts. These literary experiences prove that literary reading and creative writing, both individual and collective, can rewrite “gender” as we traditionally conceive it.

Key words: performativity, gender, literary conversation, creative writing.

## ÍNDICE

1.	Justificación .....	4
2.	Marco teórico.....	7
2.1.	Repensar el género desde la literatura .....	7
2.2.	Dialogar, reescribir, vivir los textos literarios .....	12
2.3.	El microrrelato o la narrativa del espacio en blanco.....	20
2.4.	Cambiar las reglas del juego: <i>Casa de muñecas</i> de Patricia Esteban Erlés .....	24
3.	Aplicación práctica.....	28
3.1.	Contextualización del aula.....	29
3.2.	Diseño de la actuación educativa.....	30
3.2.1.	Contenidos .....	30
3.2.2.	Objetivos .....	31
3.2.3.	Criterios de evaluación.....	31
3.3.	Fase 1. Conversar sobre la literatura a través de la distancia y el tiempo .....	32
3.4.	Fase 2. Escribir en un cuarto propio .....	45
3.5.	Fase 3. Tras la muerte del autor: comentar textos propios y ajenos .....	54
3.6.	Evaluación de los aprendizajes .....	60
4.	Conclusiones.....	64
5.	Bibliografía.....	67
6.	Anexos.....	71

## 1. Justificación

En el origen de este Trabajo de Fin de Máster, se halla el convencimiento de que la literatura es capaz de transformar tanto la vida de quienes leen como su propia identidad. No es esta una idea puramente abstracta o teórica; es la realidad que yo he vivido como lectora y de la que me he hecho consciente como estudiante universitaria. Así, la motivación que hoy me lleva a iniciar este trabajo es la que me llevó a estudiar el grado de Literatura general y comparada. Es también la idea que recorre mi TFM del Máster de Estudios Literarios, en el que me propuse estudiar las experiencias literario-artísticas del escritor español Enrique Vila-Matas. En este trabajo previo, la literatura aparecía, ante todo, como una experiencia de vida que supera el marco de la página y se encarna en la realidad y en la persona que lee o escribe. La conclusión a este trabajo previo es, en cierto modo, el punto de partida de este proyecto.

Por otro lado, mi experiencia como moderadora de conversaciones literarias me ha demostrado que el efecto que la literatura ejerce puede construirse y enriquecerse en el intercambio con otras personas. La lectura no es (solo) una actividad solitaria y silenciosa; también puede ser un acto comunicativo que une a quienes leen un mismo texto en torno a ideas, incertidumbres y temáticas compartidas. Este es, sin duda, otro eje fundamental en este proyecto.

La tercera motivación a este trabajo también parte de una experiencia personal, menos gozosa que las anteriores: se trata de la ausencia de escritoras que encontré tanto en el plan de estudios de la ESO como en el de la Universidad. A lo largo de mi etapa de formación académica, el canon literario que se nos mostró estaba formado casi exclusivamente por hombres. En cierto modo, nos leíamos a través de sus ojos; carecíamos de una lectura propia que nos permitiera reflexionar sobre nuestra propia experiencia del mundo.

Estas reflexiones previas me han llevado a concebir el presente trabajo, en el que pretendo estudiar el modo en que la literatura, comprendida como experiencia performativa, puede confrontar las nociones hegemónicas acerca del género. Para ello, propongo a un grupo de alumnado de 2º de ESO un diálogo con tres microrrelatos escritos por Patricia Esteban Erlés: “Exilio”, “*Killer Barbies*” y “Primeras maestras” (*Casa de muñecas*, 2012). Dicho diálogo se lleva a cabo en tres momentos: en la conversación literaria, la escritura individual de un microrrelato y la puesta en común de los mismos. Son espacios y tiempos en los que la subversión y la ruptura con la norma se hace posible;

experiencias en las que el alumnado habla, escucha, lee, escribe y *actúa*, apropiándose de los textos.

El trabajo se estructura en tres partes principales: el marco teórico, la aplicación práctica en tres fases y las conclusiones. La primera parte se articula en torno a un concepto clave: el de performatividad. Partiendo de esta noción, nos aproximaremos a la teoría de la filósofa Judith Butler acerca de la performatividad de género y trataremos de mostrar el modo en que la literatura en general y la literatura infantil y juvenil en particular reproducen y/o subvierten el discurso imperante. En segundo lugar, se mostrará que la literatura es, en sí misma, una experiencia performativa y que esta posibilidad de vivir lo literario es el fundamento de metodologías como la conversación literaria y la escritura creativa de textos. En un tercer momento, se esbozarán las características básicas del microrrelato, de forma que se reconozca la adecuación de este subgénero narrativo a los propósitos de este proyecto. Concluiremos el marco teórico con una presentación de la obra narrativa de Patricia Esteban Erlés y, más concretamente, de los tres microrrelatos que hemos seleccionado.

En la segunda parte del proyecto, se contextualizará el proyecto educativo en el currículum aragonés, atendiendo al diseño de sus objetivos didácticos, sus contenidos y criterios de evaluación, y se analizará la puesta en práctica de nuestras primeras hipótesis. Así pues, se describirán y se analizarán en detalle las tres fases del proyecto, constituidas por la conversación literaria, la escritura de textos por parte del alumnado y la puesta en común de los mismos.

En esta segunda parte del trabajo, se expondrá también el modo en que cada actividad se ha visto afectada por el cierre de los institutos. Y es que la situación excepcional causada por la expansión del Covid-19 nos ha impedido realizar las actividades del modo previsto y ha mermado muy significativamente el número de alumnado que ha participado en ellas. Solo la mitad del grupo ha podido acceder a los medios informáticos que se requerían para la realización de las actividades. Los resultados serán, pues, necesariamente diferentes de los que preveíamos en un principio y las conclusiones serán, probablemente, menos representativas, puesto que no contamos con una muestra significativa de alumnado. Sin embargo, las modificaciones que hemos debido realizar también dan lugar a nuevas formas de aprendizaje y a hallazgos insospechados, que no podrían haberse dado en otras circunstancias.

La última parte del trabajo recogerá las conclusiones más significativas de los apartados previos y dará respuesta a los interrogantes que vertebran el trabajo desde un

primer momento: ¿Puede la literatura afectar a una persona y transformar lo que comprende por *realidad*? ¿Permiten la conversación literaria y la reescritura creativa repensar el género desde una postura crítica y creativa?

## 2. Marco teórico

El presente trabajo se estructura en torno a un concepto teórico que ha sido central en el ámbito de la lingüística, la filosofía y la teoría literaria desde el siglo XX: la performatividad. En las siguientes páginas, se expondrá el modo en que este concepto articula nuestro proyecto. Para ello, resumiremos, en primer lugar, las aportaciones de la filósofa estadounidense Judith Butler acerca de la performatividad de género; en segundo lugar, contemplaremos una segunda dimensión de lo performativo en la experiencia literaria; en tercer lugar, ofreceremos unos breves apuntes teóricos sobre el microrrelato, ahondando en el alcance performativo de este subgénero de la narrativa, y, finalmente, contextualizaremos la obra de la escritora zaragozana Patricia Esteban Erlés. En todo momento, se justificará este enfoque a partir del sujeto al que va dirigido este proyecto: un grupo de alumnado de 2º de la ESO.

### 2.1. Repensar el género desde la literatura

Como explica Judith Butler en el Prefacio a *El género en disputa* (1990), su investigación acerca del género se inicia en torno a las siguientes preguntas: “¿qué configuración de poder construye al sujeto y al Otro, esa relación binaria entre «hombres» y «mujeres», y la estabilidad interna de esos términos?”, “¿Qué restricción está operando aquí?”, “¿Cuál es la mejor forma de problematizar las categorías de género que respaldan la jerarquía de los géneros y la heterosexualidad obligatoria?” (1990, p. 36).

Para responder a estas cuestiones, la filósofa reformula los postulados de filósofos y filósofas posestructuralistas como Lévi-Strauss, Derrida, Foucault, Lacan, Kristeva y Wittig desde una visión específicamente feminista. También retoma los hallazgos de John Austin, fundamentales para comprender las aportaciones de estos autores y autoras, pues es este lingüista quien introduce el concepto de *performatividad* en el ciclo de conferencias *Cómo hacer cosas con palabras* (1955). Austin acuña este término para referirse a aquellas expresiones que, al ser emitidas, realizan una acción. Como señala Burgos (2006), las oraciones performativas se diferencian de los enunciados constativos en que “no se rigen ya por el criterio de verdad” y no describen un objeto real que existe *fuera* del lenguaje, “sino que han de ser medidas según el grado de su fuerza y eficacia”, ya que “producen la realidad que nombran en el acto mismo de nombrarla” (p. 99).

Desde esta perspectiva, la realidad deja de comprenderse como un ámbito exterior al discurso. La idea clave que el posestructuralismo retoma de este primer acercamiento

a la performatividad es que “no hay materialidad previa que pueda ser accesible al orden discursivo, puesto que si accedemos a ella, a la materialidad, es en tanto que está ya inserta en lo discursivo (Burgos, 2006, p. 94). Lo real no es algo previo al lenguaje, sino su efecto. En este sentido, no hay sujeto fuera del lenguaje. Como señala González (2016), “la cultura y el discurso preceden a toda formación del sujeto sin que pueda divisarse en él aquello que se ha denominado lo natural” (p. 93). El sujeto no puede comprenderse sin “las estructuras culturales y políticas sistémicas o invasivas” que se ocultan detrás de cada uno de sus actos individuales (Butler, 1990, p. 6).

En la teoría del género propuesta por Butler, ello se traduce en que no hay un sujeto que preexista al reglamento de género. Como señala en su ensayo “El reglamento de género”, “estar sujeto a un reglamento es también estar subjetivado por él, es decir, devenir como sujeto precisamente a través de la reglamentación” (Butler, 2006, p. 68). El género es comprendido como un discurso que regula y constriñe el comportamiento del individuo; es “una exigencia constante del entorno” (Gabriela Castellanos, citada por Duque, 2010, p. 88) que tiene el falogocentrismo y la heterosexualidad como instituciones definitorias (Butler, 1990, p. 38). En palabras de Butler, “el género es el aparato a través del cual tiene lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino junto con las formas intersticiales hormonales, cromosómicas, psíquicas y performativas que el género asume” (1990, p. 70).

Esta definición se opone radicalmente al discurso tradicional sobre el género y el sexo, ya que sustituye la idea de una identidad estable e innata<sup>1</sup> por la de un *yo* performativo, que se forma y se transforma a través del lenguaje. En palabras de la propia Judith Butler, hemos tomado el género como “un rasgo «interno» de nosotros mismos” cuando en realidad “es algo que anticipamos y producimos a través de ciertos actos corporales, en un extremo, un efecto alucinatorio de gestos naturalizados” (2007, p. 17). El *yo* no es pues una identidad fija sino una “forma de ir tomando cuerpo” (2007, p. 14). No hay género fuera de su representación, que ocurre incesantemente, pues “la realidad del género está constituida por la performance misma” (1990, p. 309). Por este motivo, y como acto performativo, el género no se rige por un criterio de verdad o falsedad: “no hay actos de género que sean verdaderos o falsos, reales o distorsionados” (1990, p. 310).

---

<sup>1</sup> Como señala Butler, una de las “estrategias” que perpetúan la ilusión de una “identidad estable” consiste en situar el sexo en un campo prediscursivo cuando, en realidad, “lo prediscursivo debe entenderse como el resultado del aparato de construcción cultural nombrado por el género” (2007, p. 56). En palabras de González, sexo y género son “atributos discontinuos o incompletos” con los que se pretende “unificar y clasificar a los sujetos al reducirlos a una unidad lineal y lógica simplificada” (2016, p. 111).



Cabe remarcar aquí la influencia de la teoría deconstructivista de Derrida y, concretamente, de su concepto de “iterabilidad”, pues, como el filósofo francés, Butler parte de que no hay un acto de enunciación original, único y estable, sino que cada acto es siempre repetición de una repetición. En palabras de Butler, el género “es una construcción que regularmente oculta su génesis” (1990, p. 301) o, como señala en otro momento, es una “repetición y un ritual que consigue su efecto a través de su naturalización en el contexto de un cuerpo” (2007, p. 17). Así pues, “las categorías dicotómicas de ‘femenino’, ‘masculino’, ‘heterosexual’ y ‘homosexual’” ya no se comprenden como valores naturales sino como una “repetición de actos performativos” (2007, p. 92). La feminidad y la masculinidad, así como la heterosexualidad, se descubren como ficciones reguladoras del género y de la sexualidad.

Con todo ello, denuncia Butler que la materialidad de los cuerpos es un “efecto de una dinámica de poder, de modo tal que la materia de los cuerpos sea indisociable de las normas reguladoras que gobiernan su materialización y la significación de aquellos efectos materiales” (Butler, 1990, p. 19). Volviendo a la hipótesis planteada en primer lugar, el lenguaje instituye el ser, es decir, crea los cuerpos y los hace habitables pero también hace “ilegibles” los cuerpos que *no dice*. En palabras de Butler, el discurso normativo sobre el género “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” (Butler, 2006, p. 69). Las normas de género son violentas en cuanto determinan la irrealdad y la inhabitabilidad de ciertas identidades:

Las normas de género (dimorfismo ideal, complementariedad heterosexual de los cuerpos, ideales y dominio de la masculinidad y la feminidad adecuadas e inadecuadas, muchos de los cuales están respaldados por códigos raciales de pureza y tabúes en contra del mestizaje) determinan lo que será inteligiblemente humano y lo que no, lo que se considerará «real» y lo que no, establecen el campo ontológico en el que se puede atribuir a los cuerpos expresión legítima. (Butler, 2007, p. 28-29).

Sin embargo, Butler señala que el cuerpo “no está pasivamente escrito con códigos culturales” (1990, p. 12). El hecho de que no estamos *determinados* por la naturaleza sino *escritos* por el lenguaje permite al sujeto iniciar un proceso de deconstrucción y reconstrucción de su propio cuerpo, entendido este como un “conjunto de posibilidades continuamente realizables” (1990, p. 4). Existe, pues, un espacio de indeterminación, es decir, de transgresión y de auto-construcción. Como afirma Escudero siguiendo a Butler,

“en cada acto de repetición existe la posibilidad de escapar, incumplir o negar la norma, es decir, cuestionar la validez de la misma” (2003, p. 291). Deshacer el género supondrá entonces reconocer la “agencia” del sujeto, es decir, poner en marcha su “capacidad de acción (...) respecto a la normativa hegemónica que lo regula” (González, 2016, p. 106). Este cometido no es (solo) teórico o académico sino vital, pues deshacer el género “obedece a un deseo de vivir, de hacer la vida posible, y de replantear lo posible en cuanto tal” (Butler, 2007, p. 24).

Por este último motivo, resulta difícil poner en duda la importancia de mostrar a la adolescencia la realidad performativa del género, en un momento en que inicia su proyecto identitario<sup>2</sup> en todos los ámbitos, incluido el sexual. Como apunta lúcidamente Leibbrandt, “la adolescencia es vista como una fase moratoria y experimental en la cual los jóvenes tienen que encontrar la forma adecuada de encaje entre su mundo interior y el exterior” (2014, p. 143). La autora se refiere a la adolescencia como una etapa de lucha entre “las condiciones ambientales externas, sociales y físicas y, al mismo tiempo, las facetas internas, psicológicas y corporales individuales” (2014, p. 143-4). En esta tensión vive el adolescente la pregunta por la sexualidad y el género. ¿Quién soy? significa, en gran medida, ¿qué lugar ocupo en la sociedad?, ¿Qué valores, actitudes y deseos voy a asumir como propios?

La literatura ofrece una gran variedad de respuestas a estas preguntas, puesto que “los cuentos y relatos han sido y siguen siendo la forma humana única para organizar la experiencia de uno mismo y para entenderla” (Ernst, citado por Leibbrandt, 2014, p. 140). El texto literario es un medio de reconocimiento del mundo y, al mismo tiempo, constituye un “medio de expresión, interpretación y comprensión de sí mismo” (Leibbrandt, 2014, p. 140). Es así porque la literatura no constituye un mundo autónomo, ajeno a la realidad del lector, sino que se entreteje con los hilos de la vida misma: “la obra (literaria) vive y tiene significación en un mundo que también está vivo y tiene significación —desde el punto de vista cognitivo, social, político, económico, religioso” (González, 2016, p. 95).

En este sentido, la literatura también “representa en gran parte sistemas normativos de género que tienen lugar en una sociedad determinada” (González, 2016, p.

---

<sup>2</sup> Hablamos de identidad como *proyecto* en el sentido de *proceso* o de trabajo nunca acabado. Como apunta Leibbrandt, en la adolescencia y a lo largo de toda la vida “no se aborda la formación de un núcleo interno, sino un proceso continuo en un trabajo cotidiano o como una labor de ajuste permanente entre el mundo interior y exterior” (2014, p. 142).

105). Y es que, como señala Cranny-Francis, a través de la lectura “se propagan ideas y valores (incluyendo las ideas patriarcales sobre el género) como lo socialmente correcto o lo normativo” (Cranny-Francis, citado por Vedia, 2015, p. 17-18). Esto significa que la literatura no es solo un conjunto de enunciados que describen la realidad sino un discurso que *crea* realidades y determina tanto lo que puede pensarse como lo que no puede ser pensado, también en términos de género y sexualidad.

La literatura juvenil no es una excepción a esta norma. Como producto cultural dirigido al lector adolescente, la LIJ (Literatura Infantil y Juvenil) hace una contribución muy significativa y a menudo infravalorada al modo en que el niño y el adolescente comprenden el mundo y su lugar en él<sup>3</sup> (Zanfabro, 2017). Como indica Giulia Zanfabro (2017), la literatura infantil y juvenil es una institución con su propia realidad económica, social y cultural creada por los adultos y, como tal, tiene como función principal causar una respuesta positiva a su sistema de valores. Vedia apunta en esta dirección cuando afirma, siguiendo a Gianini Belotti, que “a los niños se les ofrecen las pautas que la sociedad aprueba y (...) la lectura cumple una función de confirmación de modelos que interiorizan fácilmente” (Vedia, 2015, p. 5).

En lo que respecta al género, la LIJ enseña a los chicos qué significa ser chico y a las chicas, qué implica ser chica, perpetuando así los roles de género del sistema binario patriarcal. Es así porque, como continúa Zanfabro, las identidades representadas en la literatura nunca son meramente descriptivas: son normativas y excluyentes (2017, p. 6). Esto significa que los textos literarios “no expresan una identidad preconcebida, sino que más bien generan identidad” (Fischer-Lichte, 2014, p. 54). Producen, de este modo, el efecto de identidad natural e inevitable que Butler desenmascaraba como fantasmagoría y, del mismo modo, proponen una identidad binaria, ocultando la dimensión performativa del género. Así ocurre en muchos de los ejemplos de literatura juvenil analizados por Vedia García en su trabajo titulado “Análisis y crítica de la representación del amor y el romanticismo adolescente en la literatura juvenil. Una perspectiva de género” (Trabajo de Fin de Grado inédito). Expone Vedia que algunos de los textos contemporáneos más célebres de LIJ, como son la saga de *Crepúsculo* de Stephenie Meyer, *Tres metros sobre el cielo* de Federico Moccia y la trilogía de *Cincuenta sombras de Grey* escrita por E. L.

---

<sup>3</sup> El texto de Giulia Zanfabro está escrito originalmente en inglés. Esta cita y las siguientes son traducción mía.

James, construyen personajes femeninos heterosexuales, con una clara relación de dependencia de los personajes masculinos (2015).

Sin embargo, los textos literarios también pueden ser una palanca del cambio: pueden ser un “motor para el crecimiento personal y el cambio de la sociedad, así como para la elaboración de un juicio crítico y una palabra propia” (Regueiro Salgado, 2014, p. 355). Los microrrelatos que proponemos en este proyecto son ejemplos de ello, ya que desvelan la violencia que ocultan los roles asignados a la mujer. Como veremos en el último apartado del marco teórico, los textos de Esteban Erlés deconstruyen la ilusión de “feminidad” y muestran al lector que su *yo* “se encuentra constituido por normas y depende de ellas” pero de que existen “maneras de que mantengan con ellas una relación crítica y transformadora” (Butler, 2006, p. 16). La literatura es una de las más valiosas y eficaces, pues los textos que hemos elegido son solo una pequeña muestra de que la realidad social e individual —también, por supuesto, la realidad de género— puede desmantelarse y cuestionarse a través de la experiencia literaria.

## **2.2. Dialogar, reescribir, vivir los textos literarios**

La literatura es performativa no solo porque represente (o subvierta) el sistema de género sino porque es, en sí misma, un *acto* que se completa a través de la lectura. José González señala este doble sentido de la performatividad literaria: “el acto de leer es un acto de (re)producir tanto la literatura como el sistema normativo de género” (2016, p. 105). En otras palabras, la lectura es una forma de actuar el género y también de encarnar la palabra escrita, de hacer que tome cuerpo. Ya hemos expuesto en qué sentido es el género una realidad performativa representada en la literatura. A continuación vamos a centrarnos en la segunda dimensión de la performatividad que articula este proyecto: la literatura como *experiencia*.

Así como la interpretación performativa del género reescribe el concepto tradicional de *género* y *sexo*, la comprensión de la literatura como *performance* modifica la definición de *literatura* que ha operado durante siglos en Occidente. En primer lugar, y retomando los postulados derrideanos, la obra literaria ya no se constituye como un acto de enunciación único, original e inmutable, que tiene a su autor como máximo responsable. Desde el punto de vista performativo, que desvela la “interioridad psicológica” como una fantasmagoría, el texto no expresa ni refleja la conciencia del autor; el sentido surge de forma independiente a la intención de quien escribe el texto. Así explica González esta idea, fundacional en el pensamiento de Derrida: “el acto

comunicativo performativo debería verse como un acto en el que no se contemplen las intenciones en el hablante” (2016, p. 40). Como consecuencia, el concepto de “obra literaria” se redefine como una repetición o una cita sin original. La literatura se concibe como un texto continuo e inagotable, sometido a infinitas variaciones: “el significado de un signo lingüístico nunca sería fijo y siempre cambiaría y/o se actualizaría a medida que los significantes se citen” (González, 2016, p. 89). Esto último es esencial, pues significa que todo acto creativo tiene como origen otro texto; no hay escritura sino, más bien, reescritura.

Esta concepción del texto literario tiene consecuencias muy relevantes respecto al concepto de *lectura*, tal como ha señalado Fischer-Lichte en *Estética de lo performativo*:

La lectura como acto performativo no puede por tanto ser descrita como una búsqueda de un solo sentido que el autor pueda haber tenido la intención de crear, sino como un evento cognitivo complejo, imaginativo, afectivo y energético en una situación liminal que abre al sujeto lector nuevas oportunidades para sentir, pensar, comportarse y actuar, es decir, nuevas oportunidades para una práctica incorporada. (Fischer-Lichte, 2014, p. 143).

De este modo, la literatura entendida como *performance* supone el triunfo del lector sobre el autor, una victoria que ya anunciaba Roland Barthes en 1968 en su celeberrimo ensayo “La muerte del autor”:

Un texto está formado por escrituras múltiples, procedentes de varias culturas y que, unas con otras, establecen un diálogo, una parodia, un cuestionamiento; pero existe un lugar en el que se recoge toda esa multiplicidad, y ese lugar no es el autor, como hasta hoy se ha dicho, sino el lector: el lector es el espacio mismo en que se inscriben, sin que se pierda ni una, todas las citas que constituyen una escritura; la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino. (Barthes, 2017, p. 82).

Con estas palabras, Barthes pone de manifiesto que el acto creativo no concluye cuando el autor escribe la última palabra sino cuando el lector la lee, es decir, cuando le da cuerpo y sentido. Y este no es un final propiamente dicho, pues, como destaca el propio Barthes, la lectura es “la hemorragia permanente por la que la estructura (...) se escurriría, se abriría, se perdería” (Barthes, 2017, p. 58). Por eso la obra literaria no solo acepta sino que exige la participación de quien lee para ponerse en marcha. En cierto sentido, se da una inversión de papeles, en el que el lector o lectora se convierte en el “autor irreverente del texto que lee” (Bajour, 2009). La lectura da lugar a una auténtica creación; en palabras de Barthes: “el producto (consumido) se convierte en producción, en promesa, en deseo

de producción” (2017, p. 55), de tal forma que lectura y escritura acaban conformando una misma práctica significativa (2017, p. 93).

En resumidas cuentas, esta nueva comprensión de lo literario desemboca en que no hay otro contexto ni otro tiempo para la literatura que el *aquí* y el *ahora* de la lectura: tiempo indefinido, sin pasado y sin futuro, que se inicia cuando alguien abre un libro y actualiza su sentido. La literatura no se caracteriza, pues, por su vinculación con la palabra escrita —huella del pasado, fija e inmóvil— sino por su capacidad para ser puro presente, para encarnarse en cada persona en cada momento. La literatura adquiere una dimensión material que permite a la palabra ir más allá de la página del libro y se convierte así en experiencia de vida.

A través de la lectura, el texto literario *sucede* en la realidad; afecta a lectores y lectoras, les forma y les transforma. Este es el gran valor de lo literario en todos los ámbitos de la vida, incluido el educativo<sup>4</sup>. En palabras de Juan Mata, “toda lectura debe hacerse desde y hacia la vida, pues la literatura no fue inventada para justificar ejercicios escolares sino para hablar de los seres humanos y recrear el mundo” (citado por Dueñas Lorente, 2013, p. 149). Así pues, el texto literario ya no se comprende como un artificio inmutable y profundamente ajeno a la adolescencia, sino como algo que puede ser destruido —y re-construido. Ya no se reverencia y se respeta como un monumento de la Historia, sino que es objeto de apropiación.

La comprensión performativa de la literatura y del género que hemos descrito está en la base de las actividades que se proponen en este proyecto: la conversación literaria, la escritura de un microrrelato y la puesta en común de los mismos. Así, se invita al alumnado a que se convierta en una persona que *lee* y *escribe*, entendiendo que la lectura y escritura, el habla y la escucha son actividades interdependientes. En ambos momentos creativos, la experiencia literaria parte de la re-creación de los textos por parte del alumnado, es decir, del cuestionamiento y de la re-significación; dos actos que ya hemos caracterizado como “subversivos” cuando hemos descrito la posibilidad de *deshacer el género*. Del mismo modo, al asumir la escritura como una continuación de la lectura, el alumnado no contempla a la autora de los textos leídos como una “mente inspirada”

---

<sup>4</sup> Son muchos los autores y autoras en el campo de la Didáctica de la literatura (Mendoza, Colomer, Dueñas Lorente o Zayas) que se han hecho eco de esta comprensión del hecho literario y han antepuesto “la evidencia de que la literatura se puede leer, valorar, apreciar...”, a la idea de que es un contenido de “enseñanza” (Mendoza, 2008, p. 3). Oponiéndose a la concepción tradicional e historicista de la enseñanza de la literatura, ponen en valor la experiencia literaria y destacan su valor afectivo y creativo.

encerrada en su torre de babel: los temas que trata les incumben y las técnicas narrativas son fruto de un aprendizaje que está al alcance de su comprensión.

Cecilia Bajour define la conversación literaria como la “puesta en escena de la palabra, del silencio y de los gestos que suscita el encuentro con los textos” (Bajour, 2009). Con estas palabras, la autora pone de manifiesto el carácter performativo de esta metodología, que comparte muchos de sus rasgos principales con el propio acto de la lectura; como ella misma explicita, “en gran medida el acto de lectura radica en la conversación sobre los libros que leemos” (Bajour, 2009).

Así pues, tanto la lectura como la conversación literaria están determinados por aquellos rasgos que Fischer-Lichte ha definido como propios de lo performativo: la imprevisibilidad, la ambivalencia, la percepción y la transformación. En primer lugar, tanto la lectura como la conversación literaria son actos *imprevisibles* porque “el efecto que produce el mismo no está determinado de antemano” (González, 2016, p. 77). Como señala González acerca de las *performances* en sentido amplio, la conversación literaria “abre (...) un abanico de posibilidades para comportamientos no predecibles” (2016, p. 77). Es así porque la conversación no sigue un camino recto hacia el sentido único (ya hemos señalado que este no existe) y, por tanto, no es ordenada ni lineal. Es, como señala Chambers (2007) citando a Iser, un “proceso dinámico de la recreación” en el que “nos adelantamos, regresamos, tomamos decisiones, las cambiamos, nos formamos expectativas, nos sorprendemos porque no se cumplen, cuestionamos, especulamos, aceptamos, rechazamos” (p. 28). Es así porque buscar sentido a un texto es una actividad incesante que activa procesos cognitivos complejos. Como apunta Ruiz Bikandi, recorrer la complejidad de un texto literario implica “establecer inferencias, adelantar significados, hipotetizar sobre las acciones, interrelacionar los hechos, atribuir significación a las palabras” (1995, p. 13).

Por otro lado, la conversación literaria pone en juego la *percepción* de cada participante. El texto sugerirá una u otra interpretación dependiendo del “punto de vista, del lugar de recepción, de la pertenencia cultural o de la experiencia del recipiente” (González, 2016, p. 82). Este es uno de los valores fundamentales de la conversación literaria, pues la multiplicidad de puntos de vista enriquece la lectura individual realizada por cada alumno y alumna. Asimismo, la construcción cooperativa de las interpretaciones se traduce en la *ambivalencia* en tanto que la conversación “no tiene un significado único (verdadero o falso)” y “se puede entender desde diferentes perspectivas, siendo todas válidas” (González, 2016, p. 80). Todo el alumnado se convierte así en “escuchas

cooperativos” (Chambers, 2007, p. 15). También el profesorado debe considerarse como tal. Como señala Delmiro, “el profesor dirige, orienta, ayuda, discute... no aparenta el ser omnisciente que explica de forma interminable y emite juicios de valor que hay que repetir para tener buena nota” (Delmiro, 2001, p. 29). De hecho, en palabras de Bajour, “la predisposición a la sorpresa por parte del mediador es de por sí una postura metodológica” (2010).

Sin embargo, esto no significa que la conversación literaria consista en una “celebración acrítica de la escucha” (Bajour, 2010). El profesorado deberá “detenerse en los aspectos constructivos de la obra, “escuchar” al texto, descubrir qué está proponiendo, cuál es su retórica” (Carranza, 2007). De las preguntas básicas (qué les ha gustado y qué no) pasará a preguntas más complejas, que profundicen en los lenguajes del texto. Solo de este modo podrá ofrecer herramientas de lectura al alumnado y contribuir así a su formación lecto-literaria.

Todos estos rasgos muestran que, en la conversación literaria, la lectura personal de un texto literario es el resultado de la “actuación” de los pensamientos y emociones que evoca el texto. Y es que, como señala Chambers, “no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos decirlo” (2007, p. 4). La exteriorización de las sensaciones, ideas e impresiones que nos sugiere un texto nos ayuda a aclararnos y a dar forma a nuestra lectura. Recurriendo a una expresión de Chambers, “pensar en voz alta” nos permite construir nuestra interpretación de un texto (2007, p. 12). Pero nuestra propia lectura es también fruto del intercambio con otras personas. Bajour remite a esta idea cuando asocia la conversación literaria a un ensayo de orquesta:

Poner afuera, para otros, la música de nuestra lectura puede revelarnos los acentos que pusimos a lo que leímos, las melodías que evocamos o la percepción de su ausencia, los ruidos o silencios que los textos nos provocan. Esos sonidos salen y se encuentran con otros: los de las partituras de los otros lectores. Como en un ensayo de orquesta el texto crece en acordes sonantes y disonantes con ecos a veces insospechados para los intérpretes. (Bajour, 2009).

No hay una lectura propia previa a la conversación, pues esta se va creando o, mejor dicho, improvisando a través de la puesta en común con otros lectores y lectoras. Así pues, la oralidad juega un papel fundamental en la mejora de la competencia lecto-literaria, pues es a través de la voz como se da cuerpo al texto y se va dando solución a las dificultades que presenta el lenguaje escrito. Marta Negrin repara en esta cualidad



performativa de la voz cuando la describe como una “peculiar forma de dar corporeidad al texto” (citada por Silvina, 2018, p. 33).

Por ello, el *decir* es también un *hacer*. Como señala Elvira Burgos retomando la teoría de Butler, “un sujeto (...) es un cuerpo que actúa en buena medida mediante su habla” (2006, p. 109). Como se ha destacado desde el principio, hablar es actuar y, por ello, “es la conversación un decir y un hacer algo juntos en donde es posible una modificación de los sujetos” (Burgos, 2006, p. 108). Aquí reside el último valor de lo performativo: la transformación de quienes leen y hablan en la conversación literaria. La conversación con el texto literario y, posteriormente, con todo el grupo de alumnado contribuye a que reflexionen sobre su propia visión del mundo e imaginen otras posibles; les descubre nuevos valores y actitudes. El diálogo entre quienes leen puede desembocar en un cambio en su percepción de la realidad. Como señala Burgos (2006), “nuestra habla no nos es completamente ajena porque en el desarrollo de la misma nos vamos haciendo a nosotros mismos” (p. 108-9). El habla y la escucha abren un espacio para la auto-creación, para el cuestionamiento de lo que nos es dado y, lo que resulta más interesante para nuestro propósito, nos ofrece la posibilidad de subvertir, cuestionar y repensar el reglamento de género.

Cabe destacar un último valor de esta metodología: la conversación literaria combate la idea de que la lectura es una actividad solitaria, silenciosa e individual y propone nuevas formas de socialización en torno a la literatura. El hecho de reunir al alumnado en una discusión constructiva favorece el gusto por la lectura, ya que, como señala Colomer, una de las causas de su rechazo entre los adolescentes es “la pérdida de las formas de lectura colectiva en las sociedades actuales” (Colomer, 2014, p. 195). El clima de diálogo que se crea en torno a la lectura es, pues, fundamental para el desarrollo adecuado de la conversación: todo el alumnado ha de sentir que su aportación es tan válida como la de sus compañeros y compañeras y que, como tal, es irremplazable.

Como comentábamos arriba, la puesta en común en la conversación literaria daba cuerpo y forma a la lectura individual realizada de forma previa por el alumnado; previsiblemente, le conducía a nuevos territorios de sentido que no habían sido previstos en un primer momento. La escritura de un microrrelato continúa el acto creativo iniciado en la conversación y se concibe como el resultado personal de esta lectura colectiva y ambivalente. Como tal, permite medir el impacto formativo que ha tenido la conversación para cada alumno y alumna en un doble sentido: desde una perspectiva de género, el texto escrito por el alumnado muestra si ha incorporado una reflexión crítica sobre el género;

desde el punto de vista literario, nos descubre el papel creativo que ha adoptado a la hora de re-interpretar el texto *original* y su propia concepción del mundo. Asimismo, partimos de que, al reescribir los textos, la aprehensión de los mismos será “más honda” y la “interiorización del hecho literario como tal merecerá mayor atención por parte de quien trata (...) de hacer propio un texto ajeno que de quien únicamente lo lee” (Dueñas Lorente, 2013, p. 147).

Por otra parte, como proceso previo a la escritura creativa de los textos, la conversación literaria funciona como fuente de ideas e inspiración para el alumnado. La discusión del grupo produce la “materia prima” de la que podrá servirse el alumnado para la escritura de sus textos personales. Podemos decir que motiva la escritura posterior y facilita la tarea de construir la realidad imaginaria de sus propios textos. Finalmente, proponemos la conversación literaria en primer lugar porque la mayoría del alumnado de esta edad suele sentirse más elocuente en una actividad oral que en una escrita. Es, pues, una forma de superar las diferencias entre la oralidad y la escritura que, como señala Delmiro, “se perciben muy mal por nuestros alumnos y alumnas” y supone una de las “dificultades más grandes para la potenciación de la escritura en las aulas” (2001, p. 14).

En nuestro proyecto, se parte de dos consignas para la escritura de los microrrelatos. Por un lado, todos deben tratar el mismo tema que los textos leídos, el cual se resume en la siguiente frase de “*Killer Barbies*”: “seres extraños, las muñecas” (Esteban Erlés, 2012, p. 29). Por otro lado, el texto reescrito debe ser un microrrelato, es decir, debe respetar los rasgos definitorios de este género narrativo. Expondremos dichos rasgos en el apartado siguiente; aquí únicamente se quiere resaltar que el alumnado debe tener en mente un horizonte genérico a la hora de escribir su texto. Somos conscientes de la dificultad que entraña la escritura de un microrrelato; por eso no pretendemos que el alumnado escriba un microrrelato perfecto; tampoco que memorice todos los rasgos del género y los vuelque en su escritura de forma estricta. Se pretende, más bien, que sean capaces de recrear aquellas características genéricas básicas que hayan reconocido en la lectura y en la conversación literaria posterior, como pueden ser su brevedad o su carácter narrativo.

Al proporcionar estas consignas, nos aseguramos de que los textos del alumnado consistan en una reescritura, cita o cuestionamiento del original, es decir, que nazcan del diálogo con el texto. Por otro lado, la consigna no limita la libertad del alumnado a la hora de presentar sus propios pensamientos sino que, al contrario, les permite escribir con mayor soltura. Como señala Delmiro (2001), “más que para dificultar la tarea (las

constricciones) sirven de apoyo para romper los miedos iniciales y facilitar el desarrollo de esos textos iniciales” (p. 42).

Las consignas son, pues, una especie de incógnita que deberá resolver el alumnado recurriendo a su propia fantasía y, previsiblemente, a las ideas que han surgido en la conversación previa. Por ello, la escritura de los textos desarrolla la creatividad entendida en el sentido que propone Rodari: como el trabajo de una mente “siempre dispuesta a hacer preguntas, a descubrir problemas donde los demás encuentran respuestas satisfactorias (...) capaz de juicios autónomos e independientes (incluso del padre, del profesor y de la sociedad)” (citado por Delmiro, 2001, p. 54). Pero la escritura creativa también potencia otras habilidades en el alumnado. Como afirma Dueñas Lorente, la escritura de intención literaria actúa como “cauce para la reflexión acerca de la propia vida o del ser humano en general” (2013, p. 147). Además, “incrementa también la conciencia del alumno como usuario de su lengua, con sus posibilidades idiomáticas, recursos, efectos comunicativos e incluso con sus limitaciones expresivas” (2013, p. 147).

El proyecto no concluye aquí, sino en la puesta en común de los microrrelatos. Así pues, la escritura individual da pie a un último acto comunicativo, lo cual pone de manifiesto que “escribir no es un fenómeno individual, sino una actividad social compartida, que surge con una finalidad determinada, en un entorno determinado, para un lector determinado” (Milian, 2013, p. 122). Esto significa, por un lado, que el alumnado habrá tenido en mente una finalidad, un entorno y un lector determinado en el proceso de escritura de sus textos. Y es que los microrrelatos no se escriben con el fin de ser calificados por el profesorado sino de ser leídos, disfrutados y valorados por otros aprendices que leen y escriben. Por otro lado, la puesta en común actúa como motivación para el alumnado, pues, al dar un enfoque práctico a la actividad de escritura, se aporta un sentido real a la misma.

Esta última actividad es similar a la primera, ya que consiste en una conversación que tiene como núcleo un texto literario. Sin embargo, en este caso, el alumnado comenta la obra de sus propios compañeros y compañeras; por lo que se crea un “escenario muy peculiar donde el grupo de alumnos toma conciencia de sí mismo como enunciador” (Delmiro, 2001, p. 17). En este nuevo escenario, será más importante si cabe el respeto a la opinión y a los escritos del resto; por este motivo, se recomendará al alumnado que comience su labor crítica con comentarios positivos acerca del texto. Una vez más, a través de este intercambio, la persona que ha escrito los microrrelatos aprenderá con sus compañeros y compañeras y reconocerá las diversas interpretaciones a las que ha dado

lugar su texto. Comprenderá, en fin, que la lectura crítica y la escritura creativa son dos actividades complementarias, que no pueden darse por separado.

### **2.3. El microrrelato o la narrativa del espacio en blanco**

En el apartado anterior, hemos anticipado algunas características del microrrelato. En el presente, completaremos la definición de este género, sobre el que giran las actividades propuestas, y justificaremos la elección de este tipo de texto hiperbreve, mostrando el valor educativo y performativo que le es propio.

Debido en parte a su relativa juventud<sup>5</sup>, los teóricos y críticos literarios que se han acercado al microrrelato no han llegado a un acuerdo sobre cuáles serían sus rasgos característicos básicos. Ha contribuido a esta indefinición su cercanía con otros géneros, como el poema en prosa, el bestiario o la fábula. Sin embargo, es su proximidad con el cuento la que genera mayores ambigüedades, ya que, como señala Pujante, ambos géneros comparten sus rasgos básicos, como son la literariedad, la narratividad, la ficcionalidad y la brevedad (2013, p. 241). Así pues, la verdadera disyuntiva es la que enfrenta a críticos como David Roas, que consideran que el microrrelato es una variante del cuento con otros, como José Luis Fernández o Basilio Pujante, que afirman que se trata de géneros independientes.

En este trabajo, consideraremos el microrrelato como género independiente, no solo porque es la opinión más extendida entre la crítica contemporánea, sino también porque esto nos permitirá ahondar con mayor provecho en aquellos rasgos pragmáticos, formales y temáticos que caracterizan la minificción de Patricia Esteban Erlés.

Basilio Pujante, autor de la tesis *El microrrelato hispánico (1988-2008): Teoría y análisis*, presenta como rasgo esencial del género su narratividad<sup>6</sup>. Todo microrrelato ha de contar con unos personajes que realizan acciones en un determinado espacio y tiempo. La peculiaridad es que todos estos elementos se reducen al mínimo: los pocos personajes que aparecen son caracterizados muy escuetamente<sup>7</sup> y el espacio-tiempo es descrito en una sola pincelada. A diferencia de un cuento o de una novela, en un microrrelato no puede sobrar ni faltar una palabra; su densidad semántica es mucho mayor que en otros

---

<sup>5</sup> Según Basilio Pujante, el microrrelato “surge en la segunda mitad del siglo XX en el mundo de habla hispana” (2013, p. 227).

<sup>6</sup> Afirma Pujante: “su cauce de representación está claro: la narración” (2013, p. 228).

<sup>7</sup> Según Roas, los personajes de los microrrelatos se definen por la “mínima caracterización psicológica”, por ser “raramente descritos” y “en muchas ocasiones anónimos” y por la utilización frecuente por parte de los autores de “personajes-tipo” (citado por Pujante, 2013, p. 430).

géneros de la narrativa y también lo es su agilidad y su ritmo narrativos (Yepes citado por Pujante, 2013, p. 410). Así, como señala Lagmanovich, “la búsqueda de un estilo conciso se conjuga con un adelgazamiento de la estructura y con una simplificación de la trama, que hace que se introduzcan rápidamente a los personajes y que se supriman las redundancias (citado por Pujante, 2013, p. 409).

En todos los microrrelatos, el “adelgazamiento” de la estructura y la “simplificación” de la trama suponen un “cambio en la estructura clásica de los relatos” (Pujante, 2013, p. 409), pues no encontramos una progresión de presentación-nudo-desenlace, sino que “todo parece desenlace” (Lagmanovich citado por Pujante, 2013, p. 410). En cierto modo, el microrrelato no narra una historia sino su final, por eso Fernández Pérez señala la “virtualidad narrativa” como un rasgo característico del género (citado por Pujante, 2013, p. 409). Por todo ello, la brevedad del microrrelato no es tanto una característica fundamental del género como “una consecuencia de su estructura y un requisito para lograr la unidad de efecto” (Pujante, 2013, p. 410).

Para lograr su unidad de efecto, su concisión y densidad semántica, los autores y autoras de este género hiperbreve recurren a diferentes formas y modos. Uno de los principales es la intertextualidad, es decir, la relación que establecen los microrrelatos con otros textos. Muchos de ellos ensayan “distintos tipos de reelaboraciones de temas de la tradición literaria” (Pujante, 2013, 286) y lo hacen de muy diversas formas: desde las referencias textuales, a las reelaboraciones de temas, argumentos o personajes de la tradición (lo que Pujante denomina referencias tópicas) e incluso las referencias intertextuales de raíz no literaria (Pujante, 2013, p. 307). Al remitir a temas, motivos o formas que pertenecen a la tradición, el autor o autora de microrrelatos “ahorra espacio textual” y construye una “desacralización paródica del pasado” (Roas citado por Pujante, p. 289). La concisión se relaciona, en este sentido, con el carácter lúdico y transgresor del género.

El segundo modo de lograr la concisión y la hiperbrevedad es el recurso al género fantástico. Es así porque el discurso fantástico no narra la realidad cotidiana, sino su cara oculta o sobrenatural, aquella que no puede decirse. Supone la entrada de “aquello que transgrede las leyes que organizan el mundo real, aquello que no es explicable, que no existe, según dichas leyes” (Roas citado por Pujante, 2013, p. 316). La presencia de este

elemento extraño se describe a través de la indefinición y la ambigüedad<sup>8</sup>, lo cual produce inquietud o incertidumbre en la persona que se sumerge en ese mundo *otro* (Roas citado por Pujante, 2013, p. 317).

Si el recurso a la intertextualidad implicaba el diálogo y la reinterpretación de otros textos, la presencia de lo fantástico en los microrrelatos supone una reelaboración del concepto de *realidad*. Como indica Roberto Reis, “el discurso fantástico tiene una relación intertextual con ella [con la realidad]” (citado por Pujante, 2013, p. 318). Así pues, será imprescindible conocer el contexto sociocultural de la emisión para comprender su concepto de *realidad* y el modo en que el microrrelato se desvía y altera ese mundo natural. Una vez más, la transgresión es ley en este género narrativo. Bessière apunta en esta dirección cuando afirma que todo texto fantástico “recoge y cultiva las imágenes y los lenguajes que, en un área sociocultural, parecen normales y necesarios para fabricar lo absolutamente original” (citado por Pujante, 2013, p. 318). Ello supone, por un lado, que el género fantástico no es fijo, sino que cambia y se amolda al contexto social y cultural en el que se emite y, por otro, que no es ajeno a la realidad sino todo lo contrario: surge de ella para cuestionarla y ampliar sus márgenes, para ofrecer un reflejo inquietante de lo que nos es conocido.

Tanto en su componente intertextual como en su recurso al género fantástico, el microrrelato manifiesta su vocación experimental y transgresora; también muestra su afán por decir algo más allá de las palabras que lo componen, pues se expande hacia otros mundos y otros textos, en definitiva, hacia otras formas de decir la realidad humana. Por todo ello, la concisión y la densidad semántica del microrrelato dan lugar a un texto múltiple y dialogante, lleno de espacios en blanco, que solo pueden rellenarse en el proceso de lectura.

En consecuencia, el microrrelato ejemplifica de forma paradigmática que “la unidad del texto no está en su origen, sino en su destino” (Barthes, 2017, p. 82). Coincidimos, pues, con Pujante Cascales en que la recepción del microrrelato es “uno de los factores que lo diferencian del resto de géneros narrativos” (2013, p. 526). Es así porque el microrrelato exige de la persona que lee microrrelatos una competencia literaria y una cooperación que no encontramos en ningún otro género. En este sentido, la lectura

---

<sup>8</sup> Todorov señala el imperfecto y la modalización como dos procedimientos encaminados a generar la vacilación en el lector (citado por Pujante, 2013, p. 319). Para Casas, en cambio, este efecto se logra a través de la incongruencia semántica y un uso determinado de la focalización (citado por Pujante, 2013, p. 322).

debe seguir un ritmo más lento, pues no consiste en un mero *dejarse llevar* por la trama de forma pasiva. Como señala Yepes, impone al mismo tiempo una pausa reflexiva y recupera el placer de la contemplación (citado por Pujante, 2013, p. 521). Por eso Ródenas de Moya llega a describir la lectura de microrrelatos como un “sobreesfuerzo hermenéutico” (citado por Pujante, 2013, p. 524).

La intertextualidad y lo fantástico dan buena cuenta de ello. En cuanto al primer rasgo formal, destaca Pujante: “al poner en juego este diálogo con otros textos, los autores delegan una parte mayor de la descodificación del relato en los receptores, que deben aportar su experiencia lectora” (2013, p. 306). La intertextualidad presupone un lector o lectora audaz, capaz de reconocer gran variedad de argumentos, temas, personajes y expresiones de la tradición literaria y extraliteraria.

Por otro, como hemos avanzado ya, el género fantástico se define en relación al efecto que provoca (incertidumbre, terror) y también en relación al concepto de *realidad* de quien lee. Solo es fantástico el texto que el lector o lectora consideran como tal. Así lo señala Roas: “necesitamos contrastar el fenómeno sobrenatural con nuestra concepción de lo real para poder calificarlo de fantástico” (citado por Pujante, 2013, p. 318). El género fantástico invita a replantearnos nuestra propia comprensión del mundo. Por este motivo, como señala Juan Herrero Cecilia, “la cooperación interpretativa del lector (es) (...) (en la literatura fantástica) más activa, exigente y personal que la que imponen otros géneros literarios” (citado por Pujante, 2013, p. 317). En resumidas cuentas, el microrrelato presenta diversos modos y formas que hacen que su lectura sea más activa, crítica y consciente que la de otros géneros narrativos.

Habrán quienes consideren que este tipo de texto no es el adecuado para un grupo de alumnado de 2º de la ESO. Se podría aducir que el exceso de dificultad o el sobreesfuerzo que requiere podrían desmotivar su lectura. Sin embargo, en este trabajo creemos, como Carranza (2007), que el criterio para seleccionar las lecturas debe corresponderse “con la plurisignificatividad, la apertura desde lo ambiguo, la posibilidad de ser el lector un segundo autor” (Carranza, 2007). El microrrelato es el género que mejor se acomoda a este criterio pues, como señala Ródenas de Moya, la cooperación interpretativa que exige a su lector o lectora le lleva a convertirse en “co-creador” del texto (citado por Pujante, 2013, p. 524). Por otro lado, la teoría del género que hemos ido esbozando muestra que el microrrelato no es un producto final y acabado, sino un proceso que se renueva cada vez que alguien accede al texto y rellena sus vacíos de información. Ello manifiesta el carácter performativo de este subgénero de la narrativa y la

trascendencia que podría tener en nuestro proyecto, que tiene por objetivo actualizar los textos literarios desde la propia experiencia.

No obstante, encontramos otros motivos por los que el microrrelato podría interesar a la adolescencia contemporánea. En primer lugar, la hiperbrevedad del microrrelato se acomoda muy bien al ritmo de vida actual, donde prima la inmediatez. Como señala Domínguez Parrilla, “vivimos en la era del flash, del instante, de lo inmediato, lo cual ha provocado que disminuya la capacidad de concentración, especialmente en los adolescentes y jóvenes” (2014, p. 19). En su inmensa mayoría, el alumnado está acostumbrado a leer textos muy breves, como son los de las redes sociales: “los alumnos son usuarios de las redes sociales (Twitter, Facebook, Tuenti) y fundamentalmente del móvil, que (...) permiten una comunicación escrita breve” (Domínguez Parrilla, 2014, p. 16). Inmerso en la “cultura de mensajes cortos”, la lectura de microrrelato puede resultar más motivadora que la de novelas debido a su extensión. Además, la brevedad del microrrelato contribuye a que el alumnado permanezca concentrado durante la lectura de todo el texto y preste atención a cada una de las palabras que lo componen.

Finalmente, la brevedad de este género permite leer y releer varios textos con significado unitario a lo largo de una sesión de clase. Es, pues, un género mucho más manejable que una novela o un cuento y esto facilita que tanto el profesorado como el alumnado pueda prestar atención al detalle: a sus palabras concretas, al título e incluso a la puntuación, elementos que contienen información clave en la interpretación.

## **2.4. Cambiar las reglas del juego: *Casa de muñecas* de Patricia Esteban Erlés**

Desde sus inicios como escritora, Patricia Esteban Erlés (Zaragoza, 1972) ha mostrado un especial interés por las diferentes formas de la narrativa breve. Así, hasta el momento presente, la autora ha publicado tres libros de cuentos (*Manderley en venta*, 2008; *Abierto para fantoches*, 2008 y *Azul ruso*, 2010), uno de microrrelatos (*Casa de muñecas*, 2012), una recopilación de sus columnas publicadas en el *Heraldo de Aragón* (*Fondo de Armario*, 2019) y una única novela (*Las madres negras*, 2018); publicaciones que han sido reconocidas con numerosos premios literarios<sup>9</sup>. Al ser preguntada por su

---

<sup>9</sup> Esteban Erlés obtuvo el Premio de Narración Breve de la Universidad de Zaragoza en 2007 por *Manderley en venta*, el Premio de Narrativa Santa Isabel de Aragón por *Abierto para fantoches*. En 2010 ganó el primer



inclinación hacia la brevedad, Esteban responde: “Me fascina la narrativa breve desde siempre, como lectora he disfrutado mucho simplemente al avanzar en ese universo intenso, completo, que es un buen relato” (citada por Mateos, p. 2017). También ha reflexionado sobre el papel fundamental que cobra la recepción de sus textos:

(El microrrelato) es un género (...) pensado para lectores activos, participativos en el proceso de recepción. Para unos lectores que siguen viviendo en el relato después de colocado el punto y final, capaz de completar las elipsis y de encontrarse con el autor en el sentido que este pensó. Hace falta un lector cómplice, con el que se pueda dialogar sin apenas palabras. (Citada por Jiménez Tapia, 2018, p. 216).

Como muestran estas palabras, la escritora ha hecho suyos los rasgos que hemos definido como característicos del microrrelato, desde la elipsis y la concisión hasta la densidad semántica y “el diálogo sin palabras” con sus lectores y lectoras. Sin embargo, si hay un rasgo que define la literatura de Esteban Erlés es su atracción por lo fantástico, pues toda su obra indaga en “los intersticios sobrenaturales en la realidad cotidiana” (Pujante, 2013, p. 329). En sus propias palabras, ha encontrado en la literatura “un espacio para reflexionar sobre el cien por cien de lo que somos, sin censura ni prisas por iluminar aquello que resulta menos explicable” (citada por Jiménez Tapia, 2018, p. 214). Sus maestros y maestras son los clásicos ineludibles del género: Edgar Allan Poe, Silvina Ocampo y Shirley Jackson<sup>10</sup>. Al igual que estos referentes literarios, Esteban parte de que “la realidad es rarísima y a veces necesitamos aportar esa nota de lo extraño, lo grotesco, lo fantástico, para explicarla mejor” (citada por Mateos, 2017). Todos sus libros profundizan en la cara cruel de lo cotidiano; en los fantasmas y los secretos que se ocultan en espacios conocidos.

En el libro que nos interesa aquí (*Casa de muñecas*, 2012), este espacio es el de una casa con diez puertas y cien microrrelatos; es el lugar donde aparecen confinadas sus protagonistas: las muñecas y sus dueñas. Como señala Esteban, su libro es habitado por

Un montón de mujeres que son Muñecas (de ahí las mayúsculas), como una especie de metáfora, de alegoría de la mujer en cada una de las historias que le toca vivir en su existencia. Desde pequeña juega con muñecas, porque en cierta manera ella va a ser

---

premio del concurso de microrrelatos organizado por la *Revista Eñe* y en 2017 ganó el Premio Dos Passos con su primera novela, *Las madres negras*.

<sup>10</sup> Sobre la influencia de Poe afirma Esteban que sigue “fascinada por sus atmósferas y por el peligro que vio que entrañaba el ser humano para sí mismo” (citada por Jiménez Tapia, 2018, p. 213). De Silvina Ocampo destaca la “crueldad y delicadeza” con la que aborda el universo femenino de sus historias y, finalmente, de Shirley Jackson ha heredado “su obsesión con los espacios domésticos y su don para dar vida malvada a objetos y espacios” (citada por Jiménez Tapia, 2018, p. 213).

una muñeca a la que le va a tocar participar en diferentes juegos a lo largo de su vida: va a ser la hija, la mujer, la madre, la amante, la traidora, la engañada, la víctima, la verduga... Utilizando el marco doméstico que hasta hace bien poco se le ha reservado a la mujer, le ocurren (en cada habitación) cosas relacionadas con los miedos y las pesadillas que siempre acompañan. (Citada por Garrido, 2012).

Situadas en un espacio intermedio entre la vida y el más allá, las muñecas de Esteban Erlés nos muestran la cara menos amable de nosotras mismas, la que equipara la belleza femenina y el comportamiento de dama —los “rizos inmóviles, las rodillas juntas” (Esteban Erlés, 2012, p. 24)— con la eternidad de la muerte. Así, como “primeras maestras”, las muñecas nos enseñan las reglas de un juego cruel y violento que se libra entre tinieblas. Lo que nunca está claro es quién desempeña el papel de verdugo y quién el de víctima; quién es la dueña y quién, la súbdita.

Esta ambigüedad es fundamental en “Exilio”, donde las muñecas se reúnen en un “cónclave” y deciden “por unanimidad” expulsar a la niña de su propio cuarto. La condena la dicta una dama parisina de porcelana. “No sabes quedarte tan quieta como deberías”, le comunica a la niña (Esteban Erlés, 2012, p. 25). No puede ocupar el mismo reino eterno que las muñecas. En cierto modo, la niña es un intento fallido de divinidad, ya que no ha sido creada a imagen y semejanza de sus muñecas. Estas son las súbditas que, bajo una apariencia pacífica, esclavizan y dominan a su soberana. Así, a la cara inocente e inofensiva de un simple juguete se le superpone su carácter violento y malvado, que recuerda a su dueña que ella no cumple con el ideal de belleza y de eternidad.

En “*Killer barbies*” y “Primeras maestras”, la niña descubre a tiempo la perversidad de las muñecas y les da una lección igualmente cruel a ellas, cuando decide convertirse en una “asesina en serie” (“*Killer barbies*”) o “tirar hacia atrás un poco más de la cuenta, al cepillar sus lustrosas cabelleras de niñas sombrías” (“Primeras maestras”). En todos sus microrrelatos, la elección de una u otra palabra no es baladí. Es necesario prestar atención a cada una de ellas (“cónclave”, “eterna”, “exilio”, “juego”) para poder interpretar la atmósfera inquietante y profundamente sensorial que construye a cada momento.

Así pues, los tres microrrelatos que hemos seleccionado encarnan la lucha de la mujer contra la norma, contra el ideal de pasividad y de belleza dictado por la sociedad. Y es que, como señalábamos en el apartado anterior, la literatura fantástica no está desconectada de la realidad sociocultural; muy al contrario, expresa las inquietudes de una determinada época. En este caso, Erlés representa los estereotipos de género y los

subvierte cuando revela su verdadera cara cruel y violenta. Retomando la teoría de Butler, Esteban muestra que el reglamento de género es inhabitable y excluyente, pues aniquila la libertad de la mujer y le prohíbe hablar un discurso propio, ajeno a los roles, ideas y actitudes dictadas por la “muñeca” que nos acompaña a todas desde la infancia.

Los rasgos del microrrelato y de la obra de Patricia Esteban Erlés que se han expuesto hasta aquí justifican la selección de este género y de estos textos en particular para los propósitos del proyecto. En ambos casos, es evidente el interés por “repensar y abrir la idea de canon” y de ofrecerlo “a la cultura que corre por fuera de las instituciones consagratorias de los textos y que definen su circulación” (Bajour, 2009). Es, pues, una selección performativa, ya que abre una fisura en la consideración tradicional de “obra canónica” y transita otros caminos, quizás menos recorridos, donde no hay respuestas sino espacios en blanco a la espera de alguien que los rellene.

### 3. Aplicación práctica

En el marco teórico expuesto en las páginas anteriores, se han tratado de justificar los objetivos y el alcance del presente proyecto educativo. En primer lugar, se ha puesto de manifiesto la posibilidad de cuestionar las nociones hegemónicas del género desde la literatura, entendida esta como un motor de cambio capaz de transformar la identidad de quien lee. En segundo lugar, se ha mostrado que la literatura es una vivencia que tiene lugar en el aquí y el ahora de la lectura y que, por ello, tiene como último responsable a la persona que lee. Finalmente, se ha mostrado que el microrrelato puede ser un género particularmente interesante para trabajar desde la performatividad, puesto que su significado no reside en sus palabras sino en los espacios en blanco que rellenará el lector o la lectora. Los microrrelatos de Patricia Esteban Erlés recogen esta reflexión teórica acerca de la literatura y del género y, por ello, hemos propuesto la lectura de tres de ellos a nuestro grupo de alumnado.

Como todo proyecto educativo, el nuestro no solo se fundamenta en los presupuestos teóricos que acabamos de resumir; también responde a un determinado contexto educativo y obedece a una serie de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que se establecen como prioritarios en el currículum de nuestra comunidad autónoma. Por ello, en esta segunda parte del trabajo, contextualizaremos el grupo al que se dirige el proyecto y presentaremos el diseño de la secuencia didáctica haciendo referencia al currículum aragonés. Ello nos permitirá medir el impacto que podrían tener las actividades propuestas en el desarrollo de la competencia literaria y el fomento de la lectura, que están en la base de la materia de Lengua castellana y literatura.

Tras contextualizar la aplicación práctica, indagaremos en el desarrollo y los resultados de las tres fases del proyecto. Así, en el apartado titulado “Conversar sobre la literatura a través de la distancia y el tiempo”, se abordará la experiencia de conversación literaria, que giró en torno a los tres microrrelatos de Patricia Esteban Erlés leídos previamente por el alumnado. En el siguiente apartado (“Escribir en un cuarto propio”), se analizarán los microrrelatos que el alumnado escribió en sus “cuartos propios” a raíz de la lectura individual y colectiva de los textos de Esteban Erlés. En el tercer apartado, que hemos denominado “Tras la muerte del autor: comentar textos propios y ajenos”, se describirá la puesta en común de los microrrelatos escritos por el alumnado. En este recorrido, trataremos de comprobar si los puntos de partida expuestos en el marco teórico se sostienen en la práctica, es decir, si realmente el proyecto conduce a una visión crítica

acerca del género y pone de manifiesto el componente vivencial que posee el fenómeno literario. En resumidas cuentas, se tratará de determinar el efecto que puede ejercer la literatura sobre la vida de un grupo de lectores y lectoras de secundaria.

Como he expuesto en la introducción, la consecución de los objetivos didácticos, así como la aplicación de nuestras hipótesis teóricas, se ha visto afectada por el cierre de los institutos. Por ello, en esta segunda parte del trabajo, nos detendremos también en el modo en que la pandemia ha afectado al desarrollo de cada una de las actividades y cuáles han sido las soluciones que se han buscado a cada obstáculo concreto.

### **3.1. Contextualización del aula**

El grupo al que se dirige este proyecto pertenece al IES El Portillo, un centro educativo de titularidad pública dependiente del Departamento de Educación, Cultura y Deportes de la Diputación General de Aragón, en el que se imparten la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Este centro cuenta con 486 alumnos distribuidos en cuatro vías entre 1º y 3º de la ESO, tres vías en 4º y tres vías en Bachillerato. El IES El Portillo está situado en el barrio de Las Delicias de Zaragoza, un distrito con bajo nivel de renta, con casi un 25% de población inmigrante y un nivel bajo de estudios. Teniendo en cuenta estas circunstancias socioeconómicas, el alumnado y sus familias están expuestos a diferentes problemas sociales como el paro estructural, la falta de integración, los problemas de vivienda (desahucios y pobreza energética) o las adicciones.

El grupo concreto para el que se propone este proyecto está formado por dieciocho alumnos y alumnas. Por su procedencia, encontramos doce alumnos de familia y origen español, dos hispanoamericanos, tres rumanos, un alumno del norte de África y otro subsahariano. El clima de la clase es favorable al aprendizaje, ya que el grueso de la clase se conoce desde Primaria. Académicamente es el mejor grupo de 2º de la ESO, con alrededor de un 70% de aprobados en las dos primeras evaluaciones.

Sin embargo, como hemos anticipado, no todo el grupo tomó parte en el presente proyecto. Solo ocho miembros del mismo, todos ellos de origen español, disponían de los medios informáticos necesarios para participar en las actividades. Esto significa que el grupo reducido con el que trabajé fue mucho más homogéneo que el original. El punto de partida para el proyecto era, pues, muy desfavorable y puso de manifiesto las diferencias socioeconómicas entre el alumnado que ya existían antes de la pandemia y que se han hecho más patentes con ella.

## 3.2. Diseño de la actuación educativa

### 3.2.1. Contenidos

Los contenidos que se abordan en el presente proyecto han sido establecidos de acuerdo a la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. La lectura y la redacción de textos literarios que aquí se proponen se adscriben al bloque 4 de *Educación literaria*. Por otro lado, la comunicación oral y escrita (Bloque 1 y 2), que desempeñan un papel fundamental en las tres actividades del proyecto, no tienen como fin último la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado sino el fomento del disfrute y la comprensión del texto literario, así como el enriquecimiento personal y el reconocimiento del mundo que les rodea. Por este motivo, consideramos como contenidos principales la lectura literaria y la redacción de textos literarios.

Contenidos	Concreción de contenidos
Lectura de obras o fragmentos de obras de la literatura aragonesa, española y universal de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de reconocimiento del mundo para lograr el desarrollo de los propios gustos e intereses literarios y consolidar el hábito lector.	Lectura de tres microrrelatos de autoría femenina, pertenecientes a la literatura española contemporánea, como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de reconocimiento del mundo para lograr el desarrollo de los propios gustos e intereses literarios y consolidar el hábito lector.
Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales de los distintos géneros y subgéneros con intención lúdica y creativa.	Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de microrrelatos utilizando las convenciones formales de este subgénero narrativo con intención crítica y creativa.

### 3.2.2.Objetivos

El objetivo general que guía el presente proyecto educativo es “fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses” (Obj.LE.13. de la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria). Partimos, pues, de que las actividades de *Educación literaria* van encaminadas a despertar el interés por la lectura. Este objetivo general tiene una triple dimensión afectiva, cognitiva y metalingüística, ya que no podemos esperar que un alumno disfrute de la lectura si no es capaz de realizar operaciones cognitivas complejas, como formular inferencias, anticipar expectativas o reflexionar acerca del lenguaje. Así pues, los objetivos específicos que establecemos para esta propuesta didáctica exponen tres de las condiciones que consideramos necesarias para fomentar el gusto por la lectura literaria:

Objetivo general	Objetivos específicos
Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.	Valorar la lectura y la escritura literarias como mediadoras entre la experiencia ficcional y la experiencia vital de la persona que lee y escribe.
	Poner en marcha diferentes estrategias interpretativas (inferencias, analogías, contrastes, argumentaciones), reconociendo la ambigüedad y la polisemia inherentes al texto literario.
	Cooperar con los compañeros y compañeras en la construcción de interpretaciones verosímiles de textos propios y ajenos.

### 3.2.3.Criterios de evaluación

La evaluación es una de las mayores problemáticas que nos encontramos en una propuesta didáctica como esta, pues debemos elaborar procedimientos de evaluación

flexibles “que no despojen a lo literario de su atractivo ni de sus rasgos formativos más propios” (Dueñas Lorente, 2013, p. 148). Los dos criterios de evaluación que hemos seleccionado del currículum dan cuenta de esta dificultad, que exige un acercamiento cualitativo y subjetivo:

Bloque 4. Educación literaria	Competencias clave
Crit.LE.4.4. Favorecer el hábito lector y el gusto por la lectura en todas sus vertientes: como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, como fuente de enriquecimiento cultural y de placer personal, y como mediadora entre la experiencia emocional ficcional y la experiencia vital del lector.	CCL-CAA-CIEE
Crit.LE.4.6. Redactar textos con intención literaria a partir de la lectura de textos ajustándose a las convenciones básicas de los principales géneros y subgéneros literarios reflexionando sobre la propia producción y la de sus compañeros.	CCL-CAA-CIEE

### **3.3. Fase 1. Conversar sobre la literatura a través de la distancia y el tiempo<sup>11</sup>**

Declara Aidan Chambers en la apertura de *Dime: los niños, la lectura y la conversación* (2007): “Nunca antes las personas habían hablado tanto. El teléfono, la radio, el cine, la televisión y las grabaciones en audio y vídeo han incrementado nuestras oportunidades de conversar, no sólo cuando estamos físicamente juntos, sino a través de la distancia y el tiempo” (p. 3). La conversación literaria de este proyecto es buen ejemplo

---

<sup>11</sup> En este apartado, así como en los dos siguientes, se narrará lo que aconteció durante la puesta en marcha de las sesiones, de modo que se reflejen de forma fidedigna las intervenciones propias y del alumnado y los matices de la conversación. En este sentido, se ha tomado la decisión de narrar en primera persona dichos fragmentos con el fin de ofrecer la experiencia docente.



de ello, ya que son las nuevas tecnologías las que han posibilitado que conversemos sobre la literatura a través de la distancia y el tiempo.

Esta experiencia de conversación literaria constituye la primera actividad del proyecto, puesto que nos permite aproximarnos a las ideas del alumnado acerca del género y al modo en que la lectura individual de los microrrelatos ha perpetuado o subvertido dichas nociones. Por otro lado, a través del diálogo con el resto del alumnado y con la profesora, podemos reconocer el modo en que su perspectiva individual se ve modificada o confirmada por otros puntos de vista y otras formas de vivir el género y la literatura.

Sin embargo, antes de comentar este primer paso, es necesario detenernos en las acciones previas que dan pie a la conversación literaria, como son la presentación del proyecto y la entrega de los microrrelatos al alumnado. En una sesión presencial, estas serían acciones insignificantes y se realizarían en no más de diez minutos. En la situación extraordinaria que vivimos, fue algo más complejo, pues la comunicación con el alumnado se daba siempre de forma indirecta. Así, para que el alumnado dispusiera de los textos, los envié al profesor de Lengua castellana y Literatura por correo electrónico y este, a su vez, los envió al alumnado. Ello supone, en primer lugar, que la lectura se realizó en soporte digital, cuando el libro no fue creado específicamente para este soporte. Implica también que el alumnado no tuvo acceso al libro en su conjunto sino únicamente a los tres microrrelatos seleccionados. No pudo tocar, ojear ni contemplar el libro de *Casa de muñecas*, tampoco sus numerosas ilustraciones, tal como había previsto en primer lugar.

En cuanto a la presentación del proyecto, fue una vez más el profesor quien se puso en contacto con el alumnado a través del correo electrónico para convocarles a una primera videollamada. Los alumnos y alumnas que asistieron mostraron una buena predisposición ante las actividades que les presenté y afirmaron que participarían en las tres fases del proyecto. Sin embargo, este primer contacto puso de manifiesto que solo la mitad del alumnado podría acceder a las videollamadas previstas para la conversación literaria y la puesta en común de los textos.

Por ello, y con el objetivo de que todo el grupo pudiera acceder a la reflexión sobre los microrrelatos, diseñé un cuestionario mediante la aplicación de Google Formularios. De este modo, el alumnado que no tuviera acceso a Internet en la fecha y hora de la conversación literaria, podría responder las preguntas del cuestionario en cualquier

momento y expresar en él sus impresiones y opiniones acerca de los microrrelatos. Conversarían sobre la literatura en la distancia y, lo que es más llamativo, en el tiempo.

No obstante, a pesar de que el cuestionario permitía la participación de un mayor número de alumnado, es evidente que rellenar un cuestionario no puede equipararse a participar en una conversación literaria. Para empezar, el cuestionario obliga a proporcionar una respuesta unívoca y no permite confrontar la lectura propia con las ajenas, es decir, no hay un cuestionamiento de las ideas personales. Tampoco se puede contar con la guía de la profesora a la hora de revisar y replantearse las respuestas ofrecidas. Del mismo modo, no cabe la posibilidad de ofrecer un *feed-back*. Además, al tratarse de una tarea escrita (y no oral), el alumnado concibe sus respuestas como algo definitivo, que no se puede modificar ni rebatir. La construcción de las interpretaciones no se va conformando como un proceso, sino que se comprende como un producto acabado, cerrado y único.

Así pues, partimos de que el cuestionario no respeta los presupuestos expuestos en el marco teórico y sus objetivos no coinciden con los de este proyecto, ya que no proponen una vivencia. Sin embargo, consideramos que la confrontación de la conversación literaria con el cuestionario también podría enriquecer este proyecto, ya que nos permitiría comprender mejor el impacto formativo de la conversación literaria. En el análisis comparado de una y otra actividad, se podrían reconocer las ventajas y los inconvenientes de la conversación literaria frente al cuestionario.

De cualquier forma, elaboré un cuestionario con preguntas abiertas, que no hiciera una distinción entre respuestas “correctas” o “incorrectas”. Así lo planteé en la descripción del mismo: “No tengáis miedo a equivocaros porque no hay una única respuesta correcta”. Desde un principio, el cuestionario se concibe como una especie de guía de lectura con un doble objetivo: en primer lugar, pretendía que el alumnado relejera detenidamente los textos; en segundo lugar, buscaba que se detuviera en las palabras o expresiones ambiguas con el fin de que reflexionara sobre aspectos que quizás no había considerado en una primera lectura. Con todo ello, esperaba que el alumnado pudiera construir una interpretación personal de los textos. A la hora de plantearlo, propuse, en primer lugar, preguntas más concretas y de respuesta unívoca para que estas dieran paso a cuestiones complejas y abstractas, que requerían de un esfuerzo hermenéutico mayor. Por ejemplo, en la primera pregunta acerca de “Primeras maestras” se busca simplemente que el alumnado identifique al personaje que da título al microrrelato: “¿Quiénes son las

“Primeras maestras” en el microrrelato del mismo título?” En un principio, la respuesta no da lugar a dudas: las primeras maestras son las muñecas.

Las preguntas siguientes acerca del microrrelato carecen de una única respuesta y ponen de relieve la polisemia del texto. Así, esperaba obtener opiniones muy diversas a preguntas como “¿Qué enseñan las primeras maestras?”, “¿A quién?” o “¿Cómo se siente el/la narrador/a al final de este microrrelato?” Con el fin de que sus interpretaciones estuvieran fundamentadas en el texto, propuse al alumnado que regresara al texto y justificara su respuesta: “Puedes buscar en el microrrelato las frases o las palabras que te han ayudado a responder e incluirlas en tu respuesta” o “¿Cómo lo sabes?”<sup>12</sup> En todo momento, mi propósito consistía en guiar la labor interpretativa del alumnado no solo en la lectura de “Primeras maestras”, sino también de “Exilio” y “*Killer barbies*”.

Sin embargo, también buscaba que el alumnado elaborara un juicio de valor. Por eso el cuestionario concluye con las siguientes preguntas: “¿Qué es lo que más os ha gustado de los microrrelatos? ¿Por qué?” Y “¿qué es lo que menos os ha gustado? ¿Por qué?” Planteé estas cuestiones en último lugar de forma que la valoración personal se construyera en base a su interpretación de los textos. Asimismo, estas preguntas, que se refieren a los tres microrrelatos leídos, invitan al alumnado a descubrir patrones comunes entre ellos, a preguntarse qué han sentido durante la lectura y a aventurar un por qué.

Por otro lado, la preparación del cuestionario cumplió otro objetivo crucial en este proyecto, puesto que me permitió ahondar en los microrrelatos y comprender su lenguaje y sus convenciones con más profundidad. Y es que, al preparar preguntas sobre un texto literario, es necesario fijar la atención en su estructura, en su estilo y en la caracterización de los personajes. A la hora de formular preguntas adecuadas, que respeten la polisemia de los textos, resulta primordial anticipar sus posibles respuestas, hacer “hablar” al texto. En palabras de Chambers, “la clave de la confianza es conocer muy bien el libro antes de hablar de él con los alumnos. Cuanto mejor se conoce el libro, más capacitado está uno para concentrarse en lo que los niños están diciendo” (2007, p. 32). Por ello, la elaboración del cuestionario fue en sí misma una forma de preparación para la conversación literaria. De hecho, algunas de las preguntas que aparecen en el cuestionario también formaron parte del guion provisional que preparé para esta actividad.

---

<sup>12</sup> Esta pregunta es clave en el enfoque *Dime* de Chambers ya que, como él mismo explica, a través de la pregunta “¿Cómo lo sabes?” “el maestro se asegura de que los lectores se mantengan en contacto con el texto y con su experiencia de lectura, para que descubran cuál es el origen de sus “conocimientos” (2007, p. 37).

Sin embargo, al contrario de lo que ocurre con el cuestionario, las preguntas de la conversación literaria no son cerradas ni obligatorias. Como afirma Chambers, no es “el tipo de discusión que busca respuestas específicas a preguntas formuladas en un orden prescrito, en donde una pregunta sigue “lógicamente” a la otra” (2007, p. 11). Así pues, antes de la conversación literaria, tomé notas y esboqué preguntas acerca de los textos, sabiendo que muchas de ellas no las plantearía en el desarrollo. Muy al contrario, debería estar atenta al devenir de la conversación y plantearlas únicamente si estaban en consonancia con ella, es decir, si la hacían avanzar, si ampliaban algunos de los temas sugeridos por el propio alumnado o si cuestionaban o replanteaban algunas de sus ideas.

Pasamos ahora a analizar el desarrollo de la conversación literaria. Como se ha destacado en el marco teórico, lo más común en una experiencia de este tipo es que sea imprevisible, es decir, que sorprenda a sus participantes y les descubra ideas a las que no habían llegado en una primera lectura solitaria. Este fue el caso de la conversación literaria del presente proyecto, en la que participaron seis alumnas y dos alumnos de 2º de ESO. Sin embargo, nuestra conversación se enfrentaba también a otros factores incontrolables e indeseados, derivados de la distancia física y de los posibles problemas informáticos. Así, por ejemplo, no se podía contar con que el alumnado o yo misma tuviéramos una conexión a Internet que fuera fiable y segura y que permitiera el seguimiento de una conversación. De hecho, en la segunda mitad de la conversación, yo misma perdí momentáneamente la conexión a Internet, por lo que la conversación se vio abruptamente interrumpida.

Del mismo modo, no todo el alumnado disponía de los mismos medios informáticos. Hubo dos participantes que carecían de cámara, por lo que solo podíamos escucharlos y, durante la primera mitad de la sesión, otros dos participantes disponían únicamente de vídeo. Todo ello complicaba el mantenimiento del orden y la organización eficaz de los turnos de intervención. A estos factores incontrolables, había que sumar la posible inhibición del alumnado, que nunca antes había realizado una videollamada con un profesor o profesora, que no me había visto en persona y tampoco había participado en una conversación literaria con anterioridad. No obstante, a pesar de todos estos obstáculos, la conversación dio lugar a reflexiones muy interesantes acerca del género, como trataré de mostrar a continuación.

Inicié la sesión exponiendo la dinámica de una conversación literaria y haciendo hincapié en que todo era “honorablemente comunicable”<sup>13</sup>. A continuación, planteé las primeras preguntas que, en la denominación de Chambers, serían “básicas”: “¿Hubo algo que os gustó?” y “¿Hubo algo que no os gustó?” Curiosamente, las respuestas a ambas preguntas fueron muy similares. En ambos casos, el alumnado aludió a la reacción de inquietud y miedo que ya hemos caracterizado como propia del género fantástico: “me han gustado las que están decapitadas”<sup>14</sup>, “a mí me daban un poco de yuyu”, “encima hablan de muñecas, ¿sabes? Que da más miedo”. Muchas de ellas hacían referencia a elementos extratextuales, como son las imágenes que ilustran “*Killer barbies*”. Esto es algo natural pues, como señala Chambers (2007), se puede acudir a los elementos extratextuales “para ayudar al lector” (p. 11). La sensación de sentirse observados y observadas también se daba de forma común en la mayoría del alumnado. Así pues, los microrrelatos produjeron una respuesta emocional ambivalente: la inquietud que sentían resultaba a un tiempo placentera y desagradable, aunque también hubo quien afirmó no haber experimentado nada: “Tampoco dan mal rollo, chicas”.

Dado que casi todo el grupo se refería principalmente a “*Killer barbies*”, decidí encauzar la conversación hacia este texto. Como ya hice en el cuestionario, me pareció adecuado comenzar por lo obvio<sup>15</sup> y les pregunté: “¿Por qué se titula así el microrrelato?” A partir de la respuesta (“porque mata barbies”), les planteé una nueva pregunta: “en vuestra opinión, ¿Por qué las mata?” La mayoría respondió que la protagonista estaba loca: “Yo creo que está loca. Muy bien no está. La gente que es asesina no está muy bien.” Hubo una única persona que respondió algo diferente: “porque les tiene envidia”. Esta idea no fue muy bien acogida por los demás. Les parecía inverosímil que una persona pudiera tener envidia de unas muñecas: “¡Pero si son plástico! Cómo les va a tener envidia”.

Esta discrepancia supone un hallazgo muy interesante: excepto la alumna que difería del resto, el alumnado hacía una lectura estrictamente realista del microrrelato,

---

<sup>13</sup> Cuando Chambers señala que en una conversación todo debe ser “honorablemente comunicable” quiere decir que la relación entre todas las personas participantes debe ser “honesta” y que no puede haber riesgo de que un comentario “sea rechazado, menospreciado o desechado” (2007, p. 28).

<sup>14</sup> Durante la sesión, tomé nota de las respuestas del alumnado, las cuales iré transcribiendo a lo largo del trabajo.

<sup>15</sup> Como señala Chambers, es necesario comenzar con lo que es obvio: “decir lo que ellos piensan que saben sobre un texto, con el fin de descubrir lo que no saben que sabían” (2007, p. 31). Así, tanto en el cuestionario como en la conversación literaria, lo que resulta obvio es el “material bruto desde el cual podemos construir los significados” (p. 31).

según la cual una persona que asesina a una muñeca está loca. En el mundo real, no es posible asesinar a una muñeca; la persona que piensa en hacerlo es irracional porque no es más que plástico. En cambio, la alumna que difería del resto había aceptado el pacto del género fantástico y había hecho una lectura metafórica del texto.

Defendí que la idea de dicha alumna no era para nada descabellada y le invité a que la desarrollara, pero no quiso hacerlo. Al encontrarse sola en su interpretación, restó importancia a su idea. Esta situación pone de relieve la importancia del entorno y del sentimiento de aceptación o rechazo que experimenta quien emite una opinión. Como señala Chambers, “el lector debe sentirse seguro e importante cuando cuenta la historia de su lectura. Ellos deben saber que nada de lo que digan será mal empleado o se va a volver en su contra, que van a ser escuchados y respetados, y no sólo por el maestro, sino también por todo el grupo” (2007, p. 29). Debido a la reacción del resto de participantes, la alumna desconfió de su propia lectura y no quiso continuar.

Así las cosas, decidí leer el microrrelato en voz alta para que el alumnado pudiera comprender mejor la idea de dicha alumna y para que ella misma pudiera sustentar su opinión en el texto. Después de leerlo, volví a plantear la pregunta: “¿Por qué podría tener envidia de las barbies?” Y la alumna respondió: “Por cómo son de cuerpo: los ojos azules y eso”. Otras señalaron en esta dirección: “Porque seguramente están más buenas que ellas. Tienen mejor cuerpo” o “la Nancy es más gordita”. Tras atar cabos, otra respondió: “La Nancy tiene envidia de las barbies entonces le manda a la niña que las mate”. La atención del grupo recae en el cuerpo de los personajes: “Aquí en el microrrelato le dan importancia al cuerpo”. ¿Y en la vida real? Les pregunté yo. Un alumno afirmó: “hay gente que tiene envidia por el cuerpo, aunque no llega a esos extremos” y otro trajo a colación un vídeo de Youtube en el que aparecían mujeres que se sometían a operaciones estéticas para parecerse a las muñecas Barbie. Una tercera alumna hizo referencia a una actriz que estaba a dieta. Aquí se produce lo que Chambers denomina “del mundo al texto”, ya que “se comparan los sucesos o personajes, o el lenguaje de una historia con eventos, personas o lenguajes conocidos personalmente por el lector” (2007, p. 11). En este caso concreto, el motivo de la muñeca es comparado con el de otras personas reales que presentan rasgos físicos comunes a ellas. Así, al relacionar el texto con el mundo conocido, los lectores y lectoras aumentan su comprensión del texto y de la realidad que les rodea. Como señala Chambers, “descubrimos significados en uno u otro, o en ambos” (2007, p. 11).

A continuación, les pregunté por qué creían que había mujeres que se sometían a estas operaciones y dietas para cambiar su cuerpo, a lo que respondieron: “Porque están locas” o “porque les falta un punto” —una idea que, en cierto modo, nos lleva al mismo callejón sin salida del principio porque una persona que está loca es alguien irracional a quien no podemos comprender. Pero, por otro lado, se trata de un error por mi parte, pues la pregunta no está bien formulada. Como señala Chambers, la pregunta “¿por qué?” es agresiva y examinadora; además, esta pregunta “pretende abarcar todo”, es “demasiado extensa para contestarla de una vez” (2007, p. 11).

Decidí que era el momento de comentar “Primeras maestras”. Les pregunté qué les había parecido este microrrelato y, entre todos y todas, fueron recordando e interpretando algunos pasajes del texto: “Le hablaban las muñecas”, “las muñecas eran perfectas y aprendieron de ellas a portarse bien; lo de los rizos, lo de sentarse bien”, “poco a poco las iban matando... Mientras les cepillaban el pelo...” Les pregunté quién hablaba en el microrrelato y me respondieron: “Quienes juegan con las muñecas” y “las niñas, porque estaban con muñecas”. Cuando les pregunté por qué sabían que eran niñas, una alumna respondió que lo había pensado por un “prototipo”: “yo he pensado en eso por un prototipo”. Le pedí que definiera esa palabra y señaló que un prototipo “es lo que se supone que tienes que ser”. Cuando les pregunté de dónde surgían esos “prototipos”, recibí diferentes respuestas: “De la sociedad”, “De la gente”, “De quien llama la atención y gusta”.

Sintetizando sus últimas respuestas, les pregunté: “¿Entonces pensáis que las protagonistas son chicas por un estereotipo?” Y me respondieron: “Sí. Lo hemos interpretado así pero tampoco es así” e “igual son los dos (chicos y chicas)”. Esto me resulta especialmente interesante, porque en este momento el alumnado se hace consciente de que son ellos y ellas los que rellenan los espacios en blanco que deja el texto. Cuando piensan en ello, se dan cuenta de que la suya es solo una lectura posible, pues en el texto no hay marcas que determinen el género del narrador o narradora. Por otro lado, manifiestan que su lectura parte de unas ideas preconcebidas, que proceden de “la sociedad”, es decir, se les impone desde fuera. Supera su experiencia individual, ya que hace referencia a una norma (a “lo que se supone que tienes que ser”). Pero, ¿esa norma también está inscrita en el cuerpo de los hombres? Cuando les pregunté si los chicos también tenían como maestras a las muñecas, una alumna respondió que “no de la misma forma”, ya que “los hombres no podrían ser como una muñeca”.

Así pues, acordamos (provisionalmente) que las muñecas eran las maestras de las niñas. Pero, ¿qué les enseñan? También parecían estar de acuerdo en este punto: “a ser una chica ideal”. Cuando les pedí que me explicaran a qué se referían con “ideal”, me respondieron: “Delgada, guapa”, “Pelo largo”, “muy pija”, “se lo cree mucho”. Todo ello muestra que el alumnado sabe que existe una norma de género (un “ideal” al que aspirar) y tiene su propia idea acerca de su contenido (en lo físico: delgadez, pelo largo; en el comportamiento, “muy pija”). Les pregunté si ellas se comportaban como una “chica ideal”. Todas y todos respondieron que no y afirmaron que no les gustaban las muñecas. Un alumno llegó a decir: “a las barbies les tengo un asco increíble” y otra afirmó que las maltrataba. Aquí aumentó el ritmo y el entusiasmo en la participación, probablemente porque conversaban sobre experiencias personales. Una vez más, fuimos “del mundo al texto”, ya que la conversación sobre los textos literarios les recordó a experiencias pasadas o actuales. Es llamativa la reflexión de una alumna, que explicó que ella nunca fue la “típica niña” que juega a las muñecas y que prefería salir con la bici. Añadió: “Encima era todo rosa...”

La conversación dio aquí un giro inesperado cuando el alumno y la alumna que decían no tener micrófono se conectaron con otro dispositivo electrónico para dar su opinión. El alumno explicó de este modo su urgencia por participar: “Me ha parecido muy mal lo que habéis dicho y quería dar mi opinión y tener algún papel aquí. Me ha parecido mal que dijerais lo de las operaciones, lo de que el color tiene género (...) Reflexiones que me han venido en el momento”. En su opinión, “ya no hay cosas ni de chico ni de chica, a mi parecer (...) Ahora hay otra mentalidad más... cómo decirlo... más abierta”. Expuso que, en la actualidad, no hay normas y que cada persona es libre de comportarse como quiere. La reflexión sobre los estereotipos que habíamos iniciado le resultaba anacrónica, “del año 1910” (así lo expresó él mismo).

Su intervención fue, sin ninguna duda, una de las más apasionadas y vehementes de todas las que habíamos escuchado hasta el momento. Afirmó que para él era “indignante” que todavía hubiera personas que defendieran la existencia de unas normas determinadas para cada género. Su reflexión supuso un giro en la conversación no solo por el sentimiento con que fue transmitida, sino también por la energía que contagió al resto. De hecho, el alumno reclamaba: “Dad más opiniones. Queremos más opiniones”. Y así ocurrió: otro alumno trajo a colación un vídeo en el que se afirmaba que, hace siglos, el rosa se asignaba al género masculino y el azul, al femenino y que fueron dos acontecimientos históricos (una película francesa y una moda) los que dieron la vuelta a



esta idea. Esta reflexión impactó al resto del grupo. Les pregunté qué les parecía ese descubrimiento y respondieron: “que el color no tiene géneros” y “que por dos cosas ya cambia todo y empezamos desde cero”. Este hallazgo es trascendental, ya que hizo ver al alumnado que el género es una construcción histórica y, por tanto, mutable y sometida a cambios.

Sin embargo, en este momento reparé en que hacía mucho que la conversación no giraba en torno a los microrrelatos y pensé que era necesario regresar a ellos. Le pregunté al alumno que había dado pie a todas estas intervenciones cuál era su opinión acerca de los microrrelatos y me respondió: “¿Qué microrrelatos?” El alumno no había leído los textos; sus intervenciones surgían de las reflexiones del grupo y no de la lectura de los mismos. Ello manifiesta, por una parte, el interés que le suscitaba la conversación en sí y, como tal, me parece positivo; pero, por otra parte, implica que quizás la conversación había volado demasiado alto y se había distanciado en exceso del texto literario. Lo que resulta innegable es que la conversación atrajo la atención del alumno hacia los textos literarios, ya que enseguida afirmó que los leería al acabar la sesión.

Como decía, mi interés en los últimos minutos era traer al alumnado de regreso al texto, por ello les pregunté qué opinaban del microrrelato titulado “Exilio”. Una alumna se ofreció a resumirle el texto al alumno que no lo había leído: “Las muñecas las echan del cuarto y como no sabe estarse quieta y no sabe ser perfecta la echan”. El alumno respondió que eso era una “bobada”. ¿Cómo iban a echar unas muñecas a una niña de su cuarto? A menos que... El alumno siguió pensando en voz alta e hizo una lectura personal del resumen que su compañera le había ofrecido: “Tendrá alguna metáfora detrás o algún mensaje subliminal detrás”. Y siguió él mismo: “Creo que ya veo el significado real: cómo se debería (entre muy comillas) comportar una chica.” Una vez más, afirmó que eso ocurría antes y no ahora. Le pregunté: “¿quieres decir que las niñas ya no quieren parecerse a las muñecas?” Respondió que ahora las niñas querían parecerse a las *celebrities* pero por sí mismas, no porque se lo dijera nadie.

Para ir acabando, les pregunté si encontraban alguna conexión entre los tres microrrelatos. Todo el grupo se mostró de acuerdo en que eran las muñecas el elemento común más destacable, las cuales, según una alumna, representaban que “las mujeres tienen que ser perfectas”. La conversación daba sus últimos coletazos. El alumno que más había participado en la segunda mitad de la sesión concluyó: “ya me he liberado por hoy”. Cuando pusimos fin a la conversación, ya llevábamos más de 50 minutos hablando. Conversar en la distancia tiene esta ventaja: no se está sujeto a un horario concreto; la

duración y el ritmo de las actividades no dependen del horario escolar. Ocurriría lo mismo en la última fase del proyecto, que duraría más de una hora.

Hasta aquí nos hemos referido al desarrollo de la actividad, sus retrocesos y sus avances, sus acuerdos y desacuerdos. Ahora es necesario analizar sus resultados y comprobar si se han resuelto nuestros interrogantes, que podemos resumir en los siguientes: ¿es la conversación literaria un espacio y un tiempo en el que sea posible la ruptura con la normativa de género? ¿Permite al alumnado apropiarse del texto literario y construir lecturas verosímiles, en colaboración con el resto de participantes? En general, creo que la experiencia cumple con ambas premisas, ya que les lleva a cuestionarse los roles de género y a comprender que son una construcción social, así como a elaborar lecturas personales de los textos literarios leídos.

Por un lado, a lo largo de la sesión, el alumnado ha proporcionado una definición personal de lo que serían la “normativa social” (“lo que se supone que tenemos que ser”) y ha aludido algunas de estas normas, inscritas en el cuerpo de las mujeres (las Barbies) y los hombres (también hay Kents). Ha reconocido el papel que tienen ciertas imágenes a la hora de imponer un ideal y transformar el cuerpo de las mujeres (así se explican las operaciones de cirugía estética a la que se refiere un alumno). En otras palabras, muchos de sus comentarios han puesto de manifiesto que la realidad es configurada desde el discurso. Cierta parte del alumnado no solo ha expresado sus opiniones, sino que ha compartido sus emociones y sus experiencias con el resto de participantes. Así, aunque al principio han calificado a la protagonista de “*Killer Barbies*” de “loca”, la mayoría ha afirmado que se identifica con ella y con su odio hacia las muñecas. Un alumno ha llegado a indignarse ante la existencia de dichas normas y ha afirmado que ya no están tan vigentes como hace años; lo que muestra una cierta perspectiva histórica por su parte. Hacia el final de la sesión, y a través de la intervención de un alumno, han comprendido que estas normas varían con el tiempo y no existen de forma natural: son construcciones. En resumidas cuentas, el alumnado ha reconocido que la literatura no es un mundo autónomo, ajeno a ellos y ellas, sino que su materia prima es la realidad social que habitan, las imágenes y los lenguajes que lo conforman y se inscriben en nuestros cuerpos.

Por otro lado, el alumnado ha tomado el papel creador que corresponde en una conversación literaria, pues ha rellenado los huecos de indeterminación del texto y ha reparado en que su lectura no agota sus posibles significados. Así, aunque en un principio la lectura de la mayoría del alumnado era realista, al final de la sesión ha comenzado a identificar algunas de las metáforas que sustentan el texto, como la de “exilio” y

“muñeca”. Se han apropiado del texto, como demuestra su lectura de las “muñecas” como algo anacrónico: ahora las nuevas maestras son las celebridades que aparecen en los vídeos de Youtube y en la televisión. En un momento u otro de la conversación, todo el alumnado ha mostrado una actitud colaborativa a la hora de construir interpretaciones colectivas; el ejemplo más claro lo ha protagonizado la alumna que se ha ofrecido a recrear el microrrelato “Exilio” a un compañero y que, para ello, ha recurrido a algunas de las ideas que habían surgido en el curso de la conversación. Asimismo, el ritmo ascendente y la participación creciente del alumnado evidencian la capacidad que tiene la conversación literaria para atraer el interés del alumnado, para despertar emociones y provocar una reflexión por su parte. Este es quizás uno de sus mayores atractivos, pues la conversación literaria ha motivado la lectura y la relectura de los textos literarios.

No obstante, cabe preguntarse hasta qué punto es la anterior una conversación estrictamente *literaria*. Así, la labor interpretativa queda a veces ensombrecida por el relato de experiencias o de reflexiones que no tienen un origen textual. No siempre se llega al “corazón” del texto. De hecho, la mayor parte de la conversación retoma solo algunos de los motivos que aparecen en los microrrelatos: los estándares de belleza femeninos y su actualidad. Con frecuencia, no se va del “mundo al texto” sino del texto al mundo, es decir, la conversación no termina de aterrizar en los textos. Por otro lado, no se trata ningún aspecto de la literatura fantástica, a pesar de que el alumnado había mostrado su interés al inicio de la conversación (recordemos que su reacción inicial es la inquietud que producen las muñecas). Esto no solo puede explicarse por la falta de experiencia del alumnado, sino por mi papel como moderadora. Desde el inicio de la conversación, selecciono qué microrrelatos van a ser tratados y cuándo. No ofrezco mi propio punto de vista de forma explícita y, sin embargo, como diría Chambers, “oriento la agenda”, pues voy señalando los diferentes asuntos a debatir (2007). No siempre permito que la conversación siga su propio curso y ritmo, que debería definirse a través de las intervenciones del alumnado. Al proponer yo misma las preguntas, no agoto los temas sugeridos por el propio estudiantado, todos ellos potencialmente significativos.

Sin duda, esta experiencia me ha permitido comprender las dificultades que entraña esta metodología. Aceptar lo imprevisible y estar abierta a las sorpresas no es una tarea sencilla. Dejar el control de la sesión al alumnado tampoco lo es. Sin embargo, tal como muestra el desarrollo, la gran predisposición del alumnado, su actitud entusiasta y su afán por hallar los sentidos del texto, han hecho que la conversación literaria llegara a buen puerto y diera lugar a reflexiones compartidas muy valiosas. Así, aunque por

momentos yo misma cerraba algunos sentidos, la conversación literaria ha potenciado muchos otros.

Afirmaba anteriormente que la confrontación entre la conversación y el cuestionario de Google permitiría comprobar mejor las ventajas e inconvenientes de la conversación literaria. Sin embargo, recibí únicamente cuatro respuestas al cuestionario, las cuales pueden consultarse en los anexos. Todas ellas pertenecían al alumnado que había asistido a la videollamada; por ello, el análisis comparado no aporta ninguna conclusión significativa a este respecto. Sin embargo, sí puede comprobarse el efecto que pudo tener la conversación en su comprensión de los microrrelatos. Y es que, en sus respuestas, el alumnado reformula muchas de las ideas planteadas en la conversación literaria. Por ejemplo, a la pregunta: “¿Crees que las muñecas simbolizan algo en los tres microrrelatos?” Dos alumnas responden: “un prototipo” y “un estereotipo”. Palabras como “prototipo de chica ideal” o “perfección” vuelven a aparecer como respuesta a otras preguntas y, en muchas ocasiones, el alumnado se muestra en contra de este discurso normativo. Así, a las preguntas “¿Por qué crees que expulsan a la niña de su habitación? ¿Te parece justo?” responde una alumna: “La expulsan porque no es perfecta, no me parece justo porque nadie es perfecto, y no pueden echar a la niña por no ser el prototipo de chica”.

Por otra parte, cuando se les pregunta qué es lo que menos les ha gustado, las respuestas van en esta misma dirección: “Pues que las describe perfectas”, “Que las muñecas pudieran ser unas maestras, No creo que seguir el ejemplo de mujer ideal sea muy satisfactorio”. Del mismo modo, el alumnado vuelve a hacer referencia a la sensación de inquietud que le producen las muñecas y que puede ser a un tiempo placentera o desagradable. Así, una alumna responde que lo que más le ha gustado es que “tengan suspense y sean de miedo, y me ha impactado como son las muñecas y lo que hacen”; en cambio, otra afirma que no le ha gustado que sea “perturbador porque soy muy miedosa”.

Llama la atención la gran diversidad de respuestas que encontramos en la siguiente pregunta: “¿Cómo se siente el/la narrador/a al final de este microrrelato (“Primeras maestras”)?” El alumnado ofrece cuatro respuestas diferentes, algunas de ellas opuestas: aliviada, bien, mal y enfadada. En una conversación literaria, podríamos haber confrontado las diferentes perspectivas, mientras que en un cuestionario cerrado esto no es posible. Pero, por el contrario, al tratarse de una actividad individual, el alumnado es más libre de responder lo que quiera, no así en una conversación, donde el alumnado

podría censurar su opinión por miedo a la reacción del resto. Sin ir más lejos, es lo que ocurrió al principio de la conversación literaria de este proyecto, en el que una alumna que difería del resto de participantes no quiso continuar desarrollando su interpretación.

En conclusión, esta primera experiencia literaria nos ha enseñado, tanto al alumnado como a mí, que no es fácil conversar acerca de la literatura. No es una tarea sencilla interiorizar que todo es honorablemente comunicable y sentirse libre a la hora de expresar las propias opiniones. Tampoco lo es conducir una conversación, manteniendo el equilibrio entre la espontaneidad y el control, entre la conversación acerca del texto y el relato de anécdotas personales. Todo ello se complica si la conversación se da a través del tiempo y la distancia, como fue nuestro caso. Sin embargo, a pesar de todos los inconvenientes, considero que la experiencia fue placentera para todas las personas involucradas; condujo a aprendizajes muy valiosos y, lo que es más importante, sentó unas bases firmes para la siguiente actividad: la escritura de un microrrelato.

### **3.4. Fase 2. Escribir en un cuarto propio**

La conversación literaria está en el origen de la segunda fase del proyecto, pues el alumnado debe partir de los microrrelatos leídos y de las interpretaciones construidas por el propio grupo para escribir un texto del mismo género.

Por ello, presenté esta actividad al alumnado una vez concluida la conversación literaria. En la misma videollamada, les expliqué que el microrrelato que escribieran debía tratar el mismo tema que los textos que acabábamos de comentar. Cuando les pregunté cuál era, en su opinión, el tema principal, la mayoría respondió “las muñecas” mientras que un alumno dijo que, para él, eran los “estándares de belleza femeninos”. Así, este alumno partía ya de una interpretación personal y colectiva que surgió de la conversación. Para unificar el tema, les dije que en su microrrelato debía aparecer, al menos, una muñeca y que esta debía ser tratada como un ser extraño. Para explicarles que su texto debía ser narrativo (no descriptivo ni lírico), les dije que debía ocurrir algo y que los personajes debían experimentar algún cambio, todo ello en no más de dos páginas de extensión. Finalmente, y con el fin de que hubiera una mayor variedad y riqueza en sus textos, les comenté que sus microrrelatos no solo podían ser fantásticos o de terror, como los de Esteban Erlés, sino también humorísticos, realistas o de cualquier otro género. El profesor de Lengua castellana y literatura envió un correo con esta información a todo el grupo, para que el alumnado que no pudo acceder a la conversación literaria tuviera la oportunidad de participar en esta segunda fase.

La actividad no presencial tuvo una repercusión también sobre la fase de escritura de microrrelatos. Así, el espacio del aula, compartido con el resto de alumnado y con la profesora, sería sustituido por el de su propia casa. Previsiblemente, este cambio influyó en el proceso creativo del alumnado, ya que la escritura tendría lugar en una atmósfera algo más íntima y familiar y no estaría sometida a las inhibiciones que podrían resultar de la presencia de todo el grupo en el aula. Sin embargo, tal como nos ha revelado la crisis causada por el Covid-19, no se podía contar con que todo el alumnado dispusiera de un espacio personal y silencioso que favoreciera la concentración y una cierta libertad creativa. La ausencia de un “cuarto propio”, es decir, de un refugio privado en el que sumergirse en la lectura y la escritura, podría suponer una desventaja para algunos alumnos o alumnas. Por otro lado, el hecho de escribir en sus propias casas también implicaría la ausencia de un acompañamiento escritor, ya que yo no podría ayudarles en la revisión de sus borradores ni invitarles a mejorar lo escrito. No habría, pues, un control del proceso de planificación, de la escritura de los borradores y de las revisiones y ediciones. Así pues, debido a la falta de tiempo y a las circunstancias extraordinarias en que se desarrolló, no pudo iniciarse un proceso de escritura propiamente dicho. Sin embargo, sí se trató de hacer comprender al alumnado que el texto presentado podía mejorarse y perfeccionarse a raíz de las críticas del profesorado y del resto del grupo (tercera fase del proyecto).

Dado que no dependíamos de un horario lectivo, ofrecí al alumnado un plazo de dos semanas para que escribiera sus textos. Durante este tiempo, recibí seis microrrelatos en mi correo electrónico; el día de la puesta en común, recibí tres textos más. Todos ellos se encuentran adjuntos en los anexos. Excepto uno de ellos, los textos pertenecen al estudiantado que participó en la conversación literaria.

La primera particularidad de los textos entregados es que, a pesar de su extensión hiperbreve (1-2 páginas), la inmensa mayoría no son microrrelatos, sino cuentos. De hecho, muchos introducen la historia mediante la fórmula típica de este género: “érase una vez” o “había una vez”. Siguen, además, la estructura tripartita del cuento, dividida en una introducción, un nudo y un desenlace. Como veremos a continuación, otros textos son puramente descriptivos y presentan personajes estáticos, al no situarlos en un determinado espacio-tiempo. Algunos se demoran en los detalles, lo cual contribuye a crear un ritmo lento. La concisión y la densidad semántica, tan difíciles de lograr, están ausentes en la mayoría de los textos.

Sin embargo, como decíamos anteriormente, el interés de esta actividad no reside en escribir un microrrelato perfecto (una hazaña compleja incluso para escritores y escritoras con experiencia), sino en reelaborar los textos de Patricia Esteban Erlés a la luz de las ideas planteadas en la conversación literaria y de su propia imaginación creadora. Por este motivo, el análisis de los textos que realizaremos a continuación priorizará los elementos argumentales y la configuración de los personajes frente a otras cuestiones sintácticas y formales. Desde esta perspectiva, podremos analizar las preguntas e inquietudes que el alumnado expresa en su texto y comprender si proponen una reflexión crítica con el reglamento de género o perpetúan el discurso hegemónico.

En primer lugar, cabe decir que casi todos los textos del alumnado retoman los asuntos debatidos en la primera actividad del proyecto. Muchos recogen el motivo de la muñeca con conciencia para crear narraciones fantásticas mientras que una minoría de alumnado ha optado por otros géneros para escribir sus textos (realista y maravilloso). Vemos, pues, dos tendencias creativas claramente diferenciadas. Tanto en una como en otra encontramos textos con un componente performativo innegable, ya que ofrecen una determinada imagen de lo que es el género y de cuáles serían las ficciones que lo regulan.

El estudiantado que ha cultivado el género fantástico ha recurrido a la “animación” de la muñeca, es decir, le ha dotado de una conciencia propia. Sin embargo, a diferencia de los microrrelatos de Esteban Erlés, en muchos casos la muñeca encarna el espíritu de una niña o niño asesinado. Es el caso de “Muñecas de plástico”, escrito por una alumna que no participó en la conversación literaria. En su texto, una muñeca, poseída por el espíritu de una niña asesinada (Suzie), se enamora de un niño llamado Willy. El final de esta historia de amor es trágico, pues el niño muere, antes de que sus padres o su niñero puedan hacer nada: “Willy desapareció y fue encontrado muerto en el mismo sitio que “Suzie” murió, rodeado de muñecas de plástico”. Hay, al menos, un mensaje que parece evidente: el amor permanece más allá de la muerte. No hay aquí una visión crítica sobre el género, lo cual no resulta sorprendente, ya que la alumna no fue partícipe de la conversación literaria y, por tanto, no conocía las interpretaciones que allí se habían esbozado acerca de los microrrelatos.

El microrrelato titulado “El niño” va en una dirección semejante al anterior, pues narra la reencarnación de un niño en un muñeco de porcelana. En cierto modo, se aleja de la premisa que expuse en primer lugar, ya que el microrrelato no está protagonizado por una muñeca sino por un muñeco. La alumna no consideró que el género del personaje fuera significativo y, por tanto, no propuso una crítica ni una confirmación de las nociones

hegemónicas del género. De cualquier forma, al igual que el texto anterior, el entorno creado es terrorífico y está dominado por un fenómeno sobrenatural o “extraño”; reelabora así una de las convenciones fantásticas de la literatura de Esteban Erlés.

El cuento fantástico titulado “325 escalones” destaca sobre los demás por su extensión, mucho mayor que la de los otros textos. Esto le permite a la alumna profundizar en el carácter de sus personajes: una niña, sus padres y una muñeca, que aparece en los últimos párrafos. Una vez más, el final del texto nos descubre que la muñeca está poseída por el fantasma de una niña y que ella es la culpable de los fenómenos extraños que ocurren en la casa, caracterizada por sus 325 escalones y el sótano misterioso donde estaba encerrada.

Sin embargo, no es solo la extensión del cuento lo que llama la atención, sino las diferentes interpretaciones a las que da lugar. Es así porque el texto presenta numerosos huecos de indeterminación y no todos los acontecimientos que narra tienen una explicación lógica. La que a mí más me ha impactado es la que descubre a la madre como personaje principal y no a la niña o la muñeca, como lo es en el resto de textos. Así, el personaje que aparece en primer lugar es la niña y es su perspectiva la que domina en determinadas ocasiones; sin embargo, la figura materna presenta una función narrativa muy importante: es ella la que enferma y lo oculta a su familia, la que sufre en silencio, la que parece saber algo más de lo que dice: “cuando su madre la leyó (una carta del médico), no parecía muy contenta, después de leerla su madre guardó la carta en un cajón de la casa”. Suyo es el misterio. La niña y el padre permanecen ajenos a este “secreto” hasta la segunda mitad del relato.

Asimismo, la secreta enfermedad de la madre parece estar relacionada con los hechos sobrenaturales que ocurren en la casa, el espacio doméstico que ocupa la madre y que en ningún momento es abandonado por ella: “el padre se fue a trabajar, la niña se fue al colegio y la madre se quedó en casa leyendo, para más tarde terminar de coser la manta”. Así, aunque el texto podría leerse como una narración fantástica más, hay un subtexto que muestra a la madre como un ser sufriente, silencioso y confinado en el espacio doméstico, cuya única ocupación consiste en coser y leer. Según esta interpretación, la muñeca que aparece al final del relato, oculta tras una manta, podría ser la propia madre.

En este análisis, emerge una perspectiva de género que resulta muy interesante, pues la madre aparece como víctima de una enfermedad extraña, que no puede compartir con su familia. La peculiaridad es que, al contrario de lo que ocurriría en los microrrelatos



de Esteban, el origen de este sufrimiento no sería la confrontación de la madre con las muñecas, sino el aislamiento que sufre, su imposibilidad de hablar. El dolor podría ser producido por su rol de “ángel del hogar”. Cuando hice esta lectura del texto, era consciente de que la alumna pudo no haber querido introducir esta perspectiva. No obstante, como adelantaba en el marco teórico, una vez escrito, el texto pertenece a quien lo lee y es suyo el derecho de reconocer otros significados, siempre que estén fundamentados en el texto.

A diferencia de los textos que acabamos de comentar, “Ojos juzgantes” y “¡¡Deja de mirarme, monstruo!!” presentan una estructura más acorde con la del microrrelato, precisamente porque todo parece desenlace y su final es sorprendente. El primero, de autoría masculina, narra el terror que experimenta un grupo de amigos cuando es acorralado por la mirada “juzgante” de Barbies y Kents en una tienda de juguetes. El carácter subversivo de este microrrelato es evidente, pues se basa en el poder que poseen las muñecas y muñecos para constituir y transformar el autoconcepto de una persona. En este caso particular, los personajes no son niñas, sino niños y, a las muñecas Barbie, se les suma su correlato masculino: los “Kents”. El alumno parece remarcar que no es solo la mujer la que sufre la violencia del “ideal”. Ello marca una diferencia notable con los microrrelatos de Esteban Erlés y podría estar relacionado con el género de la persona que escribe.

El microrrelato titulado “¡¡Deja de mirarme, monstruo!!” es el que mejor se adecúa a las convenciones del género, puesto que comienza *in media res* (“No podía dejar de pensar en eso”) y concluye con un final abierto (“O eso creía...”). También es el texto que dialoga más estrechamente con los de Esteban Erlés y, más concretamente, con “Exilio”. En este microrrelato de la escritora zaragozana, las muñecas expulsan a la niña de su propia habitación mientras que, en el de la alumna, es la niña la que exilia a su muñeca. El motivo es que no deja de susurrarle cosas “sin sentido”: “rubia, delgada, maquillaje...”. En otras palabras, expulsa a su muñeca porque su mirada y sus palabras la están volviendo “loca” (recordemos que este calificativo, que utiliza la alumna en su texto, es también el que empleó el alumnado para describir el comportamiento de la protagonista de “*Killer Barbies*”). Así pues, en su microrrelato, la alumna integra los motivos temáticos que encontramos en “Exilio” y algunas de las ideas planteadas en la conversación literaria. El resultado es una reflexión muy interesante sobre el poder performativo que ejercen las imágenes sobre nosotras, incluso cuando ya no las tenemos

ante nuestros ojos: “La cogí y la tire [sic] a la basura, esta noche dormiría tranquila. O eso creía...”

Los cuatro microrrelatos que pasaré a analizar a continuación abandonan el género fantástico y su característico efecto perturbador, pero siguen dando protagonismo al motivo de la muñeca como “ser extraño”. Dos de ellos presentan muchas similitudes; su influencia mutua es evidente y se explica por el hecho de que sus autores son hermanos. Se trata del alumno y la alumna que no habían leído los textos el día de la conversación literaria y que aseguraron que los leerían enseguida. Es evidente que cumplieron con su palabra, puesto que sus textos recogen las características físicas y psicológicas de las muñecas de Esteban Erlés y, más concretamente, de su microrrelato “Primeras maestras”. En este microrrelato, la escritora zaragozana escribía: “Aprendimos de ellas los rizos inmóviles (...) aprendimos también que ellas iban a sobrevivirnos, que vigilarían nuestra ausencia desde el mismo estante imperturbable” (2012, p. 24). Es una reflexión sobre el carácter estático y eterno de las muñecas que la alumna reelabora con las siguientes palabras: “muñecas imperturbables frente al devenir de la vida... Hechas con el molde del vacío, de la nada (...)”. En el texto de la alumna, las muñecas representan el silencio que tradicionalmente se les ha impuesto a las mujeres, la negación de cualquier emoción o deseo natural, lo cual deriva en una especie de muerte en vida. Las palabras con las que cierra su texto son muy significativas a este respecto: “creadas para adornar, para no sentir, para no ser, para no vivir”. De este modo, el texto propone una reflexión crítica sobre la vivencia de la feminidad, sobre las normas hegemónicas que constriñen el comportamiento de las mujeres.

El texto titulado “¡Socorro!” se inicia con una reflexión semejante: “condenadas al silencio, bocas sin llanto, risa, alegría y sin permiso a mostrar cualquier tipo de expresión”. El alumno define aquí la feminidad como una norma obligatoria que obliga a la muñeca a permanecer en silencio, a carecer de identidad. La rebelión contra su “esclavitud” se inicia en el segundo párrafo, cuando la muñeca declara: “quiero ser libre para reír, llorar, amar, querer, ir como yo quiera donde quiera que vaya”. La muñeca reclama aquí su condición de humana y su derecho a experimentar la vida. La intervención de este personaje, tan apasionada como lo fue la del alumno en la conversación literaria, concluye con una pregunta: “¿Qué pecado he cometido?” La respuesta (o, más bien, la condena) es dictada por otra muñeca: “¡Cállate! Las muñecas no hablamos, calladitas estamos más guapas. No pidas perdón, pide permiso”. En estas últimas palabras, el alumno muestra que, en nuestro lenguaje, hay tópicos muy extendidos

(diría, naturalizados) que recuerdan a la mujer su obligación de permanecer en silencio y de no expresar su opinión.

Como anticipaba arriba, estos dos microrrelatos son muy similares. Ambos exponen las normas a las que debe someterse la mujer, las mismas que ya viéramos en los microrrelatos de Patricia Esteban Erlés. En ambos casos, la situación de la mujer es contemplada como una condena injusta, pues se le nombra culpable (pecadora) sin haber cometido falta alguna, simplemente por el hecho de ser mujer. Van al origen del problema, expuesto ya en el marco teórico, según el cual el género es un discurso que nos determina (que nos “condena”), ya que se inscribe en nuestros cuerpos desde que se nos denomina “niña” u “niño”. Como diría el alumno autor de “¡Socorro!”, el género es una “presión que llevo aguantando desde el día en que nací”.

Ambos estudiantes mantienen una relación crítica con el género y con la feminidad, al presentarla como una construcción que acalla a las mujeres. Son, además, textos con una gran carga de pesimismo, pues en ningún momento alcanzan las muñecas su anhelada libertad. La diferencia clave que separa un texto de otro es que el primero de ellos (sin título) consiste en una descripción mientras que el segundo (“¡Socorro!”) es claramente narrativo. Dicho de otro modo, el primero no narra ninguna acción mientras que el segundo no solo describe el aspecto y el comportamiento de sus personajes, también narra la rebelión de una de ellas y la sentencia condenatoria que le manda callar.

Hasta aquí, todos los textos analizados presentaban muñecas con conciencia, fuera para encarnar el espíritu de un niño o niña (“El niño”, “Muñecas de plástico” “325 escalones”), para volverse en contra de las mujeres u hombres (“¡Deja de mirarme, monstruo!!”, “Ojos juzgantes”) o para representar su sumisión (“¡Socorro!”, texto sin título). En cambio, en el siguiente texto (también sin título), la muñeca aparece como un objeto inanimado, un simple juguete; no es contemplada como un ideal. La performatividad del género viene dada por su consideración de juguete prototípicamente femenino. El conflicto que se nos presenta es aquél que enfrenta a una abuela, que permite a su nieto jugar con las muñecas, con la madre, que no se lo permite. Aquí la violencia es ejercida por esta última, que impone un comportamiento prototípicamente masculino en su hijo y rechaza cualquier otra idea que desafíe el estereotipo (como la que procede de la abuela). En el microrrelato, esta violencia no es solo psicológica, sino física y literal, pues la madre mata a la abuela por haber permitido que su hijo jugara con muñecas: “(la madre) pilló a Arón jugando y mató a la abuela por dejarle jugar”. Es una reescritura muy

original de los microrrelatos de Patricia Esteban Erlés, pues manifiesta la violencia oculta tras los roles de género y la personifica en la figura de una madre intransigente.

El texto titulado “La aventura entre muñecas” es el único que se adscribe al género maravilloso y se asocia al anime, un género de animación de origen japonés que se ha convertido en un fenómeno global. El texto presenta hechos sobrenaturales (muñecas con conciencia, transformadores, viajes a otros mundos) pero estos no conducen a un cuestionamiento de la realidad cotidiana. En palabras de Roas, “en la literatura maravillosa lo sobrenatural es mostrado como natural, en un espacio muy diferente del lugar en el que vive el lector” (Roas citado por Pujante, 2013, p. 316). Por todo ello, lo maravilloso no provoca inquietud en la persona lectora. De hecho, en el texto de la alumna, las muñecas no son las enemigas de la niña protagonista sino al contrario: son las ayudantes que la guían hacia un mundo ideal (el del videojuego llamado *Animal crossing*). La aventura concluye cuando la protagonista se convierte en *kawaii* y celebra su cumpleaños junto a sus amigas, las muñecas, en ese nuevo universo.

Este es el único texto que no hace referencia a la muerte ni contiene episodios violentos. Es, por tanto, el menos perturbador y el más optimista. Ello no significa que no dialogue con los microrrelatos de Esteban Erlés o con las interpretaciones construidas de forma cooperativa en la primera actividad. De hecho, el “ideal” de belleza, sobre el cual debatimos en la sesión previa, está presente en la caracterización de la muñeca y de la propia niña. Así, la primera muñeca que aparece es “una de las muñecas que a María le parecían más guapa” y, poco después, se narra la transformación de todas ellas en *kawaii*. Este concepto, que es fundamental en el relato, resulta de gran interés, ya que muestra la familiaridad de la alumna con la cultura japonesa y, más concretamente, con el valor de “lo agradable”. El texto concluye con el triunfo absoluto de este ideal: el final es feliz porque todos los personajes se transforman en figuras “monas” o agradables y viven en un mundo donde lo “feo” no tiene cabida. Así, ese mundo *otro* al que se desplaza la protagonista representa y ensalza un ideal de belleza hegemónico y lo muestra como algo deseable. El hecho de que las muñecas, de gran belleza física, sean amigas de la niña es otra evidencia a favor de esta interpretación.

A pesar del número reducido de alumnado que ha participado en la actividad (la mitad del grupo), podemos extraer del anterior análisis algunas conclusiones muy significativas. En primer lugar, llama la atención el interés de gran parte del alumnado por el género fantástico. Esto no solo se explica por la reciente lectura de los microrrelatos de Esteban Erlés, ya que muchos han recogido tópicos de este género que no aparecen en

los textos de la escritora zaragozana. Me refiero aquí a la reencarnación de un niño o niña en un muñeco o una muñeca, que aparece en “El niño”, “Muñecas de plástico” y “325 escalones”. Probablemente resulta decisiva la influencia de ficciones cinematográficas o literarias que el alumnado acostumbra a ver o a leer. Del mismo modo, es previsible que el último texto comentado (“La aventura entre muñecas”) surja de la afición de su autora por el videojuego *Animal crossing* y por las imágenes *kawaii* que pueblan este mundo.

Así, en los citados textos, es evidente la influencia de los contextos culturales anglosajón y japonés. Ello pone de relieve la gran variedad de imágenes, expresiones lingüísticas y valores que pueblan la imaginación del alumnado y que no siempre proceden de nuestra cultura. Finalmente, cabe destacar que estos textos, levemente inspirados en los de Esteban Erlés, no cuestionan la definición tradicional del género, o bien porque el género de los personajes no desempeña ningún papel en ellos o bien porque se mantiene una relación acrítica con algunas representaciones hegemónicas (es el caso del ideal *kawaii* en “La aventura entre muñecas”).

Por el contrario, los textos que dialogan más estrechamente con los de Esteban Erlés cuestionan la validez del reglamento de género. Casi todos ellos, sean fantásticos o realistas, están protagonizados por personajes femeninos y establecen una tensión simbólica muy significativa entre estos y las muñecas. Así, en “¡Deja de mirarme, monstruo!” y “Ojos juzgantes”, la muñeca actúa como antítesis de la mujer, mientras que en “¡Socorro!” y en otro texto sin título la muñeca se identifica con la mujer y simboliza su opresión. Encontramos también una última variante, en la que la muñeca funciona como instrumento a la hora de ejercer violencia, al ser mostrado como un juguete normativo (y, por tanto, excluyente) atribuido al género femenino. En todos los microrrelatos, la feminidad, pero también la masculinidad en el caso de “Ojos juzgantes” y de este último texto, aparecen como construcciones que regulan la identidad de los personajes y que causan terror, dolor e inquietud en ellos; también son normas restrictivas capaces de imponer silencio y/o de incitar a la rebeldía. Así, aunque sus creaciones se mantengan en un estricto binarismo de género, el alumnado se replantea asuntos tan importantes como el sistema de roles o el poder de la imagen para alterar la percepción de un individuo. En este punto, es evidente el diálogo que el alumnado ha establecido con la experiencia literaria anterior, pues todos estos asuntos fueron tratados en mayor o menor medida en la conversación literaria.

Como se ha tratado de mostrar a lo largo del análisis, todos los textos escritos por el alumnado establecen una relación intertextual con la realidad social contemporánea:

con las imágenes, los lenguajes y las ficciones que ven, leen y les constituyen. Esta actividad pone de relieve que la literatura, el cine e incluso los videojuegos son experiencias que construyen la forma de ver el mundo del alumnado, así como la vivencia de su propio género. Demuestra que las imágenes y las palabras que nos rodean no son anodinos, sino que nos construyen y nos determinan; están vivas, como las muñecas que protagonizan el libro de Patricia Esteban Erlés. En último término, esta segunda actividad muestra el papel crucial que puede desempeñar la escritura creativa, puesto que permite al alumnado cuestionar las ficciones y las normas que regulan sus vidas y crear otras formas de vivir su identidad en todos los ámbitos.

### **3.5. Fase 3. Tras la muerte del autor: comentar textos propios y ajenos**

Como cierre al proyecto, se propone la puesta en común de los microrrelatos escritos por el alumnado, de forma que el proceso de escritura de los textos, antes individual, se abre a la mirada colectiva de todo el grupo. La escritura se sitúa así en el acto comunicativo que le es propio: el que destina el texto literario al disfrute y la valoración crítica de los lectores y lectoras. Los objetivos de esta última fase son múltiples. Se pretende, por un lado, que el alumnado ejerza una labor crítica, orientada a la interpretación y al perfeccionamiento de los textos propios y ajenos; por otro lado, se busca que el alumnado comprenda que el autor o autora de un texto no tiene la responsabilidad última sobre el sentido de sus textos, ya que quien lo lee podrá reconocer nuevas interpretaciones que no habían sido previstas en primer lugar. En resumen, se espera que el alumnado descubra una dimensión crítica y reflexiva en la creación de textos literarios y comprenda que la escritura es un proceso infinito, siempre abierto a modificaciones y mejoras.

La tercera actividad del proyecto es, por lo demás, muy similar a la conversación literaria, ya que inicia un debate en torno a una serie de microrrelatos. Estos mantienen el eje temático de los de Esteban Erlés: las muñecas como seres extraños. En este sentido, es previsible que la última actividad gire en torno a temáticas e inquietudes que ya aparecieron en un primer momento. También es presumible que la actividad no siga un orden lineal, sino que se vaya construyendo con las impresiones y las opiniones del alumnado y que desemboque en una multiplicación de sentidos de los textos literarios. Sin embargo, existe una diferencia fundamental con aquella primera actividad, de carácter

oral: quienes han escrito los relatos están presentes y en proceso de aprendizaje, igual que el resto. Por ello, me parecía muy recomendable que el alumnado comenzara su crítica con comentarios positivos acerca del texto y solo en segundo lugar destacara aquellos aspectos mejorables del mismo. En estos primeros momentos, el autor o autora del texto debía permanecer en silencio y escuchar atentamente al resto del grupo; de esta forma, el texto dejaba de ser “suyo” y el resto del alumnado tendría plena libertad a la hora de recrearlo. Solo cuando las personas lectoras pusieran fin a este proceso, podría hablar el escritor o escritora para exponer sus ideas y explicar su proceso creativo.

Presenté esta dinámica al inicio de la videoconferencia, para que todo el alumnado tuviera una idea clara de lo que podían esperar de la actividad y se animara a leer sus propios textos de forma voluntaria, cosa que hicieron. Sin embargo, a lo largo de la actividad, los obstáculos a los que debimos hacer frente fueron numerosos. El principal fue que el alumnado no tenía a la vista los textos de sus compañeros y compañeras. En una clase presencial, podríamos haberlos proyectado en una pantalla; en las circunstancias en las que se realizó la actividad, el alumnado solo pudo escuchar los textos leídos en voz alta por su autor o autora. Esto significa que no pudieron leerlos a su propio ritmo ni el número de veces que necesitaran. Por otro lado, al no tener ninguna ayuda gráfica, les resultaría más difícil mantener la atención y reparar en aquellos aspectos que les parecieran interesantes.

Nos enfrentamos una vez más a los problemas de conexión a Internet, lo que dificultaba en gran medida el seguimiento de la actividad. Finalmente, cabe destacar que el componente humano de esta última fase era trascendental, ya que el alumnado se disponía a leer textos personales e íntimos; la distancia física y emocional era, pues, otro inconveniente, que solo pudo salvar la confianza que ya existía entre el alumnado. De cualquier modo, las seis alumnas y los dos alumnos que participaron en este último intercambio volvieron a mostrar el entusiasmo y la predisposición que ya habían mostrado en la videoconferencia anterior.

El primer alumno en tomar la palabra fue el autor de “¡Socorro!”. Cabe decir aquí que este alumno no había participado en la primera mitad de la conversación literaria por no haber leído los microrrelatos, lo cual demuestra su interés creciente por el proyecto y su temática. Tras la lectura en voz alta de su texto, se inició la ronda de comentarios positivos. Dos alumnas resaltaron el “significado” del mismo, que resumieron de la siguiente manera: “que puedes hacer lo que quieras, que eres libre” y “nadie le tiene que decir cómo ser”. Vieron en el texto una proclama de libertad. Otra alumna respondió que

“las muñecas son supuestamente perfectas pero para él no lo son”. Una vez más, la muñeca aparece como un “ideal” o un modelo de perfección contra el que se rebela el autor del texto y, posteriormente, sus compañeras. También llama la atención la formulación de esta respuesta: su interpretación se construye en base a lo que el autor quería decir (“para él”).

Cuando les pregunté si les recordaban a las muñecas de Patricia Esteban Erlés, me respondieron que no, porque las del microrrelato “¡Socorro!” “no pueden hacer” lo que hacían las otras. No son asesinas, ni ejercen ningún tipo de violencia sobre la mujer porque estas últimas se identifican con la mujer y su impotencia. Por otra parte, cuando les pregunté si había algo que mejorarían, dijeron que estaba “bien así”. No cambiarían nada. Esta respuesta se repetiría cada vez que leíamos un texto, lo cual muestra que proponer comentarios de mejora es muy complicado, mucho más que destacar los aspectos positivos de un texto. Requiere mucha práctica y un conocimiento más profundo del relato, que no podía darse en las condiciones en que se desarrolló la actividad. Como ocurriría en otros casos, fui yo misma la que planteó una mejora al autor del texto, intentando que comprendiera mi perspectiva como lectora. Por ello, todo comentario por mi parte iba orientado a mejorar o a reflexionar sobre el texto literariamente y no a asegurar su corrección lingüística. Así, en primer lugar, expuse que el primer párrafo me creaba una duda, porque no comprendía quién narraba la historia. Cuando me respondió que no hablaba nadie, le dije que eso quizás esto resultaba confuso en el microrrelato, en el que predominaba el diálogo.

Finalmente, dado que el alumno no había leído los microrrelatos de Esteban Erlés el primer día, le pregunté su opinión sobre los mismos y destacó su “originalidad”. Cuando le pregunté a qué se refería, afirmó que “expresaba el tema en muy pocas palabras”. Eso era lo más impactante para él.

El siguiente texto en ser leído carece de título; es aquél que presenta muchos rasgos en común con el anterior. Así lo destacó el resto del alumnado, cuando afirmó que lo que más le gustaba era el “tema”. Lo resumieron así: “las muñecas no tienen que ser perfectas”. Se vuelve a destacar como atributo principal de las muñecas su “perfección” y se incluye un juicio de valor que no está explícito en la descripción de las muñecas: las muñecas son de una forma (sosas, delgadas, flacas) y “no tienen que ser” así. Vieron en el texto otra reivindicación, otra denuncia. Un alumno apuntó en esta dirección cuando afirmó que “se comportan que dan rabia. Son personas que no tienen opinión no tienen nada”. La autora del texto intervino aquí para decir que no eran personas, sino muñecas.



Este apunte resulta muy interesante: la autora no había previsto el símbolo que equipara a las muñecas con “personas”. Había hecho una lectura estrictamente realista de su propia creación y un lector le descubrió otra capa de significado. La opinión de la autora no hizo rectificar a su lector, que volvió a afirmar: “yo pienso que las muñecas simbolizan personas”.

Una vez más, cuando les pregunté si había algo que les había gustado menos, todo el grupo estuvo de acuerdo en que estaba “todo bien”. Sin embargo, sí se podían encontrar aspectos mejorables. El más llamativo es que el microrrelato presentado no era narrativo. Por ello pregunté al grupo si ocurría algo en el texto, si había una historia. Un alumno respondió: “no pasa nada, pero simboliza mucho. Narra cómo debería ser una mujer”. Continuó: “es más bien una descripción de cómo debería ser una muñeca que simboliza a una persona perfecta para la sociedad”. El alumno dio en la clave: es una descripción que “simboliza mucho”, pero que no narra una historia. Les recordé que un microrrelato tenía que contener una historia. La autora solo tendría que introducir una acción o un cambio en el personaje para que fuera un texto narrativo.

La alumna que tomó el relevo fue la autora de “La aventura entre muñecas”. En cuanto terminó de leer, un alumno dijo que le había recordado a un anime. Le pregunté qué era lo que le recordaba a un anime y me respondió que eran ciertas palabras, como *kawaii*, y el motivo del “viaje a otro mundo” lo que le había recordado a ese género. Este texto gustó a todo el alumnado porque aludía a un imaginario que les resultaba muy familiar, conformado por el género del anime, el videojuego *Animal crossing* y el adjetivo *kawaii*. Todo el alumnado compartía estos referentes. Enseguida me explicaron que *kawaii* significaba “mono”, “muy bonito”. Les pregunté si una persona podía ser *kawaii* y me respondieron que no: solo podían ser objetos y animales. También les gustó el hecho de que era un texto “alegre”, algo que lo diferenciaba de los dos textos anteriores.

Tras la lectura de “325 escalones”, una alumna afirmó que lo que más le había gustado era la “historia”. Le pregunté cuál era la historia y por su respuesta —“una niña que quiere ir al desván pero lo tiene prohibido”— reconocí que se había interesado especialmente por una perspectiva: la de la niña. “¿Pasan más cosas?” Le pregunté a todo el grupo, a lo que respondieron que la madre se ponía enferma y que había una muñeca poseída. La autora ofreció su propia interpretación cuando sus compañeros y compañeras no tuvieron nada más que decir. Según ella, se trataba de una historia de terror protagonizada por la muñeca. Afirmó que la madre enfermaba para “darle más miedo” a la historia.

Finalmente, decidí ofrecer mi propia interpretación sobre el texto para que el alumnado reconociera otras formas de rellenar sus vacíos. Afirmé que, para mí, la madre también podría ser protagonista. La muñeca que encuentran en el desván al final del relato podría representar a la figura materna. Como persona silenciosa y sufriente, me había recordado a las muñecas de otros textos leídos. Añadí que, para mí, esta explicación de los hechos daba un sentido más unitario al texto, que en el estado presente dejaba algunas tramas sin resolver. La alumna afirmó que no había pensado en que la madre se parecía a una muñeca. Una vez más, las interpretaciones de las lectoras ampliaban la visión de la autora y le mostraban que el sentido del texto superaba su intención original.

La lectura en voz alta de “¡¡Deja de mirarme, monstruo!!” despertó muchos comentarios positivos. Un alumno afirmó que la autora era “muy buena escritora” porque decía “mucho en muy pocas líneas”. Así, la puesta en común también contribuyó a que el alumnado reconociera y apreciara los rasgos básicos del microrrelato, que son tan difíciles de lograr para cualquier escritor o escritora. Yo misma destacué la estructura perfecta del texto, que conseguía captar el interés desde el principio y promovía una reflexión una vez que el texto concluía. Le dije que me recordaba mucho a “Exilio” y la autora afirmó que, efectivamente, se había inspirado en este microrrelato de Esteban Erlés para crear su ficción.

Del microrrelato titulado “Ojos juzgantes”, destacó el alumnado su ambigüedad: “el final nos deja con la duda”. ¿Por qué juzgan los muñecos y muñecas a los niños? Para un alumno, las Barbies y los Kents juzgaban el “aspecto físico” de los personajes masculinos. Según otra alumna, las muñecas y muñecos tenían envidia de ellos. Ante las especulaciones de los lectores y lectoras, el autor prefirió no responder para que cada persona se formara una idea distinta y, según él, igualmente válida.

A estas alturas de la conversación, ya habíamos superado los cincuenta minutos que hubiera durado una sesión presencial; sin embargo, todo el alumnado consideró justo que continuáramos con la lectura de los dos textos que no habíamos leído todavía.

Antes de leer su texto en voz alta, la autora de “El niño” afirmó que se había basado en una película. Era esta una referencia que yo no había descubierto cuando lo leí en primer lugar; en cambio, la mayoría del alumnado reconoció enseguida la película de la que el texto tomaba el argumento: *The boy*. Así pues, al reconocer el nivel intertextual del relato, el alumnado había alcanzado un conocimiento mayor del mismo. Ya hemos comprobado que este no es un caso aislado: el alumnado comparte referencias de todo

tipo, ya que consume ficciones cinematográficas y literarias similares, que han sido específicamente creadas para el público adolescente.

En la ronda de comentarios que siguió a su lectura, una alumna afirmó: “está bien, aunque hay películas que dan más miedo”. A continuación, un alumno destacó que se trataba de un microrrelato “único” pero poco después se retractó de lo dicho: “bueno, único no, porque es una película. Es como un *remake*”. Aquí emergió un debate de gran interés: ¿es legítimo basarse en otro texto o película para escribir un relato propio? ¿Un texto que es “único” es un texto “bueno”? Una alumna reconoció que a ella le daría vergüenza decir que se había basado en otro texto porque eso es “copiarse”. Entonces, ¿en qué se basa un escritor o escritora para crear sus ficciones? Un alumno afirmó que lo más importante era la imaginación. Les pregunté si ellos y ellas no se habían basado en nada para escribir sus propios textos. ¿Acaso no se habían inspirado en los textos de Patricia Esteban Erlés? Reconocieron que sí, pero seguían viendo problemática la frontera entre “basarse” en algo y “plagiar”.

El último texto, que carece de título, narra el asesinato de una abuela por parte de una madre. El motivo es que aquella ha dejado jugar al hijo con una muñeca. Tanto al alumnado como a mí nos impactó el desenlace violento. Una alumna afirmó: “yo al principio pensaba que no era de miedo”. Este comentario es muy pertinente, pues el final marca un cambio de tono muy inesperado en el relato y, por ello, modifica las expectativas que crea en un principio. Les pregunté si había algo más que les hubiera llamado la atención y un alumno respondió: “la abuela debería de ser la más antigua, la de mentalidad más antigua. Pero es la madre más conservadora”. Admití que yo había pensado lo mismo: parecía que el relato nos estaba hablando de un retroceso en la sociedad. La autora se mostró sorprendida ante estas últimas apreciaciones y afirmó que ella no lo había pensado antes: “no pensaba, solo escribía”.

Como muestra este último comentario y otros que iban en la misma línea, las interpretaciones del alumnado descubrieron el potencial significativo de los textos a sus propios autores y autoras. Introdujeron, además, un proceso de reflexión en el proceso creativo, algo que no siempre está presente cuando se escribe en un “cuarto propio”. Así pues, si conversar sobre los microrrelatos de Esteban Erlés les ayudó a descubrir lo que pensaban sobre ellos, poner en común los textos permitió al alumnado saber qué había escrito *realmente*. Esto no significa que la puesta en común supusiera el cierre de un significado, sino todo lo contrario: multiplicó los sentidos y reveló perspectivas que el primer autor o autora no había tenido en cuenta.

Por otro lado, a través de esta actividad, el alumnado pudo conocer los efectos que provocaban sus ficciones en otras personas. Dicho de otro modo, el diálogo les situó en el papel de autor o autora que les correspondía y les permitió reconocer la verdadera trascendencia que tiene un texto literario. En palabras de Marta Milian, el alumnado adquirió “conciencia sobre el proceso realizado”, esto es, sobre los “procedimientos y estrategias que se han seguido para conseguir los objetivos planteados” y los “saberes que se han puesto en juego” (2013, p. 133). A ello contribuyó también la complicidad de todos los miembros del grupo y la escucha atenta que realizaron de los textos ajenos y de los comentarios a sus propios textos. Ello demuestra la importancia de leer los textos del alumnado al resto del grupo, es decir, de presentarlos ante personas de una misma generación, que comparten unos mismos intereses y un mismo imaginario. En cierto modo, este es el público ideal al que se dirigen sus ficciones y no el profesorado.

No obstante, la labor crítica del alumnado se vio muy limitada por los motivos que he anticipado arriba. Dado que no disponían de una copia de los textos, tenían dificultades para retener información sobre ellos. Aunque no lo he avanzado arriba, tuvimos que leer algunos relatos hasta tres veces para que el alumnado pudiera hacerse una idea cabal de su contenido. Por todo ello, no puede sorprendernos que el alumnado hallara dificultades para manifestar claramente los aspectos positivos de un texto y explicar cuáles podrían ser los mejorables. Por otro lado, resulta natural que en muchas ocasiones la actividad derivara más hacia la conversación literaria que a la elaboración de juicios de valor. Para avanzar en este último sentido, habría sido necesario seguir con esta actividad durante mucho más tiempo. Yo era la única que había podido leer, releer y analizar los textos con anterioridad y, además, tenía todos los textos a la vista. Ello explica que fuera yo misma la que ofreciera la mayor parte del *feed-back* al alumnado. De todas formas, traté de que mis apuntes sobre los textos estuvieran bien justificados e iniciaran una reflexión crítica acerca de los mismos.

### **3.6. Evaluación de los aprendizajes**

La situación excepcional ocasionada por la pandemia ha afectado en gran medida la evaluación de los aprendizajes del alumnado, ya que no se ha calificado el trabajo realizado por el grupo en ninguna de las fases. Ello determinó en parte la aproximación del alumnado a las actividades: desde un primer momento sabían que su trabajo no repercutiría en la evaluación de la asignatura y se sintieron más libres a la hora de escribir sus textos y debatir con el resto del grupo.

Sin embargo, a pesar de no haberse aportado una calificación al final del proyecto, sí hemos podido medir la consecución de los objetivos didácticos propuestos. Del mismo modo, en algunos momentos, hemos podido hacer partícipe al alumnado de la evaluación de su trabajo con el fin de que reparara en sus aspectos mejorables y de que reflexionara sobre el proceso de escritura y de lectura (tercera fase del proyecto). Así pues, la valoración del aprendizaje que se ha realizado ha sido cualitativa y subjetiva y ha redundado en el aprendizaje del alumnado. A continuación, recogemos los resultados más significativos, detallando los instrumentos que se han seguido en la evaluación de las tres actividades.

Por un lado, en la conversación literaria, hemos valorado aquellas destrezas y aptitudes que están más estrechamente relacionadas con la competencia literaria, como son la capacidad de argumentar, especular e hipotetizar, el respeto a la naturaleza abierta y ambigua del texto literario o la actitud cooperativa del alumnado. En cambio, hemos dejado a un lado aquellas habilidades de la comunicación oral, como la dicción o el volumen, que se ponen en juego en toda conversación literaria, pero que no miden la consecución de los objetivos de este proyecto.

Las notas que fui tomando a lo largo de la conversación han facilitado el análisis riguroso y han permitido concluir que sus resultados fueron, en general, muy positivos. Así, en cuanto a la participación del alumnado, hemos advertido que todo el alumnado tomó la palabra en, al menos, una ocasión. Sus aportaciones fueron con frecuencia constructivas, es decir, dialogaban estrechamente con las intervenciones previas e iban construyendo su visión personal en cooperación con el resto. De hecho, aunque en un primer momento la mayoría no tuvo en cuenta la idea de una alumna que contradecía al resto, enseguida la valoraron y la tomaron como base sobre la que construir la interpretación colectiva del texto. Así, al poner en palabras sus pensamientos, escuchar y respetar los de todo el grupo, el alumnado puso en marcha un proceso interpretativo muy valioso. Este les llevó a especular sobre los posibles sentidos de los textos, a valorar la ambigüedad como un rasgo fundamental del fenómeno literario y a descubrir metáforas y símbolos donde, en una primera lectura, no los veían. La profundización en la comprensión textual la propiciaba el intercambio entre el alumnado, pues era la suma de sus contribuciones la que iniciaba un proceso no lineal de avances y retrocesos, acuerdos y desacuerdos que resultaron claves en la interpretación.

Del mismo modo, la conversación literaria llevó al alumnado a establecer asociaciones y a conectar con experiencias y emociones propias que no habrían tenido

cabida en una primera lectura individual. En otras palabras, la conversación literaria activó el conocimiento del mundo del alumnado. Ello les permitió comprender mejor el propio texto y replantearse la realidad que daban por conocida desde una postura crítica y activa. Del mismo modo, la lectura inició una reflexión sobre su propia experiencia vital y sobre su papel como lectores y lectoras. Así pues, se ha comprobado que el intercambio con otras personas desemboca en lecturas críticas y creativas, que llevan más allá del texto y hacia la propia vida.

Sin duda, la actividad habría sido más fructífera de haber sido este un proyecto a largo plazo, ya que, con el tiempo, el alumnado podría haber ganado confianza en sus lecturas. En este primer momento, persistían el miedo a la reacción del resto de participantes y las inhibiciones típicas de una experiencia a distancia, novedosa tanto para mí como para el alumnado. Del mismo modo, la comprensión textual podría haber sido más profunda de haber tenido el grupo más experiencia en la conversación literaria. Cabe resaltar aquí que el cuestionario que pasé al alumnado presentaba ciertas ventajas sobre la metodología propuesta ya que, aunque no iniciaba un diálogo propiamente dicho, no existía en él la presión social por dar con la respuesta mayoritaria ni se imponía un ritmo de reacción rápido y espontáneo, como sí ocurría en la conversación literaria.

Pasamos a evaluar los aprendizajes de la segunda actividad. En este caso, la valoración de los microrrelatos del alumnado no se ha centrado en la corrección lingüística de las composiciones, ya que no se buscaba profundizar en el dominio de la morfología, la sintaxis o el léxico. Al contrario, se trataba de un ejercicio de libre expresión artística en el que hemos valorado los siguientes parámetros: el diálogo que establecía cada texto con otras ficciones y con las ideas expresadas en la conversación literaria, la aplicación de las convenciones básicas del microrrelato (literariedad, hiperbrevedad y narratividad) y la construcción del texto como una unidad de sentido.

Esta segunda actividad también fue satisfactoria. En primer lugar, la mayoría del alumnado escribió su texto en torno a un determinado conflicto narrativo y creó sentidos más allá del literal, al convertir a sus muñecas en una alegoría de la situación de las niñas y las mujeres. También construyó personajes complejos e ideó tramas verosímiles, ciñéndose a la extensión hiperbreve del microrrelato. Así pues, aunque solo una minoría dio con la estructura del microrrelato, la mayoría respetó la literariedad y la narratividad de este subgénero. Por ello, esta actividad condujo al alumnado a un conocimiento significativo del microrrelato: pudieron conocer sus características, valorarlo de forma

crítica y experimentar las dificultades que entraña la escritura de este género hiperbreve, que era desconocido para la mayor parte del grupo.

Lejos de ser perfectos, sus escritos presentaban algunos errores de composición, los cuales se podrían haber evitado de haberse realizado la actividad de forma presencial. Y es que, como hemos anticipado arriba, consideramos que la evaluación de un texto escrito no debería realizarse una vez finalizado el proceso, como ha sido el caso de este proyecto, sino desde el momento en que el alumnado comienza a planificar el escrito.

Por otro lado, el análisis de esta segunda actividad también ha puesto de relieve el compromiso de cada alumno y alumna con su texto y el diálogo que establecieron, consciente o inconscientemente, con otros textos literarios y extraliterarios. El proceso creativo, basado en el diálogo, también activó la imaginación del alumnado y les invitó a conectar con su experiencia del mundo para ofrecerla a modo de ficción. Como resultado, todos y todas empezaron a construir una voz personal en la que poder reconocerse.

Finalmente, el uso del diario y la observación directa volvió a ser un instrumento eficaz para evaluar la puesta en común de los microrrelatos (tercera fase del proyecto). Esta última actividad nos ha confirmado la eficacia que presenta el diálogo en el proceso de interpretación, pues el intercambio con los compañeros y compañeras les permitió potenciar los significados de los textos propios y ajenos y aproximarse a un pensamiento simbólico. También contribuyó a que se plantearan cuestiones fundacionales en el estudio de la literatura, como podría ser la disyuntiva entre la imaginación creadora y el recurso a otros textos a la hora de crear uno propio (algo que aquí hemos denominado *reescritura* o *diálogo*). Finalmente, y al igual que en la segunda fase del proyecto, el alumnado pudo ahondar en los elementos que distinguen la narrativa de otras modalidades, como la descripción.

En conclusión, y a pesar de que todos estos aprendizajes están aún en germen, se han cumplido los objetivos didácticos establecidos en un principio: el alumnado ha podido iniciarse en la labor interpretativa, ha adoptado siempre una actitud cooperativa y, finalmente, ha valorado el componente vivencial del fenómeno literario.

## 4. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo, hemos defendido que la literatura es una experiencia que puede afectar y transformar la identidad de quien lee y lo que comprende por *realidad*. En este sentido, hemos considerado que la conversación literaria y la reescritura creativa ofrecen la posibilidad de reescribir el género, entendido este como un discurso inscrito en nuestros cuerpos (Butler). Hemos partido también de que el microrrelato, como narrativa del “espacio del blanco”, requiere de un lector o lectora con una gran capacidad crítica, creativa y activa, actitudes que son cruciales a la hora de cuestionar lo que nos es dado y, más concretamente, de deshacer el género. Estas son las hipótesis expuestas y desarrolladas en el marco teórico del trabajo.

La comprobación de estas primeras ideas se ha visto afectada en gran medida por el contexto no presencial en que se han desarrollado las actividades. En un proyecto como este, que tiene una carga performativa fundamental, ha supuesto un cambio imprevisto muy importante, pues toda *performance* tiene un componente de presencialidad: se realiza y se experimenta en el cuerpo; es una forma de decir la corporalidad y transformarla. Así, el contacto humano y el entorno de complicidad e intimidad, que se construye en torno al hecho de compartir un mismo espacio físico, han sido difíciles de lograr. También ha contribuido a esta distancia física y emocional el hecho de que el grupo no me conocía, pues no me habían visto ni habían podido hablar conmigo antes de la expansión del Covid-19. Pero, sin duda, el mayor inconveniente para la investigación ha sido la ausencia de la mitad del grupo en todas las actividades. Los resultados que hemos ido exponiendo en la aplicación práctica no representan al conjunto del alumnado; su alcance es muy limitado. Sin embargo, ello no impide proponer, de forma provisional, una serie de conclusiones acerca de la posibilidad de reescribir el género a través de la experiencia literaria.

En la primera actividad, hemos comprobado la eficacia que presenta la conversación literaria a la hora de subvertir el discurso hegemónico sobre el género, ya que las ideas que el alumnado ha traído a la conversación han sido a menudo cuestionadoras y críticas con él. La violencia que recorre los microrrelatos de Esteban Erlés les ha llevado a reconocer lo “inhabitable” de la normativa de género. Así, el texto literario ha propiciado una reflexión muy interesante, que ha girado en torno a la construcción de la feminidad y de la masculinidad y la asignación de roles. La existencia de una normativa —de un ideal de perfección— diferente para hombres y mujeres, así



como su vigencia en la actualidad, ha sido el eje de esta primera actividad, que determinó el rumbo de las dos siguientes.

En la segunda fase del proyecto la ruptura con la norma ha sido, si cabe, más evidente, lo cual nos ha permitido comprobar el impacto que tuvo la conversación literaria en gran parte del alumnado. Seis de los nueve textos entregados ponían el foco en la violencia psicológica y física oculta en los roles de género. El análisis de estos relatos nos ha revelado su componente performativo, ya que las imágenes y las palabras representadas por las muñecas causaban un efecto destructivo en la identidad femenina tanto como en la masculina. El juego con el silencio y los espacios en blanco también han determinado el carácter performativo de los textos, muchos de los cuales delegaban en los lectores y lectoras la tarea de crear sentidos. Todos los textos consistían en una reescritura de otros ya existentes, fueran películas, videojuegos o textos literarios, como los de Patricia Esteban Erlés. Ello muestra el poder que tiene la ficción para conformar la identidad de quienes leen, para constituirse como experiencia. Como decíamos en el marco teórico, no hay escritura sino reescritura; todo texto es apropiación de otro y esto también se ha puesto en evidencia en la segunda actividad del proyecto.

La última fase se hallaba a medio camino de las dos anteriores, pues consistía en una conversación literaria acerca de los microrrelatos escritos por el alumnado. Lectura, escritura y reflexión crítica iban, una vez más, de la mano. En esta actividad, el eje no ha sido tanto la performatividad de género como la de la propia literatura. Así, la reflexión ha girado en torno a la propia experiencia de lecto-escritura, ya que el alumnado ha adoptado a un tiempo el rol de autor o autora y de lector o lectora y lo ha hecho de forma consciente. Al convertirse en los verdaderos protagonistas del fenómeno literario, el alumnado ha reconocido que los textos son creados para ser re-construidos y disfrutados, para ser leídos ante otras personas. Así lo han manifestado en muchos de sus comentarios. En última instancia, han reconocido que solo a través de la lectura crítica y colectiva de los textos se pueden llegar a comprender sus palabras, que a menudo dicen más de lo que pensó su primer autor o autora.

En las tres fases del proyecto, el trabajo con microrrelatos ha sido de gran ayuda, puesto que nos ha permitido leer y releer varios textos completos en la conversación literaria y en la última puesta en común. Esto ha resultado ser de especial importancia en las circunstancias actuales, porque el alumnado no contaba con una copia material de los textos. Probablemente, habría sido mucho más difícil manejarnos con textos de mayor extensión, como novelas u obras de teatro, que presentan un mayor número de personajes

y de subtramas. Por otro lado, aunque solo una minoría ha respetado los rasgos (tan complejos) de este género narrativo, considero que la escritura de textos hiperbreves motivó al alumnado en la segunda actividad, ya que su extensión es equiparable a la de textos que leen y escriben a diario y, en apariencia, requieren menos esfuerzo. También para mí ha sido útil la elección de este género, ya que me ha permitido analizar con más detalle la estructura, la caracterización de sus personajes y el argumento de los textos del alumnado.

Por otra parte, los resultados que hemos ido exponiendo hasta aquí demuestran que la conversación literaria y la reescritura creativa no son actividades de una sola sesión. Reescribir el género, al igual que aprender a escribir de forma creativa o a conversar sobre un texto literario, es un proceso lento y difícil y no puede darse por finalizado en tres sesiones de clase. Conversar y reescribir es un hábito. Requiere de una práctica constante, que combine la labor individual con la colectiva y el placer con el esfuerzo intelectual. Y esto no solo compete al alumnado, sino también al profesorado, que debe aprender a formarse y transformarse con las aportaciones de todo el grupo. También debe aprender a aceptar la incertidumbre en los encuentros con el alumnado y a dejar que el guion lo escriban ellos y ellas.

En este proyecto, apenas hemos comenzado a recorrer este camino. Sin embargo, considero que la perspectiva que se nos ha mostrado es muy prometedora, ya que la actitud del alumnado ha sido siempre receptiva, abierta y cooperativa. De hecho, su entusiasmo y su interés por las actividades han ido en aumento. Así lo ha evidenciado su deseo de permanecer en las dos videollamadas realizadas más allá de los cincuenta minutos previstos, la urgencia de muchos de ellos por expresar su opinión y las invitaciones a participar que ha hecho algún alumno al resto del grupo. Este entusiasmo ha sido un factor crucial que no podíamos dar por hecho, especialmente en una situación como la que estábamos viviendo a nivel global; también por los numerosos obstáculos que se interponían entre el alumnado y yo misma. Si el proyecto ha salido adelante es, probablemente, porque el alumnado ha reconocido que los textos literarios también hablan de ellos y de ellas, de las normas y de los discursos que rigen sus (nuestras) vidas.

## 5. Bibliografía

- Bajour, C. (2009). “Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura”. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, n° 253. Recuperado de <https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practicas-de-lectura/> [18.06.2020].
- Bajour, C. (2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza”. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, n° 282. Recuperado de: <http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literaria-como-situacion-de-ensenanza> [18.06.2020].
- Barthes, R. (2017). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura* (5ª impresión). Barcelona: Paidós.
- Burgos Díaz, E. (2006). Cuerpos que hablan. *Contrastes. Suplemento*, 11, 93-109. Recuperado de <https://www.uma.es/contrastes/pdfs/MON2006/ContrastesMON2006-03.pdf> [10.06.2020].
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. En S.-H. Case (ed.), *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp. 270-282). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Carranza, M. (2007). Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, n° 202. Recuperado de <https://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm> [17.06.2020].
- Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2014). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Delmiro Coto, B. (2001). La escritura en los aledaños de lo literario. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 28, 9-50. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7320> [15.06.2020].

- Domínguez Parrilla, L. (2014). *El microcuento. Un género para fomentar la lectura en educación secundaria obligatoria* (Trabajo Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [https://eprints.ucm.es/33056/1/TFM\\_LidiaDominguezParrilla.pdf](https://eprints.ucm.es/33056/1/TFM_LidiaDominguezParrilla.pdf) [20.06.2020].
- 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/42239/40213> [18.06.2020].
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de educación y pensamiento*, nº 17, 85-95. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4040396> [17.06.2020].
- Escudero, J. A. (2003). Estéticas feministas contemporáneas (o de cómo hacer cosas con el cuerpo). *Anales de Historia de Arte*, nº 13, 287-315. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/32416> [10.06.2020].
- Esteban Erlés, P. (2012). *Casa de muñecas*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- Garrido, B. (2012). Entrevista a Patricia Esteban Erlés y Sara Morante por «Casa de muñecas». *Culturamas. La revista de información cultural en Internet*. Recuperado de: <https://www.culturamas.es/2012/10/10/entrevista-a-patricia-esteban-erles-y-sara-morante-por-casa-de-munecas/> [20.06.2020].
- 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 Toulouse - Jean Jaurès.
- Jiménez Tapia, G. (2018). Entrevista a Patricia Esteban Erlés. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, 3, 212-216. Recuperado de <https://revistas.uspceu.com/index.php/microtextualidades/article/view/116> [15.06.2020].
- Leibrandt, I. (2014). La construcción de la identidad en la novela de adolescencia postmoderna. *Impossibilia*, 8, 138-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372189> [10.06.2020].
- Mateos, E. (2017). Entrevista a Patricia Esteban Erlés, Premio Dos Passos. *Relatos Magar*. Recuperado de <https://relatosmagar.com/entrevista-patricia-esteban-erles/> [26.06.2020].

- Mendoza Fillola, A. (2008). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria--bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-educacin-literaria--bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/html/01e1d59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0) [26.06.2020].
- Milian, M. (2013). La enseñanza de la composición escrita. En Uri Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 121-138). Madrid: Ministerio de Educación de España, Editorial Graó. Recuperado de <https://elibro-net.cuarzo.unizar.es:9443/es/ereader/unizar/49256?page=1> [18.06.2020].
- Pujante Cascales, B. (2013). *El microrrelato hispánico (1988-2008): teoría y análisis* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/36177/1/Tesis%20Basilio%20Pujante.pdf> [13.06.2020].
- Regueiro Salvado, B. (2014). Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI. *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. Janus, Anexo 1, 383-393. Recuperado de [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13568/HD\\_art\\_32.pdf?seque](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13568/HD_art_32.pdf?seque) [18.06.2020].
- Ruiz Bikandi, U. (1995). El habla que colabora con la lengua escrita. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5, 7-19. Recuperado de <https://www.euskalmemoriadigitala.eus/bitstream/10357/48299/1/na%20325443.pdf> [13.06.2020].
- Silvina Fiore, Natalia. (2018). Lectura en voz alta y conversación literaria: experiencias de socializar a través de lo escrito con la voz y los oídos. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(6), 28- 51. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/2590/2775> [18.06.2020].
- Vedia García, V. I. (2016). *Análisis y crítica de la representación del amor y el romanticismo adolescente en la literatura juvenil. Una perspectiva de género* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Málaga. Recuperado de <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11283/TFG.%20Ved%C3%ADa%2C%20V%C3%A1rvara.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [20.06.2020].

Zanfabro, G. (2017). Gender Matters: What is at Stake in Dealing with Children's Literature? *TRANS- Revue de littérature générale et comparée*, 21. Recuperado de <https://journals.openedition.org/trans/1440> [20.06.2020].

Documentos legislativos consultados:

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

## 6. Anexos

### PREGUNTAS Y RESPUESTAS AL CUESTIONARIO SOBRE “PRIMERAS MAESTRAS”, “EXILIO” Y “KILLER BARBIES” (Fase 1)

¿Quiénes son las "Primeras maestras" en el microrrelato del mismo título?

4 respuestas

Las Muñecas

Las muñecas

Las muñecas

las muñecas

¿Qué enseñan las primeras maestras? ¿A quién? Puedes buscar en el microrrelato las frases o las palabras que te han ayudado a responder e incluirlas en tu respuesta.

4 respuestas

La muerte, a las muñecas. Nos enseñaron la muerte.

Les enseñan a los niños que tiene que estar quietos.

A ser calladas y el prototipo de chica ideal, a los niños

supieron la perfección de las muñecas ,en ellas iban a sobrevivir les y que la muerte cambiara las reglas del juego sonriendo muy amables

¿Cómo se siente el/la narrador/a al final de este microrrelato? ¿Cómo lo sabes?

4 respuestas

Aliviada, porque pone todo entre coma y coma

Mal, porque al final matan a las muñecas.

Enfadada, porque tiran con mas fuerza al cepillar su pelo

bien, ya que comprendió las reglas del juego

¿Cómo describirías a las muñecas que aparecen en "Exilio"?

4 respuestas

Como una dama parisina de porcelana

Una muñeca de porcelana muy seria

Mandonas

una dama parisina de porcelana y que no sabia quedarse tan quieta como debería

¿Por qué crees que expulsan a la niña de su habitación? ¿Te parece justo?

4 respuestas

Porque no era perfecta, no me parece justo

La expulsan porque no es perfecta, no me parece justo porque nadie es perfecto, y no pueden echar a la niña por no ser el prototipo de chica.

Porque no se quedaba tan quieta como ellas, no

porque las daña, si

¿Por qué se titula "Killer barbies" el microrrelato?

4 respuestas

porque mataban a las barbies

Porque mata a las Barbies

Porque una niña esta matando a sus muñecas

porque se trata de una niña que destroza muñecas

¿Cómo son descritas las barbies? ¿Y la Nancy?

4 respuestas

Las describía "perfectas"

Las Barbies son delgadas rubias y muy guapas, y la Nancy es más grande y gordita.

Rubias, delgadas, de ojos azules. delgada pero no tanto como la barbie y con variación de pelo y ojos

las barbies: ojos azules con cabellera rubio platino  
las nancys: pasada de peso y en camisón de española de provincias



¿Por qué crees que mata la niña a las barbies?

4 respuestas

Porque le dan mal royo

Porque se lo ordenó la Nancy, ya que les tenía envidia de ser tan guapas.

porque no soportaba ver a las muñecas

por lo perfectas que eran las muñecas o porque le molestaba que la vean

¿Crees que las muñecas simbolizan algo en los tres microrrelatos?

4 respuestas

Un estereotipo

Simbolizan el prototipo de chica que había.

Si

si

¿Qué es lo que más te ha gustado o impactado de los microrrelatos? ¿Por qué?

4 respuestas

Lo que más me ha impactado ha sido que como con una simple muñeca puede crear un microrrelato de miedo

Me ha gustado que tengan suspense y sean de miedo, y me ha impactado como son las muñecas y lo que hacen.

La Killer barbies, por que yo solía hacer algo parecido

la descripción de las muñecas y por que la niña las rompía tal vez por celos de que sean tan bonitas

¿Qué es lo que menos te ha gustado de los microrrelatos? ¿Por qué?

4 respuestas

Pues que las describe perfectas

Como tratan las muñecas a los demás, y lo envidiosas que son

Que las muñecas pudieran ser unas maestras, No creo que seguir el ejemplo de mujer ideal sea muy satisfactorio.

que es un poco perturbador porque soy muy miedosa

## MICRORRELATOS ESCRITOS POR EL ALUMNADO (FASE 2)

Microrrelatos "Muñecas de plástico"

hubo un hombre su nombre era Vicente de unos 35 años, muy sonriente y amable. Consiguió un trabajo como niñero, el niño al que cuidaba tenía 7 años, su nombre era Willy, el al llegar a la casa sentía que pasaba cosas extrañas durante el tiempo que el estaba.

Lo primero que puso fue que al segundo día de cuidarle, los padres lo llamaron por teléfono diciendo que porque razón había truido una muñeca de plástico y dejado en la puerta de su hijo, el hijo le había dicho que la muñeca solo sonreía y que se quedaba fijamente viendolo, el no sabía lo que los padres decían, ni de que muñeca hablaban.

El solo empezó a investigar sobre que muñeca hablaban, así que puso una cámara y vio la muñeca entre sueños le decía le decía y repetía un nombre "Suzie" el busco el nombre en internet y lo unico que encontro con ese peculiar nombre era la noticia de una niña que fue asesinada junto a sus muñecas, el vio la foto y noto que una de sus muñecas era la que estaba visitando a Billy.

Después de investigar llego a la conclusión de que esa muñeca llevaba dentro el espíritu de "Suzie" su dueña, que se enamoro del niño Willy, pero lo que descubrieron fue muy tarde, ya que Willy desaparecio y fue encontrado muerto en el mismo sitio que "Suzie" murio, rodeado de muñecas de plástico.

Microrelato El niño

o Erase una vez una casa donde vivía una familia, tenían un hijo de 10 años que falleció. Los padres se fueron de viaje, dejando al niño en presencia de muñeco al cargo de la mimera, semanas después sus padres terminaron quitandose la vida. 2 semanas después, el muñeco de porcelana aún se acordaba de la muerte de sus padres. Un día el exnovio de la mimera se presentó en ese casa, tuvieron una discusión y el muñeco de porcelana cayó al suelo, rompiendose en mil pedacitos. Un ser paramormal salió del muñeco era el niño, pero ya era mayor.

# 325 escalones

Habría una vez una niña, que se mudó con sus padres a una casa en el campo, era una morición de cinco plantas, y muchas escaleras, lo casa tenía trescientos veinticinco escalones, la niña que se había mudado con sus padres, tenía curiosidad por llegar al desván, pero sus padres se lo prohibían, decían que ahí hacía mucho frío, y había muchas cosas viejas que le podían hacer daño. Mientras el padre desempaquetaba sus cosas, la madre cosía una manta para la cama, y la niña jugaba en el campo con sus muñecas.

— ¿Quieres un poco de té? —  
le decía la niña a una de sus muñecas.

Sus padres siempre se llaman a las ocho de la tarde, pero que dejó sus muñecas y volvió a casa. La familia se sentó en la mesa por cenar, después de cenar la niña se fue a la cama, mientras los padres estaban viendo la televisión, a las doce y media se fueron a dormir.

Al día siguiente, el padre se fue a trabajar, la niña se fue al colegio, y la mujer se quedó en casa leyendo, pero más tarde terminó de coser la manta. Más tarde la madre se puso a escuchar música en el vinilo, y mientras seguía escuchando, la música del vinilo se paró y se cambió por otra, y la mujer se levantó para ver que ocurría, pero no le dio mayor importancia, más tarde encendió la televisión y siguió escuchando, con la velocidad de la máquina de coser, y la madre atenta de la tele, se pinchó un dedo, paró la máquina rápidamente, y se fue al baño a curarse el dedo, una gota de sangre cayó sobre el lavabos, se puso una tinita en el dedo, y continuó escuchando como si no hubiera pasado nada, a las diez de la tarde llegó el padre de trabajo, y la niña ya estaba en casa.

La niña se fue a su habitación a terminar unos deberes del colegio, y sentó una fina volada de aire, era muy rara para ser junio, la hoja de los deberes de la niña así se fue volando, y la niña muy nerviosa la cogió rápidamente. Al día siguiente llegó una carta especial a su madre, cuando su madre la leyó, no parecía muy contenta, después de leerla su madre guardó la carta en un cajón de la casa,

La niña lo miró un poco preocupada y le preguntó a su madre que si pasaba algo, la madre intentó  
razonar le dijo que era a su hijo, por tranquilizarlo, y la niña muy alegre se fue a su habitación,  
Todas las días veía triste a su madre, y siempre le veía leyendo esa carta, hasta que la niña recordó,  
y se dio cuenta de que algo no iba bien, cuando la niña se fue a la cama, no se durmió, estaba  
esperando a que sus padres se fueran a dormir, a las doce y treinta y nueve la niña se levantó de la  
cama y se dirigió al cajón donde estaba la carta, la leyó pero no entendió muy bien lo que quería decir  
la persona que hubiera escrito la carta, la carta venía del médico, pero ¿eran buenas noticias o malas?  
La carta se cayó al suelo, y la niña la fue a coger, pero algo alejó la carta de las manos de  
la niña, lo cual era imposible, la carta se dejó de mover y la niña lo fue a coger pero algo le apartó  
de las pies y la impidió cogerla.

La madre se despertó, y vio a su hija llorando en el salón, pero también vio la carta en el suelo,  
y antes de preguntarle a su hijo que hacía se dio cuenta de lo que quería hacer, ninguno de los  
dos hablaron de esa carta, porque ni la niña lo entendía, y ni la madre quería hablar de ello.  
El padre se levantó y los vio a los dos llorando, pero se quedó en la encubierta encachada, a ver si decían  
algo, que le estaban ocultando, pero no decían nada, solo lloraban mientras se abrazaban, pero  
había algo que quería decir la niña, su madre y su padre que estaban en la encubierta, le encubrían,  
y lo que dijo la niña se perdió mucho a sus padres, pero en especial a la madre..., algo la había asustado  
dijo la niña.

La noche siguiente la madre se lo comentó al padre, y el padre se hizo el desentendido, y dijo que serían  
casos de niños, que seguro que se habría traspasado, la madre le dio la razón al padre, pero no estaba  
muy de acuerdo con que era fuera así, más tarde el padre preguntó: ¿Porque iban a estar muertos hija ahí,  
a estas horas?, la madre sabiendo el porque contestó: - tendrían sed, o alguna pesadilla...  
El padre, que se había fijado, fue a ver la carta y él si que se enteró de lo que pensó, inmediatamente fue a  
su mujer y le dijo: - ¿Porque no me la has dicho antes?  
La madre le explicó todo y los dos se abrazaron...

Estos meses más tarde, la madre cayó muy enferma, y todos estaban muy tristes, mientras el padre cuidaba a la madre, la niña se acercó al escritorio, y entró la niña sola que lo tenía terriblemente prohibido, pero entró de todas maneras, detrás de varias sillas, plantas y muchos trastos viejos, se encontró una mata, mejor dicho algo cubierta por una mata, la niña quitó la mata, y vio una muñeca muy antigua y muy fea, la niña le volvió a tocar, porque esa muñeca daba un poco de miedo, pero en cuanto se giró la muñeca estaba otra vez despertada, así que la niña corrió lo presta sin más, los padres oyeron un ruido, y el padre le preguntó, le dijo que no podía estar ahí y que porque lo había hecho, la niña le dijo que había pasado algo muy extraño, la muñeca tenía vida propia, el padre no se creía lo que ocurría y se lo contó a la madre, para que preocupada.

Ese mismo día, fueron a cenar, y un plato se cayó al suelo, el padre fue a ver lo que ocurría y se encontró a una niña corriendo hacia el sótano, (el lugar donde se encontraba la muñeca), el padre muy asustado volvió a la mesa para cenar, y la madre le dijo: ¿Has visto algo?, y el padre contestó: - Hay alguien en esta casa.

Ese misma noche a las tres y veinticinco de la noche, se oían ruidos, y cuando el padre se levantó para ver que era salió esa niña, con la muñeca en la mano y luego desapareció la niña y solo quedó la muñeca en el suelo, al día siguiente se llevaron a la muñeca a un lugar de muñecas antiguas, y les contó lo misterioso de esa muñeca: - hace veinticinco años murió una niña en la casa donde hoy nosotros, dijo, murió a las tres y veinticinco, es mucho casualidad, porque esa casa también tiene trescientos veinticinco escalones, me quedó la muñeca, para asegurarme de que todo va bien, dijo, era esa la muñeca de esa niña, nadie sabe si volvió a esa casa...

# OJOS JUZGANTES

Mis amigos y yo estábamos en la zona de muñecas de la tienda de juguetes, cuando sentimos un montón de ojos diminutos apuntando a nuestras nuca. Eran las Barbies y los Kens metidos en sus cajas juzgándonos.

## **!!Deja de mirarme, monstruo!!**

No podía dejar de pensar en eso,  
mi muñeca giraba la cabeza  
solo para mirarme a mi.

Susurraba cosas sin sentido:  
rubia, delgada, maquillaje...

No lo soportaba más,  
si se lo cuento a alguien pensara que estoy loca,  
lo mejor era deshacerse de ella.

La cogí y la tire a la basura,  
esta noche dormiría tranquila.

O eso creía...

Muñecas finas, muñecas flacas,  
muñecas sosas, muñecas imperturba-  
bles frente al devenir de la  
vida... Hechas con el molde del  
vacío, de la nada, de las lágrimas  
sin tristeza ni alegría, de la  
falta de amor, de originalidad, de  
la opinión, del deseo y el orgullo.  
Creadas para adornar, para no ~~servir~~<sup>sentir</sup>,  
para no ser, para no vivir.

Muñecas guapas, delicados, condenados al silencio.  
bocas sin llanto, risa, alegría y sin permiso  
a mostrar cualquier tipo de expresión, de  
odio, resentimiento, acuerdo o desacuerdo?

## ¡SOCORRO!

Ya no quiero ser así, quiero ser libre  
para tener la libertad de reír, llorar, amar,  
querer, ir como yo quiera a donde sea que  
vaya, sin que se me etiquete de puta,  
zorra o cualquier otro desagradable insulto.  
Quiero poder liberarme de toda esta presión  
que llevo aguantando desde el día en que  
nací.

¿Qué pecado he cometido?

-¡Cállate!, los muñecos no hablamos,  
calladitas estamos más guapas. No  
pidas perdón, pide permiso. Fue la  
respuesta.

A Aron le gustaban mucho las muñecas pero sus padres no le dejaban jugar, en cambio a su abuela le parecía bien. Ella tenía una sala para que Aron pudiera jugar con las muñecas. Pero cuando su madre era pequeña escondía allí sus cosas y cuando fue a buscar una cosa pilló a Aron jugando y mató a su abuela por dejarle jugar.



## LA AVENTURA ENTRE MUÑECAS



Un día, una chica de 6 años llamada María, fue a dormir a su habitación donde guardaba todos sus juguetes y muñecas. Entre los juguetes se despertó una muñeca, María se quedó boquiabierta, fue corriendo hacia ella, pero la muñeca salió corriendo, era una de las muñecas que a María le parecían más guapa. Y al minuto apareció otra réplica de la misma, la muñeca se puso a hablar con María y le dijo que si se quería ir al mundo del animal crossing y así fue María salió corriendo hacia ese mundo que había soñado. Allí se encontró con la primera muñeca que se había convertido kawaii, porque se había metido a un transformador. Las muñecas invitaron a María a que ella también se convirtiese y así fue María se convirtió en kawaii y se hizo amiga de todas las muñecas. El día que era el



cumpleaños María le prepararon una fiesta  
todas la muñecas.

