

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA
DE IDIOMAS



PROPUESTA DIDÁCTICA DE POESÍA
SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE
GÉNERO: ÁNGELA FIGUERA
AYMERICH: SER MUJER EN LA
POSGUERRA ESPAÑOLA. ENTRE LA
TRADICIÓN Y EL FEMINISMO

Autora: Sara Becerril Matía

Tutor: Luis Miguel García Jambrina

MUPES Curso 2020 – 2021

Especialidad de Lengua y literatura

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA
DE IDIOMAS



PROPUESTA DIDÁCTICA DE POESÍA SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ÁNGELA FIGUERA AYMERICH: SER MUJER EN LA POSGUERRA ESPAÑOLA. ENTRE LA TRADICIÓN Y EL FEMINISMO

Autora: Sara Becerril Matía

Tutor: Luis Miguel García Jambrina

MUPES Curso 2020-2021

Especialidad de Lengua y literatura

Firma de la autora:

Firma del tutor:

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

I.	Tema y justificación.....	3 - 4
II.	Marco legal.....	4 - 6
III.	La presencia de la mujer en el currículo educativo.....	6 - 9
IV.	La figura de Ángela Figuera Aymerich (1902-1984).....	9 - 10
V.	En torno a la obra de Ángela Figuera.....	10 - 19
VI.	Resultados del estudio de la obra poética de Ángela Figuera.....	20
VII.	Posibles dificultades.....	20
VIII.	Propuesta didáctica.....	20 - 22
IX.	Conclusiones.....	22 - 23
X.	Referencias bibliográficas.....	24 - 27
	Anexo I.....	28 - 29
	Anexo II.....	30

PROPUESTA DIDÁCTICA DE POESÍA SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO: ÁNGELA FIGUERA AYMERICH: SER MUJER EN LA POSGUERRA ESPAÑOLA. ENTRE LA TRADICIÓN Y EL FEMINISMO

I. Tema y justificación

Este estudio trata de exponer la importancia de incluir más mujeres en el currículo escolar, a fin de promover unos contenidos que fomenten la igualdad de género que exige la ley y que contribuyan a la conformación de una sociedad lo más justa posible. Para ello, primeramente, se mostrará el estado actual del marco legal en torno a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la especialidad de Lengua y Literatura. Posteriormente, se tratarán los proyectos en proceso en la actualidad en España que explican la necesidad de cambio de los contenidos escolares y fomentan la inclusión de la mujer. Sin embargo, la parte más importante del trabajo consiste en una propuesta concreta de reforma del canon literario a través del acercamiento a la poesía social española de los años cincuenta a partir de la obra de Ángela Figuera Aymerich (1902-1984). Por ello, se alegarán una serie de razones que justifican el estudio de esta mujer en el bloque de “educación literaria” de la programación escolar de la asignatura en los institutos, no presente en el canon literario. Por tanto, el desarrollo del presente trabajo posee un enfoque deductivo: de lo más general a lo más concreto. Comenzará amparándose en el contexto real de la sociedad actual por medio del marco legal; hasta centrarse en las causas que han propiciado la elección de la autora bilbaína y no cualquier otra. Posteriormente, se procederá a analizar la obra y vida de la poeta, con una selección de los poemas más representativos de su producción y más acordes a los valores que buscamos inculcar al alumnado. Por último, se extraerán una serie de conclusiones, a raíz de todo lo expuesto a lo largo del documento, y una recopilación de por qué puede resultar una propuesta interesante para las clases de Lengua y Literatura.

En cuanto a los motivos de la elección de tal tema, existen varias razones. Por un lado, en tanto que filóloga y mujer, considero parte de mi obligación profesional aportar mi granito de arena al recuerdo de esta excelente poeta, por la calidad intrínseca de sus versos y como escritora que luchó por hallar un hueco entre la producción literaria del momento. Considero que todas las mujeres actuales nos encontramos en deuda con todas aquellas que nos precedieron y propiciaron que, gracias a sus esfuerzos y sacrificios, hoy día disfrutemos de una situación mucho más favorable que la del pasado. En nuestras manos está continuar la labor empezada por ellas, a fin de promover una sociedad verdaderamente igualitaria. Por otro lado, se encuentra mi interés personal. Descubrí a esta autora durante mis estudios de grado, ya que nadie me la había mencionado antes en el instituto. Este hecho explica que su nombre todavía resulte muy desconocido en estudios de niveles medios. Este trabajo aspira a acercar a esta autora a las aulas.

En cuanto al motivo por el cual he escogido la poesía y no cualquier otro género literario, se hayan también varias motivaciones. Aparte de ser una de mis lecturas predilectas, las razones

principales se hallan en las características de su poética. Teniendo en cuenta que uno de los mayores obstáculos que presenta este género a los jóvenes es la dificultad para comprender su significado, la sencillez de los versos de la bilbaína puede ser una buena opción. Su poesía posee, en líneas generales, un contenido esclarecedor y accesible a nuestros alumnos, sobre todo, pensando en un primer contacto con la poesía en los primeros cursos de la E.S.O. Además, sus composiciones poseen un mensaje actual y reivindicativo, muy representativo de lo que significa la poesía comprometida, y muy relacionable con el activismo del feminismo actual. Asimismo, el panorama histórico en el que se desarrolla su obra permite relacionar los contenidos literarios con los de otras asignaturas como Historia, favoreciendo así la transversalidad exigida por la ley. Y, por otra parte, la lírica ayuda al desarrollo de la sensibilidad de los estudiantes.

II. Marco legal

El aparato legislativo exige la igualdad entre hombres y mujeres, desde el marco más general, es decir, constitucional al de ámbito más reducido, esto es, autonómico. La *Constitución española*¹ expone que: “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (1978, art. 14, p. 5). Luego la sociedad actual se basa en los principios de equidad social y, por tanto, también de género. En consecuencia, ambos sexos poseen igualdad de condiciones y son sujetos de igual calidad de derechos ante la ley. Esto se debe reflejar en el día a día de las personas y esto incluye también el ámbito educativo.

En el art. 27, dedicado a la Educación, el texto constitucional establece en el primer punto: “Todos tienen el derecho a la educación” (p. 8); luego tanto hombres como mujeres deben tener acceso a ella. Además, el segundo punto del mismo dice que: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 8).

Posteriormente, si leemos el Boletín Oficial del Estado, específicamente, el Real Decreto 1105/2014, por el cual se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, vemos que se menciona, de nuevo, en varias ocasiones, la obligación de cumplir con las medidas de igualdad:

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social. Las Administraciones educativas fomentarán el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como de los valores que sustentan la

¹ Disponible en línea: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf> [Último acceso: 26/3/2021]

libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombres y mujeres por igual (p.8).

Asimismo, expone que las Administraciones y los funcionarios que ellas trabajen deben:

Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. [...] Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer. [...] Rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos (p. 11).

Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades y discriminaciones existentes, y en particular la violencia contra la mujer e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas por cualquier condición o circunstancia personal o social, con atención especial a las personas con discapacidad (p. 21).

[P]romoverán entre el alumnado actividades de información, campañas de sensibilización, acciones formativas y cuantas otras sean necesarias para la promoción de la igualdad de oportunidades y la no discriminación, en especial entre mujeres y hombres y personas con algún tipo de discapacidad, así como para la prevención de la violencia de género (p. 33).

Igualmente, en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, dice respecto a la competencia social:

[...] se relaciona con el bienestar personal y colectivo. [...] La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura (Orden ECD/65/2015, p. 6998).

Si consultamos la ley autonómica, en nuestro caso, el Boletín Oficial de la comunidad de Castilla y León, exige de igual forma una educación basada en valores de igualdad social, con medidas y principios que fomenten la inclusividad, la coeducación y el trato igualitario entre hombres y mujeres.

Luego la educación es el comienzo de todo porque es la herramienta que desarrolla ciudadanos. Solamente una institución rica en valores generará individuos íntegros. Sin embargo, pese a que la mitad de sus integrantes son mujeres, y los muchos avances que se han logrado, todavía quedan cuestiones por resolver. Y uno de esos aspectos pendientes es el reflejo

de esa equidad en los contenidos del currículo escolar de los distintos niveles académicos, el cual, los docentes están obligados a seguir.

III. La presencia de la mujer en el currículo educativo

Veamos ahora lo que indica el documento respecto al apartado de “educación literaria” (bloque 4) de la asignatura de Lengua y Literatura:

– 1º de ESO:

Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios. Introducción a la literatura y a los géneros literarios a través de la lectura de fragmentos representativos de obras adecuadas al nivel. Análisis de sus rasgos más característicos. Identificación de los recursos lingüísticos propios de los textos de carácter literario (EDU/362/2015, p. 32168).

– 2º de ESO:

Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora. Introducción a la literatura a través de los textos. Aproximación a los géneros literarios. Rasgos característicos. Diferenciación de los principales subgéneros literarios a través de lecturas comentadas (EDU/362/2015, p. 32173).

– 3º de ESO:

Lectura libre de obras de la literatura española y universal y de la literatura juvenil como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para lograr el desarrollo de sus propios gustos e intereses literarios y su autonomía lectora. Introducción a la literatura a través de los textos. Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos. Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la literatura desde la Edad Media al Siglo de Oro y acercamiento a algunos autores y obras relevantes (EDU/362/2015, p.32179).

– 4º de ESO:

“Aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas” (EDU/362/2015, p. 32188).

– 2º de Bach.:

“La poesía posterior a 1939. Poesía existencial. La poesía social. Los poetas de los 50. ‘Los novísimos’. Blas de Otero y Claudio Rodríguez” (EDU363/2015, p. 32746).

Concretamente, en los niveles de la E.S.O. se deja un mayor rango de libertad al profesor bajo la no mención de autores concretos, sino simplemente las “obras y autores más representativos de la literatura española”. Sin embargo, dentro de esa aparente laxitud se sobreentiende que la responsabilidad docente radica en explicar las obras y autores que forman parte del canon. En cuanto a los contenidos, estos son prácticamente los mismos en el primer ciclo de secundaria. En el tercer curso, de nuevo, se exige lo mismo, pero centrándose ya en los periodos que abarcan desde la Edad Media al Siglo de Oro. Lo mismo ocurre en el curso siguiente, solo que con respecto a las obras del Siglo de las Luces en adelante.

Es en Bachillerato donde se expone un listado explícito de los autores que se deben impartir. De todo el currículo del primer curso, solamente se mencionan a dos mujeres: Rosalía de Castro y Emilia Pardo Bazán. Lo cual indica que la nómina de mujeres es escasísima. Y en segundo curso, directamente brillan por su ausencia: no aparece ni una sola, pese a existir muchas y de calidad entre nuestro panorama literario. En cuanto a la época que nos repercute, la poesía de posguerra y específicamente, la década de los cincuenta, se citan como representantes a Blas de Otero y a Claudio Rodríguez. Si bien, como se sabe, segundo es un curso limitado por la alta cantidad de contenidos y la presión de las pruebas de selectividad, no costaría tanto introducir a algunas escritoras representativas de las corrientes en las que se insertan.

Este problema de la ausencia de figuras femeninas en los contenidos educativos es una constante en todas las asignaturas. Así lo demuestra la tesis realizada por Ana López Navajas (2015) y el proyecto que lidera, denominado *TRACE: Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*², del Ministerio de Ciencia e Innovación, cofinanciado por el Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad y desarrollado por la Universitat de València. Para llevarlo a cabo han tomado como muestra de análisis los manuales de las editoriales SM, Oxford y Santillana, elegidos por la amplia difusión; por el constante uso escolar del que disfrutaban en todo el territorio nacional y por recoger los contenidos exigidos por la ley de todas las asignaturas obligatorias de toda la etapa de E.S.O (López,2010:2). Tras analizarlos a fondo han llegado a la conclusión de que el número de mujeres que se estudian es significativamente menor con respecto a la de los hombres: “Se revisaron 109 manuales y los resultados que se obtuvieron fueron desastrosos: solo un 7,6 % de los personajes citados eran mujeres” (López, 2014b:217). En el caso particular de Lengua y Literatura, esta cifra sube a un 12%, es decir, ligeramente superior a la media, pero en “los datos de las apariciones, la cifra desciende hasta el 7%” (López, 2010:2).

Otra variable que influye en el porcentaje de presencia en los manuales es el nivel: “a medida que los cursos avanzan y los contenidos son más amplios, la presencia de las mujeres disminuye y pierde peso en ellos” (López, 2010: 3). Este aspecto llama la atención porque la lógica lleva a pensar que, a mayor nivel y cantidad de contenidos, más mujeres podrían entrar en el currículo. Sin embargo, no es así. En cualquier caso, la cifra de la presencia femenina es exigua. Lo más preocupante de todo esto es que “revela la falta de consideración social de las

² Base de datos disponible en: <http://meso.uv.es/informe/>

mujeres y su práctica exclusión de la visión de mundo que se traslada desde la enseñanza” (López, 2014a:282).

Esta cultura androcéntrica, que se transmite desde el sistema educativo, es una de las bases estructurales de las desigualdades sociales de género. [...] [T]ransmitir una cultura empobrecida, parcial y androcéntrica como universal es un fraude cultural [...] ya que [...] [deja fuera] parte del bagaje cultural [...], condena a las mujeres a la irrelevancia social y las deslegitima socialmente; esto indudablemente favorece discriminaciones que van desde la brutalidad de la violencia de género hasta la sofisticación del techo de cristal, pasando por la brecha de género digital o laboral. Por último, tiene importantes implicaciones educativas, porque hay una transmisión cultural fallida desde el propio sistema educativo, que no reconoce la importancia de las mujeres en el desarrollo social y cultural, y eso lleva a que no se eduque en igualdad de oportunidades, [...] puesto que no pueden ser iguales quienes son los protagonistas absolutos de la historia y la cultura que las que apenas aparecen (Iglesias, 2021: s. p.).

Además, se trata de un problema generalizado que no solo afecta a España: “esta transmisión de las desigualdades y la falta de reconocimiento de las mujeres es una situación similar en todos los países europeos. Por eso necesita una respuesta también global” (Iglesias, 2021: s. p.). Por eso, la publicación de estos datos mencionados, en realidad, solo compone la primera parte del trabajo de López Navajas. La segunda parte, en actual desarrollo (se espera que esté disponible a partir de 2022 o 2023), es lo que se ha denominado bajo la etiqueta de *Women’s Legacy*. Se trata de un proyecto internacional, llevado a cabo por España, Lituania, Italia y Escocia y liderado por la Conselleria d’Educació y Cultura de la Generalitat Valenciana, con el objetivo de “contribuir de manera decisiva a la inclusión de mujeres protagonistas de la historia y la cultura y su legado en los contenidos educativos [...] [para la] erradicación de las desigualdades de género y a la recuperación del patrimonio cultural europeo” (Iglesias, 2021: s.p.). Dispone para ello de financiación por parte del programa Erasmus+. Así pues, posee un fin práctico y social que busca:

facilitar las tareas al profesorado en el aula y, a las editoriales en los manuales. [...] [S]erá un banco de recursos, donde se podrán consultar –por nivel, asignatura y tema– las actividades, obras o mujeres que participan. Quedará en abierto a disposición de todo el mundo (Iglesias, 2021: s.p.).

En definitiva, la exclusión de la mujer en el ámbito educativo no es una cuestión limitada a la literatura. Si bien, centrándonos en nuestro campo de estudio, también aquí es fundamental desarticular la supremacía masculina evidente del actual canon literario, para poder inculcar valores de igualdad a los estudiantes. Pues, de poco sirve que la ley exija unos principios de inclusividad de género, si luego ella misma no los incluye en el currículo, y, en consecuencia, no se reflejan en la realidad escolar del día a día. Esta ausencia en la realidad social contribuye a fomentar la perduración del sistema patriarcal. Porque no olvidemos que la literatura es también una fuente de aprendizaje y si solo incluimos autores, lo único que se estará promoviendo es la invisibilización de la mujer.

Implantar estas medidas en el currículo no es tan difícil. Contamos con un amplio repertorio de escritoras de calidad a lo largo de la Historia de Literatura Española. De todas ellas yo he escogido el caso de la poeta Ángela Figuera, con la cual ejemplificaré cómo y por qué incluirla dentro de la poesía social española de los cincuenta. Siguiendo lo marcado por el currículo, este contenido se puede trabajar tanto en los dos primeros cursos de Secundaria, como en el último del mismo (en todos menos en tercero, donde se imparte la Literatura hasta el Siglo de Oro). Asimismo, se puede trasladar a segundo de Bachillerato. En todos ellos se incluye este periodo y movimiento en el currículo, como anteriormente hemos comprobado. En el primer caso, se trataría de un acercamiento más general, como introducción al género poético, con una selección de textos de la producción lírica de Ángela Figuera. Por otro lado, tanto en cuarto de la E.S.O., como en segundo de Bachillerato, la sesión se podría centrar más concretamente en la obra de la poeta, viendo cómo esta se inserta en dicha corriente poética y en el contexto histórico, social y cultural del momento. En cualquiera de las opciones, se adaptarán siempre los contenidos al nivel de los alumnos.

IV. La figura de Ángela Figuera Aymerich (1902-1984)

Tradicionalmente los estudios de poesía social de los años cincuenta se centran en figuras masculinas, con la mirada puesta especialmente en Gabriel Celaya y Blas de Otero, como principales exponentes del movimiento. Sin embargo, Ángela Figuera llegó a ser considerada, junto a estos dos hombres poetas, parte del denominado “triumvirato vasco”³. Pero, pese a que fue una escritora de gran calidad literaria, activa en la vida intelectual y cultural de su momento, su nombre fue relegado al olvido. A lo largo del trabajo se intentarán analizar las causas por las que ocurrió esto, a la vez que se alegarán razones por las que debería figurar en el canon junto a otros poetas insignes entre los principales autores de la poesía del siglo XX.

La obra de la bilbaína se puede considerar como parte de lo que Sánchez García ha denominado “literatura sumergida”, es decir, la que no entra dentro: “de los cauces tradicionales de distribución editorial y que, normalmente, ha vivido y se ha desarrollado al margen de la construcción del canon de las antologías, suplementos culturales y grupos literarios que marcan las tendencias en cada momento histórico” (2017:24) (Catalina, 2019:13).

A continuación, se procederá con la segunda fase de la investigación: un recorrido por la bibliografía y monografías más relevantes en torno a la obra y la propia Ángela Figuera sobre las distintas interpretaciones y opiniones de especialistas en torno a la concepción de mujer y conciencia feminista de la autora presente en sus versos y su actitud personal. Por último, se extraerán las conclusiones a las que se ha llegado, tras el contraste entre las fuentes primarias y secundarias en torno a la autora. A partir de ellas se realizaría la transposición didáctica pertinente al curso donde se pretenda dar a conocer a la poeta, mediante un proceso de adaptación teórica y selección de textos.

³ Calificativo acuñado por Emilio Miró (Zabala, 1994: 79).

El desarrollo del siguiente apartado se dedicará a realizar un repaso de los aspectos más destacados de la autora en relación con el contexto histórico-cultural en los que se inserta, así como un análisis de directo de las obras completas de la autora (*Obras completas*, 1986, ed. Hiperión) a lo largo de su trayectoria literaria. Para ello se llevará a cabo una lectura atenta y crítica de algunos poemas seleccionados, donde se tendrá en cuenta: la calidad, los temas tratados y la profundidad de los mismos; los recursos habituales y el estilo característico de la autora; y, por supuesto, siempre con un enfoque de género y poniendo de relieve los aspectos representativos de la poesía social, interesantes de cara a los alumnos de Secundaria y Bachillerato.

V. En torno a la obra de Ángela Figuera

Desde la llegada de la Democracia se ha llevado a cabo un proceso de recuperación y reconocimiento de escritores españoles de siglos y décadas anteriores relegados al olvido, especialmente en la época del Franquismo, por su sexo, orientación o ideología; así como una revisión del canon literario. En dicho transcurso la visibilización de voces femeninas ha conllevado una importancia fundamental.

Por ello, voy a analizar la representación de la mujer de posguerra en la poesía de Ángela Figuera Aymerich, dado que “su poesía no puede entenderse sin una perspectiva de género” (Medina,2019:1027). Aparte, reivindicar a las autoras de calidad olvidadas por su sexo es una labor en auge de la Filología actual; de ahí los crecientes estudios que analizan su obra desde la perspectiva de género (Bosch, 1962; Acillona, 1989; Wilcox, 1991) o en relación con la situación de la mujer española en la posguerra a través de su literatura (Payeras, 2009; Alonso, 2016).

Las mujeres poetas en la España franquista son, en tanto que tales –mujeres y poetas–, seres improbables. [...] hay que tener en cuenta que cada punto del espacio social predispone de manera desigual a ciertas vocaciones [...]. Hay que considerar a aquellas personas cuyo origen social hacía más improbable el acceso a la posición de poeta: tal es el caso de autores procedentes de clases populares o de mujeres. En ambos casos, la trayectoria de poeta era difícil de concebir. Lo primero que hay que destacar, por tanto, en la trayectoria de estas mujeres poetas, es la conquista de su propia posibilidad de existencia en un contexto dominado por una intensa represión política, ideológica –profundamente patriarcal– y cultural (Alonso Valero, 2016: s.p.).

A estas dificultades se suma el hecho de que:

cuando se oyen voces poéticas de mujeres en la España que sigue a la Guerra Civil, se da por entendido [...] que deben crearse un espacio propio y que van a hacerlo [...] aportando lo que a todas luces un hombre no puede aportar. Se les encarece así [...] que deben escribir desde una posición de diferencia sexual. Lo cual supone [...] que van a escribir a partir de una experiencia distinta o una naturaleza distinta, cuando no de ambas (Quance, 1993:200).

La obra de Figuera forma parte de este proceso. Esta se caracteriza por ser “breve pero intensa, hondamente arraigada en lo humano y progresivamente crítica con la historia colectiva, testimonio de una personalidad [...] en conflicto entre individualidad y conciencia conflictiva de la historia” (Payeras, 2003:10).

Ángela Figuera Aymerich (1902-1984) es una autora de difícil catalogación. Por edad podría pertenecer a la Generación del 27, pero comienza a publicar tardíamente, a los 46 años, durante la posguerra española, y por estética e ideas es asociada a la poesía social de los 50, sobre todo a raíz de la publicación de *El grito inútil* (1952). De hecho, forma parte, como ya he mencionado, del “triumvirato vasco”, junto a Celaya y Blas de Otero. Incluso llega a obtener denominaciones como la “Gabriela Mistral de Bilbao”, por compartir la temática sobre la maternidad con la chilena (Zabala, 1994:79). Además, el hecho de ejercer como portavoz de la “Carta a los poetas españoles” de Neruda en España en 1957, la convirtió en una figura clave del “exilio interior”⁴ del Franquismo en el panorama cultural del momento, ejerciendo de punto de unión entre distintos grupos poéticos (Zabala, 1994:356). Asimismo, la casa del matrimonio Figuera se convirtió en un punto de encuentro de tertulias literarias entre intelectuales importantes de la época.

Pese a que sus composiciones se han incluido en antologías importantes como *Veinte años de poesía española, 1939-1959* (1960), de Castellet, en los setenta su nombre cayó en el olvido, pese a los intentos del marido por recordarla (mediante la publicación de algunos poemas inéditos, recitales en homenaje a la esposa, etc.). No será hasta los ochenta cuando se comience a recuperar su obra (Hiperión publica sus *Obras completas*; en 1994 Zabala publica su tesis sobre ella...). Esto se debe en parte a la censura, que afectó a parte de sus publicaciones. No obstante, en Latinoamérica, y especialmente en México (donde incluso cuenta con un premio anual en su honor) es más reconocida que en España, gracias en parte a la labor de apadrinamiento que hizo el zamorano León Felipe, quien le escribió el prólogo de *Belleza cruel* (1958), su poemario más celebrado, no publicado en la Península hasta 1978.

En definitiva, Ángela Figuera es una poeta de interés actual. “Ángela, como mujer y como vasca, como intelectual y preconizadora de una sociedad distinta, entronca con preocupaciones y conflictos del presente” (Zabala, 1994: 26). Hablar de la mujer en Figuera implica hablar de la madre, condición intrínseca a la figura femenina en esta autora, tanto en sentido literal como figurado: “Elementos [...] constantes y convergentes en la obra de Figuera son el género, el lenguaje, el cuerpo, la maternidad, y el entorno socio-político de su época” (Lara, 2012:88). Su estilo se caracteriza por:

un intimismo vitalista y sensual, que celebra su reconocimiento como mujer y su encuentro con la vida, y que llega a derivar en [...] testimonio social, fundamentalmente por surgir de una voz que clama contra la injusticia, [...] con la particularidad de que es una mujer la que escribe, muy conscientemente, desde su condición de tal. [...] La médula de sus versos: las satisfacciones de la vida conyugal y familiar, su realización como mujer y como madre, [...] y la decisión firme de ser escritora (Payeras, 2003: 17-18).

⁴ Término acuñado por Paul Ilie en 1980.

Luego hablar de la mujer en Figuera implica hablar de la madre: “configura en su poesía toda una ‘política maternal’ [...] contra el hambre, la pobreza, la violencia, la opresión, la guerra” (Quance,1986:19). Tres son las facetas que expresa ese yo mujer (en las que posteriormente me centraré): como amante; como madre que teme por sus hijos; y en un sentido más general, como madre patria o madre naturaleza.

Desde el primero de los libros de Ángela Figuera [...] hasta el último, [...] la maternidad funciona en su obra como un eje central que [...] se desplaza desde el intimismo del primero de sus libros hasta la adopción de la poética social que caracterizará su producción posterior al año 1950. [...] Ya en *Mujer de barro* la identificación de imágenes del parto y de la crianza con la escritura supone un intento de legitimar la natural predisposición de las mujeres para la actividad literaria y, en consecuencia, una forma de subversión tanto de los roles tradicionales de género que el Régimen tenía como uno de los principales pilares en la educación de las mujeres. [...] Este posicionamiento [...] validaba la escritura de las mujeres al conjugar creación y procreación [...] y romper así el binomio mente/cuerpo que está en la base de la cultura patriarcal. [...] [E]l cuerpo ha servido para apartar a las mujeres de toda actividad intelectual, será este justamente el campo de batalla de la definición de una nueva forma de autoría (Fernández, 2021: 251-253).

De entrada, esta importancia de la maternidad en la obra de la poeta vasca posiblemente radique en razones biográficas: “La debilidad de carácter de su madre [...] obligará [...] a la propia Ángela, como hermana mayor que era, a ejercer el papel de madre [...] para quienes escribía ya entonces infinidad de cuentos y poemas” (Zabala, 1994:40-42). Estas primeras composiciones juveniles, de eco modernista, presentaban rasgos propios de los cuentos de hadas, cuyas protagonistas o títulos llevaban por nombre, antropónimos de resonancia bizantina o pastoril (“Gerinelda”, “Clorinda”, “Excelsior”, etc.). Presentan rasgos propios de los cuentos de hadas. Por tanto, responden a la tipología de composiciones típicamente asociadas a la escritura femenina, destinadas a un público infantil.

Pese a las estrecheces económicas familiares la joven poeta consiguió estudiar Filosofía y Letras por libre, siendo así de las primeras mujeres universitarias en cursar dicha carrera (Zabala, 1994:44). Si bien, al comenzar la Dictadura la autora es cesada de su cargo como profesora de instituto y queda anulada su titulación. En consecuencia, sus labores quedan restringidas al ámbito doméstico, cuya cotidianidad refleja en su primer poemario publicado, *Mujer de barro* (1948), en poemas como “Poquita labor” o “Los días duros”. Aquí la autora plantea dos anhelos: el amor correspondido, encarnado en su pareja, Julio Figuera; y la maternidad, pese a no ser todavía madre. Por ejemplo, en “Realidad” canta a su futuro retoño: “Antes de que hubieras nacido, / yo te cantaba, hijo mío” (Figuera, 1986:43⁵).

A través del sentimiento amoroso la voz lírica femenina se transforma: “Es barro mi carne... ¿Y qué? / Cuando mi amante la besa / le sabe a nardos y a miel” (33). Si bien, “ambos son la consecución de un mismo anhelo, [...] la propia realización como mujer” (Zabala, 1994:263). Figuera se presenta como un campo de tierra fértil (véase “Morena” [Figuera, 33]).

⁵ Todos los versos de la poeta se citan por la misma edición: *Obras completas* (Madrid, Hiperión, 1986 [1999]).

También plasma su experiencia de su anhelada maternidad. Por estos elementos hay críticos que perciben en este poemario una visión tradicional de la mujer:

la madre en *Mujer de barro* se conforma con esta imagen idealizada de la madre de la época franquista: abnegación de la identidad femenina más allá del hijo, sentimentalidad, encerramiento de la madre en la casa, imagen varonil del hijo masculino. La feminidad de la voz poética se deduce no solo de la anécdota, sino también del estilo: versos de arte menor, rima asonante, exclamación, paralelismo, mensaje elíptico; la forma de los poemas o canciones populares que tantas veces cantara una mujer en la tradición lírica española (Robbins, 2000: 567).

Como vemos es un planteamiento completamente pasivo de la mujer. No solo por el carácter íntimo del mismo, sino porque manifiesta “la idea de la esposa entregada en cuerpo y alma a los suyos” (Zabala, 1994: 56). No obstante, dependiendo de la crítica, hay quien interpreta esta visión tradicional de la mujer de su primera etapa con un valor subversivo debido al contenido erótico del poemario (motivo por el cual sufrió problemas de censura): “Figuera devuelve la mirada al hombre y con tan sólo este acto abandona su posición de objeto y promueve una interacción con el que la mira [...], se apodera del lenguaje falocéntrico para desestabilizar las dicotomías hombre/mujer, activo/pasivo” (Lara Khulman, 2012: 90-91).

Figuera se define como «mujer de barro», esto es, modelada con el mismo material que el varón, sujeto de deseo y de frustraciones, de aspiraciones y de dudas. [...] La sola expresión desinhibida del deseo en boca de una mujer que publica sus primeros poemas en la España de los años cuarenta es algo excepcional: no solo contradice el modelo oficial de mujer recatada hasta la mojigatería y negadora de su propia sexualidad, sino que es poco afín a las esencias nacionalcatólicas (Payeras, 2003: 18-19/48).

No creo que la bilbaína pretendiese dismantelar el discurso patriarcal, sino simplemente hacer figurar el discurso de la mujer como sujeto de igual derecho a exponer sus sentimientos y deseo erótico. Considera a la mujer como elemento necesario para el cambio social. “Utiliza la imagen tradicional de la madre, limitada a un espacio doméstico y privado, para justificar su incursión en el espacio público de la literatura publicada” (Robbins, 2000: 572). Esta misma visión es especialmente significativa en su poema “Ser mujer”, publicado de forma aislada, pero de las mismas fechas que su primer poemario:

Ser mujer:

Ser la madre que engendra y la hermana que escucha;

Ser la novia que besa, ser el premio en la lucha

Ser mujer...

Ser la fuente de vida para el labio del niño,

Para el labio del hombre ser placer (305).

Por tanto, es en esta primera etapa donde se plasma un rol más pasivo de la mujer ante la vida. Por ello, tal vez no sea el mejor poemario del que extraer textos para llevar a clase, o al

menos no como grueso del corpus. Será mejor tomarlos de su etapa más comprometida. Desde la *Vencida por el ángel* (1951) en adelante, al darse cuenta de que el silencio y la actitud dócil podía suponer el apoyo implícito del régimen dictatorial, “se vale de las figuras femeninas y maternales tradicionales [...], para denunciar un sistema que viola sistemáticamente los valores más sagrados, como son los religiosos” (Wilcox, 1991: 97). Figuera pasa a manifestar una postura irónica ante figuras y referencias religiosas que cuestiona, como la Virgen (véase “Destino”) o Eva (véase “Guerra”), con las cuales el yo lírico se identifica.

La imagen de Eva, madre de Caín y Abel, se ordena como símbolo de una maternidad universal trágica, y la de la Virgen Madre, con el hijo muerto sobre su regazo. La imagen de Eva resulta especialmente significativa en la España de la posguerra, que vive las consecuencias de una guerra fratricida (Payeras, 2003: 51-52).

Tiende a repartir los papeles masculinos y femeninos conforme a un patrón [...] del Génesis [...]. Apenas se reconoce otro papel a las mujeres en este universo poético, si se exceptúa [...] el papel implícito de la mujer poeta, que [...] rebasa el que le asignan las Escrituras. [...] [E]l que Figuera lograra convertir la condición de segundo sexo de la mujer en una estrategia retórica fue lo que dio a una mujer su singular capacidad de tomar la palabra [...] para condenar la sociedad creada bajo Franco (Quance, 1993: 201).

Por tanto, la maternidad se convertirá en un modo de ver, entender y explicar el mundo. Recalca la idea de que los seres humanos son hijos de mujeres: “a mis hermanos / los hijos de mujer por todo el mundo” (“Hombre naciente”, 256). Si bien, asimismo cuestiona el papel reproductor de la mujer: “¿Por qué he de ser mujer repetida de Eva / escudriñada en toda mi triste anatomía, / [...] ¿Por qué he de parir hombres iguales a otros hombres, / abrumadoramente monótonos e iguales?” (“Mundo concluso”, 194).

Las mujeres se hallan condenadas a repetir la vida, como repiten obedientemente la tarea de la reproducción que la tradición judeocristiana les asigna. Se emplea así su biología contra ellas: como hija de Eva, es la mujer (y no el varón) quien será interpretada según su anatomía (Quance, 1993: 204).

“Exhortación impertinente a mis hermanas poetisas”, perteneciente a esta época es (véase el Anexo I), dedicado a Carmen Conde y en diálogo con su poemario *Mujer sin Edén*⁶, es uno de sus mejores poemas, de alto contenido feminista y comprometido. Es una crítica “a la crudeza real ignorada por la existencia de la mujer, [...] a las transformaciones de los modos de existencia femeninos [...]. Es el poema reivindicativo feminista más avanzado de toda su época” (Acillona, 1989: 353-354). Pero también es un llamamiento al disfrute de la vida, sin olvidar que el odio y la muerte pueblan el mundo. Si en sus primeros pinitos líricos modernistas, el yo lírico de la poeta se anclaba en una torre de marfil, aquí reniega de esa actitud y exige denunciar las injusticias. “El poema [...] revela una actitud crítica hacia algunas de sus colegas

⁶ Publicado tres años antes que el de Figuera, en 1947, en protesta a la exclusión de la mujer en la tradición judeocristiana (Zabala, 1994: 294).

a las que invita a abordar la poesía como un cometido serio capaz de permitirles intervenir y ahondar en los enigmas del mundo” (Payeras, 2003:46). De ahí, el apelativo irónico de “poetisas”, ya que Figuera rechazaba la denominación de “poeta” (Zabala, 1994: 376), como hacía Gloria Fuertes en su famoso poema: “Hago versos señores, hago versos, / pero no me gusta que me llamen poetisa”.

Posteriormente, en “El grito inútil” (1952), que abre su poemario homónimo, se cuestiona para qué sirve una mujer si no puede mejorar el mundo. Figuera pide para la mujer la misma libertad y justicia que para el hombre. No obstante, el adjetivo “inútil” pone de manifiesto la consideración de que la poesía resulta inservible para el cambio, de ahí su hondo pesimismo creciente y que deje de escribir al final de su vida:

¿Qué vale una mujer? ¿Para qué sirve
una mujer viviendo en puro grito?
¿Qué puede una mujer en la riada
donde naufragan tantos superhombres
y van desmoronándose las frentes
alzadas como diques orgullosos
cuando las aguas discurrían lentas? (135).

Como bien sostiene Rodríguez Cacho (2017: 310), se trata de una exposición de la experiencia de “exilio interior” femenino: la frustración de ser mujer en un espacio de rodeado de muerte. Esta difícil posición será de nuevo abordada en “Mujeres de mercado” (en *Los días duros*, 1953) (ver poema en Anexo II). En él se puede apreciar la desesperación y la hambruna de los tiempos de posguerra, explícita en las alusiones olfativas que transmiten una sensación general de asco y podredumbre. Es esa España marchita y aislada, donde las mujeres hacen malabares para alimentar a sus niños. El poema va *in crescendo* de tal manera que llegamos al clímax final, donde a la angustia vital femenina se suma la frustración sexual a manos del marido.

Explicitar el tema de la insatisfacción sexual de la mujer es algo complementemente rompedor para aquellos momentos: es una denuncia de la situación de la mujer, en la que esta, además de ser madre abnegada, debía cumplir con los deseos del hombre, sin tener en cuenta en ningún momento los suyos propios. Esta visión, abordada en narrativa por algunas autoras (Laforet, Martín Gaité, Rosa Chacel...), resulta totalmente inusual en la poesía española coetánea.

En otras ocasiones, la experiencia de tener un hijo adquiere un sentido metapoético, donde *alumbrar* se convierte en sinónimo de *crear* versos. Así ocurre en “Alumbramiento”: “El poema / sazónase como un hijo / en los profundos adentros...” (67). O en “Perdido”: “Aquel verso que olvidé / sin jamás haberlo escrito; / [...] Es como cuando perdí / al ir a nacer, un hijo⁷” (68). “Para la poeta, tanto el hijo como el verso son su legado imborrable y la continuidad de su

⁷ Se refiere al primer hijo que tuvo que murió a las pocas horas de nacer.

existencia” (Ali Abdelazim, 2017: 89). Así lo vemos en “Durar”: “Hijo, cuando yo no exista, / tú serás mi carne, viva. / Verso, cuando yo no hable, / tú, mi palabra inextinta” (70).

Asimismo, la mujer aparece retratada como metáfora de tierra fértil, en poemas aislados como “Tierra” (en *Mujer de barro*) o en poemarios ya anteriores como *Soria pura* (1949). Este planteamiento evolucionará en *Toco la tierra* (1962), hasta asumir la concepción de maternidad como sinónimo de humanidad y hermanamiento universal. Encontramos aquí a la propia España encarnada como madre (véanse “Salve a España”, “Tres sonetos a la tierra”). Por tanto, la condición de madre aparece como algo inherente a la mujer y como algo totalmente aceptado, de forma grata.

En sus poemas dedicados a la guerra, Figuera presenta la frustración materna ante el deber de parir hijos destinados a la muerte. En “Guerra” afirma: “Lo supe siempre. Al percibir la vida / [...] los vi nacer: menudos, desarmados. / Pero en su carne yo leía: muerte. / [...] Caín y Abel parí. Parí la GUERRA” (229-230). Es el dolor materno manifiesto por presenciar la muerte de su creación. Igualmente es una llamada a las mujeres a la protesta⁸, de ahí el final donde Eva clama: “Yo los haría en mí. Yo los daría de nuevo a luz” (230). “Su propuesta consiste en volver a parir la humanidad, traer al mundo seres humanos diferentes” (Rodríguez, 2001: 147). Otra solución es la que propone en “Rebelión”, donde rechaza la procreación de hijos para ser carne de cañón: “Serán las madres las que digan: Basta. / [...] Serán las madres todas rehusando / ceder sus vientres al trabajo inútil /de concebir tan solo hacia la fosa. / [...] No más parir abeles y caínes”⁹ (143).

En “Madres” (en *Los días duros*, 1953) la autora cuestiona los roles de ambos sexos, unos destinados a la acción bélica y otras, a la reproductora. Componen la antítesis de muerte y vida. Pero también es una denuncia implícita de la sociedad que utiliza la procreación para sus propios fines:

Madres del Hombre, úteros fecundos,
[...]
Y luego, ¿qué?... Cumplisteis la tarea.
El hijo terminado se levanta
en fuerza y hermosura sobre el suelo.
[...]
¿Qué plomo, qué aspereza de herramienta
le romperá los músculos?
[...]
¿Qué muerte apresurada, sin dulzura
le pudrirá voraz en cualquier parte?

⁸ Recuerda a las “Mujeres de la Plaza de mayo” argentinas.

⁹ Nótese el parecido de este poema con “Tener un hijo hoy” de Gloria Fuertes: “Tener un hijo hoy, / para echarle en la boca del cañón, / abandonarle en la puerta del Dolor [...] / para que pase hambre y sol [...] / para que luego aprenda la instrucción. / [...] para que lo hagan ciego de pasión o víctima de persecución, para testigo de la destrucción”.

Madres del mundo, tristes paridoras,
gemid, clamad, aullad por vuestros frutos (176-178).

En la misma línea va el poema “Destino” (186) donde cuestiona a Dios: “¿Por qué, Señor, me lo arrebatas luego?”. Asimismo, se queja de su denominación: “Hácese el hijo en mí. ¿Y han de llamarle / hijo del Hombre ...?”. Es decir, cuestiona la omisión de la mujer, exaltando su importancia en el devenir de la especie.

Una mujer se dirige a Dios (“hermético alfarero”) haciéndose eco de las palabras pronunciadas por la Virgen de la Anunciación; lo que sorprende es la crítica intrínsecamente feminista del lenguaje. [...] es un procedimiento que reaparece a lo largo de toda su obra es el afán por interpretar distintos motivos de la Biblia tocantes a lo femenino, modificando arquetipos o bien insertando a la mujer en un discurso protagonizado por hombres (Quance, 1986: 21).

En realidad, en todos estos llamados a la colectividad reside la idea marxista de que un individuo solo no puede vencer contra la realidad injusta, pero sí unidos. Pese a no estar afiliada oficialmente al socialismo (como si lo estuvo su marido), Figuera simpatizaba con sus ideas. Por eso, en su poesía más comprometida se manifiestan estos ideales. Pero pese a que la utilización del nosotros en sus versos es un uso plural, es mayoritariamente desde una perspectiva femenina, “siendo la figura de la mujer, y especialmente, de la madre, el lugar axial de la cosmovisión social” (Acillona, 1989: 348).

Por tanto, la visión poética de Figuera es a través de la condición femenina, concretamente de madre, y de clase obrera. Esto se ve muy bien, especialmente en su poema “Unidad”, donde trata el tema de la sororidad. “Figuera se desprende del tono autobiográfico de su primera poesía trascendiendo su testimonio de la esfera personal a la colectiva, para así crear una comunidad de mujeres madres” (Quance, 1999:17). No obstante, aunque Figuera hable en clave femenina, se dirige especialmente a aquellas mujeres humildes y sufridoras, a esas “mujeres de mercado”.

En 1958 publica *Belleza cruel*, si bien sufrió las consecuencias de la censura, lo cual solo le permitió publicarlo de forma íntegra en México, gracias a la intervención de León Felipe. Este poemario expone la terrible incomunicación que supone vivir en la España franquista de posguerra. Es muy significativo su poema “Puentes”, donde plantea la situación peninsular bajo la metáfora de una isla, en la que los españoles viven encerrados. Pero, además, esta isla se puede tomar como símbolo del encierro de la mujer en el espacio doméstico. Sin embargo, ella es la única que sale en defensa de los desvalidos, porque ha sentido su marginación; de ahí que trace puentes con esos otros excluidos. En su poesía “se unen y complementan las perspectivas de género y de clase. El pueblo es aquí el conjunto de los desposeídos, humillados y explotados. Y ese concepto excluye a burgueses, terratenientes, militares y funcionarios, sean hombres o mujeres” (Rodríguez, 2001: 146).

La defensa de la otredad se percibe muy bien en “Niño con rosas”, donde una madre da a luz un niño que “en vez de ojos, tenía dos magníficas rosas” (219), cuya:

anomalía genética [...] causa horror en todos los que la ven, excepto en la madre, que no tarda en encontrarle ventajas a la situación: *Olerá a primavera. / Y además siempre es bueno tener rosas en casa*. Es coherente con su cosmovisión poética, que sea precisamente la madre quien acepte con toda naturalidad a ese hijo [...]. Esa singularidad [...] encaja con el concepto de maternidad de Figuera (Payeras, 2003:33).

Pese a que abunda el yo lírico femenino, también encontramos el masculino (“La casa”, “Posguerra”). “En su etapa más social, Figuera hace un uso generalizado del término “hombre”, en el cual se incluye, por lo que pasa a identificarse con el significado de “humanidad” (“Donde veas”, “Sólo ante el Hombre”). “La poeta diluye la dicotomía hombre-mujer y se identifica con el sufrimiento universal. [...] [E]l hombre es sinécdoque de toda la sociedad, de los seres humanos que, independientemente de sus circunstancias, se encuentran homogeneizados bajo el yugo del régimen franquista” (Lara, 2012: 99-100).

La autoindagación del personaje poético la enfoca, fundamentalmente, desde su identidad de escritora. La imagen del poeta que surge en este libro es la de una especie de centinela en permanente estado de alerta, pues la poesía se aborda [...] como un contenido cívico. La indagación sobre su papel como mujer y escritura incurre en lo que podría denominarse como «travestismo» del «yo» poético. Por ejemplo, en «La casa» el personaje poético habla de sí mismo como *apaleado y desnudo* (140). También es revelador el rechazo a autodenominarse «poetisa» que escribe en «Posguerra» (138): *Yo, poeta, os lo digo* [...] (Payeras, 2003: 45).

En cuanto a la polémica sobre si considerar la poesía de Ángela Figuera feminista o no, depende del crítico que leamos o la corriente que adoptemos. Según Rodríguez Núñez (2001: 148), si seguimos el planteamiento de Irigaray “no trasciende los límites del discurso patriarcal”, pero sí desde la perspectiva de Judith Butler donde afirma que “el sujeto poético de *Belleza cruel* acomete un claro, decidido cuestionamiento de la norma capitalista-patriarcal y, por ello, puede clasificarse como feminista consecuente” (149). Sin embargo, en sentido estricto, durante los años más prolíficos de la producción de la autora:

el movimiento feminista no existía. La crítica más tradicional rechaza de plano cualquier consideración de ese tipo, [...] -asegura, por ejemplo, Florencio Martínez Ruiz-. La clave de esta visión se situaría en la defensa de la maternidad [...]. Para todo un sector del feminismo que precisamente veía en la maternidad una de las causas del sometimiento de la mujer al varón. A ello hay que añadir algunas afirmaciones descontextualizadas de la escritora como [...]: “yo no creo en el feminismo” (*Literatura y confesión*, 1982), en una época en la cual Ángela veía que tras la muerte de Franco la sociedad española no evolucionaba como se hubiese querido desde una perspectiva de izquierda consecuente (Zabala, 1994: 381).

Si bien, sin la intención de promover el feminismo, la autora exhibe una actitud feminista:

[A Figuera] no le gustaban los ismos ni los encasillamientos; no se hubiera considerado feminista. Sin embargo, dentro de un panorama poético dominado por hombres su poesía se destaca (aparte de su intrínseca calidad) por su claro enfoque femenino de los problemas

sociales. Lo femenino se materializa en su obra como ángulo de visión privilegiado para comprender lo que les pasa a los demás. [...] [N]adie mejor que una mujer para hablar de la falta de libertad del mundo. [...] su persona poética se verá siempre implicada ella misma en el proceso de denuncia (Quance, 1986:17).

Según Wilcox, la poesía figueriana supone una muestra de la progresiva toma de conciencia de las desigualdades en función del sexo de parte de la sociedad española de posguerra. De esta forma, considera que su feminismo es innato en su actitud, pero sin el propósito de la autora de escribir literatura feminista, sino simplemente reivindicar el papel de la mujer en la sociedad, como parte indispensable de la misma:

Figuera se atrevió a proferir conceptos e ideas para los cuales ‘los hombres’ no tenían palabras. [...] se inspiró en la experiencia marginada de la mujer para subvertir el orden patriarcal en distintos rangos políticos, sociales y religiosos; fue feminista *avant la lettre* (1991: 101).

Afirma también Rodríguez Núñez (2001: 152):

La obra de Angela Figuera Aymerich, flagrante invasión del espacio público reservado a los hombres, [...] su renuncia a suscribir una imagen romantizada de la maternidad y su reconocimiento del patriarcalismo del Dios católico son de fundamental importancia para las escritoras que han crecido en España durante este siglo (152-53).

En definitiva, no creo que la poeta pretendiese escribir poesía feminista a propósito. Sin embargo, existe en sus versos un espíritu feminista intrínseco, crítico y adelantado para su tiempo, en contraste con la moral y la opinión general franquista, tanto en hombres como en mujeres. Su poesía es un canto a la figura de la madre, del hijo y, en definitiva, del ser humano y su libertad. Escribe en favor del cambio, dando voz a lo oculto, en este caso, al silencio de la mujer, de los oprimidos y vencidos tras la guerra, cuestionando así la estructura capitalista-patriarcal.

Asimismo, su pluma presenta una extraordinaria capacidad camaleónica para adaptarse y evolucionar acorde a los tiempos y tendencias poéticas del momento. Así podemos ver como su verso modernista de juventud evoluciona a una posición mucho más existencialista y comprometida con la realidad que le tocó vivir, acorde a la poesía desarraigada de los cuarenta y la social de los cincuenta, respectivamente; hasta volver a un intimismo espiritual, que desemboca en un silencio final cuando considera que sus ideas llegan a su agotamiento, solo roto por el deseo de entretener a su nieta con sus cuentos. Por tanto, resulta irrefutable negar la calidad de su escritura y su afirmación como una de las voces importantes de la poesía española del siglo XX.

Su obra es una rica galería de mujeres y tipos femeninos abnegados y sacrificados por otros a los que la poeta otorga voz: desde mujeres famélicas que ceden su hambre en aras del alimento de sus hijos; cuerpos que han parido “lo menos siete veces en diez años” (241); mujeres de “manos suaves de lejía” (238); en definitiva, todas esas Evas y “madres del mundo, tristes paridoras” (178): ese segundo sexo en anonimato que luchó por sacar adelante un país.

VI. Resultados del estudio de la obra poética de Ángela Figuera

En definitiva, tras todo lo expuesto, se puede afirmar o considerar positivamente que la producción poética de Ángela Figuera se puede considerar feminista y apta para los tiempos actuales del siglo XXI y, concretamente, en las aulas de Secundaria y Bachillerato. Consecuentemente, pese a no haber realizado más que un proyecto inicial del trabajo de investigación, en una aplicación real del trabajo se realizaría un itinerario concreto a través del cual enseñar la obra de la autora bilbaína a los alumnos. Es decir, se llevaría a cabo la transposición didáctica pertinente al nivel de los estudiantes y a las características concretas de la clase. En dichas sesiones se presupone que se expondrían unas claves de lectura básicas para la adecuada comprensión de sus poemas, mediante un muestrario de sus composiciones más representativas, de manera, que adquieran una visión general de su obra. A partir de ella, se podría, por ejemplo, realizar un coloquio con los estudiantes con el que desarrollar el pensamiento crítico y de opinión en torno a la cuestión de la actualidad y feminismo vigente de sus composiciones en los tiempos actuales.

VII. Posibles dificultades:

Entre los posibles problemas que puedan surgir durante la investigación posiblemente una de ellas sea a la hora de realizar la trasposición didáctica elegir qué corpus de textos llevar al aula de entre toda la producción de la autora. Para ello, dicha elección debe tener muy en cuenta el público al que va destinado nuestra investigación (es decir, alumnos entre quince y dieciocho años): sus gustos, nivel de madurez, dificultad de comprensión de los propios poemas y, por otro lado, la temática, esto es, aquellos que mejor reflejen la visión emancipadora de la mujer. Además, esta selección debe ser adecuada a la extensión de una sesión de clase de unos cincuenta minutos, por lo que debemos tener cuidado en que no resulte demasiado extensa.

VIII. Propuesta didáctica

Gracias a los avances en cuestión social y, concretamente, desde una perspectiva de género e igualdad colectiva en las últimas décadas en nuestro país, la sociedad ha avanzado mucho, y con ella la educación. De tal manera, podemos afirmar que, en la actualidad, el sistema educativo público ofrece un aprendizaje positivo en valores de igualdad, fomentando los principios de equidad y la inclusión de mujeres. Sin embargo, pese a ello, en un nivel real y práctico todavía quedan cuestiones pendientes como es la del currículo para lograr plenamente esa igualdad. En este sentido, todavía queda mucho camino por hacer, hasta que la nómina de mujeres iguale a la de sus congéneres masculinos. En la materia que aquí nos compete, el número de escritoras sigue siendo evidentemente inferior con respecto al número de autores que se estudian, como ya se ha visto a lo largo del presente documento. Por eso, este trabajo pretende aportar su granito de arena en favor de equilibrio. Para ello, pretendo aquí presentar una propuesta didáctica para llevar a la poeta Ángela Figuera Aymerich a las aulas de Secundaria.

Las actividades diseñadas para ello tienen por objetivo fomentar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en varios aspectos. Por un lado, desarrollar la sensibilidad cultural que les permita valorar la calidad de los versos de la poeta bilbaína por la calidad intrínseca de los mismos y, al mismo tiempo, que entiendan y aprecien su actuación en el contexto histórico en el que se desarrolló su obra. De tal manera, se busca que comprendan las dificultades que sorteó Ángela Figuera, por su doble condición: de mujer y poeta inmersa en un mundo de hombres y en un contexto de represión dictatorial donde el Franquismo no reconocía la labor pública, de cualquier tipo, ejercida por las mujeres, relegadas y olvidadas por completo al ámbito privado y doméstico. De esta forma, sabiendo todo esto, los alumnos podrán comprender en su máxima extensión la escritura de la autora.

Por otro lado, se pretende que, tras realizar la actividad, los estudiantes puedan valorar, en más amplia extensión, los avances que se han obtenido desde el tiempo de la posguerra española hasta el momento presente. Esto les ayudará a ser más conscientes del progreso actual, así como de las desigualdades todavía existentes. En última instancia, pretendo que fomentar ejercicios didácticos como este, contribuyan a lograr una educación rica en valores, que forme ciudadanos feministas e inclusivos, porque solo así podremos seguir avanzando en pos de una sociedad plenamente equitativa y acabar con los factores que la impiden.

Así pues, procederé a continuación a exponer el desarrollo de mi propuesta didáctica para una sesión de 4º curso de la E.S.O., dado que los estudiantes de este nivel (entre quince y dieciséis años) me parecen lo suficientemente maduros como para poder reflexionar sobre estas cuestiones. No obstante, las actividades propuestas se podrían adaptar a cualquier otro de los niveles que abarcan el periodo de posguerra española en el currículo escolar, como ya ha mencionado anteriormente en el trabajo.

Abriría la sesión presentando brevemente el contexto histórico, social y cultural desde los años cuarenta hasta el final del Franquismo, décadas en las que desarrollan la creación poética principal de la autora. Para ello, me serviría de una presentación de Power Point en la que incluiría fotos representativas de la situación de la mujer en el panorama social y cultural de este periodo. Acompañaría este muestrario visual de una explicación magistral que lo explicase. Para esto buscaría seguir una metodología activa que fomentase la participación del alumnado: dirigiéndoles preguntas y animándolos a exponer al resto de la clase experiencias o anécdotas que conozcan que les haya contado algún miembro de su familia o hayan conocido por cualquier otra vía. Si bien, siempre pertinentes al tema y que contribuyan a reforzar el contenido. De esta manera, se fomenta su participación, que estén más receptivos de cara al aprendizaje y sean conscientes de lo que implicaron estos años y del momento actual que les ha tocado vivir.

Posteriormente, pasaría a la parte más práctica de la sesión leyendo algunos de los poemas más representativos de la autora. Tales pueden ser los mencionados a lo largo del presente trabajo, y especialmente, los expuestos en los anexos, por ser, a mi juicio personal, los más característicos, tanto del quehacer poético de la autora y su estilo, como los que mejor dan cuenta de la situación de la mujer. En primer lugar, los leeríamos en alto en el aula, eligiendo a varios alumnos para ello. A poder ser se pretende que se ofrezcan como voluntarios, de tal manera que se valore su capacidad de emprendimiento e interés, siendo así su participación no forzada y más positiva. Posteriormente, la docente plantearía un diálogo con los estudiantes,

lanzando preguntas y guiando su raciocinio, en torno a la lectura y análisis de los poemas: cuestiones de contenido en torno al tema que tratan; contexto en el que se insertan; aspectos más formales desde el punto de vista literario (forma y estructura de la composición, recursos, figuras literarias, etc.). Además, mediante una explicación magistral se indicaría a qué parte de la obra poética de Ángela Figuera pertenecen, rasgos que los caracterizan y otros elementos relevantes que surjan al hilo del tema. Por último, se tratará de hacer ver a los estudiantes en qué medida la situación planteada en el poema ha cambiado en el presente actual, haciendo así los contenidos más cercanos a la realidad de los alumnos.

Si bien, mi planteamiento sigue la metodología tradicional de la exposición magistral, busco siempre que sea desde una perspectiva que fomente el ejercicio del aprendizaje activo del alumnado, sostenido mediante la interacción y el diálogo oral. De esta manera, no asumen una posición pasiva y poco edificante ante el conocimiento. Se busca, además, que así desarrollen su pensamiento crítico y razonen sobre los asuntos propuestos, lo cual siempre será más ameno y conveniente de cara al cultivo de la madurez intelectual.

Por otro lado, considero que el acercamiento a la Literatura a través de los textos siempre es más adecuado que la mera exposición teórica de rasgos. La Literatura se aprende leyendo, estando en contacto directo con ella y reflexionando en torno a lo leído. De esta manera, indirectamente, los estudiantes están trabajando la competencia lingüística y la social; la de aprender a aprender; al tiempo que toman conciencia, sentido de la iniciativa e incluyen expresiones culturales en su bagaje personal. En definitiva, con esta propuesta se pretende contribuir al proceso de generar personas íntegras, maduras y críticas, a la vez que se desarrolla su sensibilidad literaria. Asimismo, me parece que esta forma de proceder es la idónea para trabajar el bloque de contenidos literarios desde una perspectiva amena y eficaz para predisponer a los alumnos a la utilidad y edificación de la asignatura.

Por último, el desarrollo oral en cooperación y diálogo permitirá a la docente conocer el estado de asimilación y comprensión de los contenidos, así como la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, sin que los alumnos sean conscientes, la profesora estará llevando a cabo la evaluación de la unidad didáctica.

IX. Conclusiones

De esta manera, a través de la propuesta de clase de la obra poética de Ángela Figuera Aymerich, se estarían trabajando los valores y contenidos que fomentan la igualdad de género, que exige la ley pero que no refleja en la práctica. Además, se imparte uno de los temas presentes en los contenidos que el currículo obliga, como es la poesía de los cincuenta. Solo que, en vez que de estudiar exclusivamente las obras prototípicas de autores como Gabriel Celaya, Blas de Otero o Claudio Rodríguez, estaríamos insertando a una mujer, de excelente calidad literaria, en el canon.

Porque lo que está muy claro es que el canon literario actual resulta totalmente trasnochado, poco realista y reflejo de una actitud patriarcal. La nómina de hombres sigue siendo abismalmente superior a la de sus congéneres femeninos en el panorama literario de la

asignatura. Este hecho invisibiliza terriblemente la figura de la mujer, tanto en el plano académico como en el social, puesto que, no olvidemos nunca, la educación es un reflejo, un ensayo de lo que supone posteriormente convivir en sociedad.

Teniendo en cuenta los valores implícitos y transmitidos en los contenidos educativos, para poder transmitir una imagen real de igualdad, la presencia de mujeres y hombres debería estar más igualada, con un peso igualmente equitativo en el currículo. Omitirlas no solo supone olvidar una parte importante la producción literaria, sino que implica una tergiversación de la realidad de la Historia. Esto requiere, por tanto, una revisión de la legislación educativa. Así pues, este trabajo lo que ha pretendido ser es una propuesta concreta que contribuya a ese objetivo general. Solo así, podremos avanzar hacia la consecución de una sociedad plenamente igualitaria.

X. Referencias bibliográficas:

- Acillona López, M. (1989). “Ángela Figuera: protagonismo femenino en la denuncia social”. *Congreso de Literatura. II Congreso Mundial Vasco*. Ediciones Castalia, pp. 347-354.
- Ali Abdelazim, R. (2017). “Ángela Figueroa y Carmen Conde en tres temas”, en *AnMal Electrónica*, 47, pp. 77-101.
- Alonso Valero, E. (2016). “Mujeres poetas bajo el franquismo”, en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 1 de julio. Disponible en línea: <https://cuadernoshispanoamericanos.com/mujeres-poetas-bajo-el-franquismo/> [Último acceso: 28/3/2021].
- Arkininstall, C. (1997). “Rhetorics of Maternity and War in Angela Figuera's Poetic Work”, en *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 21:3, pp. 457-478.
- Arrillaga, L. (2011). “Algunos aspectos de la poesía de Ángela Figuera Aymerich”, en *Prometeo Digital*, pp. 1-4.
- Avilés González, B. (2018). “Las mujeres en el canon de la Educación Secundaria. Un espacio propio”. TFM dirigido por M^a José Bruña Bragado, Universidad de Salamanca. Disponible en línea: <https://gredos.usal.es/handle/10366/137926> [Último acceso: 26/3/2021].
- Bosch, R. (1962). “La poesía de Ángela Figuera. El tema de la maternidad”, en *Ínsula: Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 186, pp. 5-6.
- Castellet, J. M. (1960). *Veinte años de poesía española, 1939-1959*. Barcelona: Seix Barral.
- Catalina González-Llanos, L. M. (2019). “Mujeres y poesía en la ESO: una revisión necesaria hacia la igualdad”. TFM dirigido por Eva Guerrero Guerrero. Universidad de Salamanca. Disponible en línea: <https://gredos.usal.es/handle/10366/140262> [Último acceso: 27/3/2021].
- Cuesta Melgar, V. (2020). “La comunicación persuasiva de los medios de comunicación en el aula de secundaria: análisis y propuesta didáctica”. TFM dirigido por Carla Amorós Negre. Universidad de Salamanca. Disponible en línea: <https://gredos.usal.es/handle/10366/144036> [Último acceso: 17/5/2021].
- Fernández Menéndez, R. (2021) “Los retratos de la autora: el caso de Ángela Figuera Aymerich”, en *Rilce: Revista de Filología Hispánica*, 37:1, pp. 247-265.
- Figuera Aymerich, Ángela. (1986) [1999]. *Obras completas*. Madrid, Poesía Hiperión.
- Fundación Eusko Ikaskuntza. (s.f.). “Figuera Aymerich, Ángela”, s.p. Disponible en línea: <https://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/en/figuera-aymerich-angela/ar-65528/> [Último acceso: 28/3/2021].
- Gómez Lizarraga, (2015). “La poesía de Ángela Figuera: una lectura social, metapoética y de género en *Vencida por el ángel y Belleza cruel*”, TFG dirigido por Juan José Lanz Rivera, Universidad del País Vasco. Disponible en línea: <https://addi.ehu.es/handle/10810/21396?show=full> [Último acceso: 30/3/2021].

Iglesias, C. (2021). “Proyecto europeo *Women’s Legacy* por Ana López Navajas”, en *Magisterio*, 24 de febrero. Disponible en línea: <https://www.magisnet.com/2021/02/proyecto-europeo-womens-legacy-por-ana-lopez-navajas/> [Último acceso: 30/3/2021].

Lanseros Sánchez R. (2018). “La evolución identitaria de las poetisas en español del siglo XX: el concepto de felicidad”, en *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 30, pp. 83-91.

Lara Khulman, L. E. (2012). “Lenguaje, Corporalidad e Identidad en la obra de Ángela Figuera Aymerich”, en *Utah Foreign Language Review*, 20, pp.87-104.

López Navajas, A.; López García-Molins, Á. et alii. (2009). *La Presencia de las Mujeres en la E.S.O.* Disponible en línea: <http://meso.uv.es/informe/index.php> [Último acceso: 28/3/2021]

---. (2010). “La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión”, en *II Congrés Internacional de Didàctiques*, pp. 1-6.

---. (2012). “El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres” en *Quaderns de filologia. Estudis literaris*, 17, pp. 27-40.

---. (2014a). “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, en *Revista de Educación*, 363, enero-abril, pp. 282-308.

---. y Querol Bataller, M. (2014b). “Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, pp. 217-240.

---. (2015). *Las mujeres que nos faltan: análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares*, [Tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio institucional UV.

Martínez, Y. (2019). “Mujeres del mercado emergen de la poesía culta”, en *Guaraguao*, 61, pp. 105-143.

Medina Puerta, C. (2019). “La poesía social como testimonio del hambre. La voz ejemplar de Ángela Figuera”, en *Revista Signa*, 28, pp. 1021-1055.

Payeras Grau, M. (2003). “El linaje de Eva: Tres escritoras españolas de Postguerra: Ángela Figuera, Celia Viñas y Gloria Fuertes”, en Colección Trivium, Sial Ediciones, pp. 9-48.

---. (2009). *Espejos de palabra: la voz secreta de la mujer en la poesía española de posguerra (1939-1959)*, Madrid:UNED.

Quance, R. A. (1986) [1999]. “En la casa paterna”, Ángela Figuera Aymerich. *Obras completas*, Madrid: Hiperión, pp. 15-25.

---. (1987). “La mujer, el barro y la Biblia”, en *Zurgai*, pp. 10-16.

---. (1993). “Ángela Figuera: poesía social y segundo sexo”, en *Ciel*, 4:1, pp. 199-206.

---. (2009). “Women in Mourning: Angela Figuera and María Zambrano”, en *Guerra y memoria en la España contemporánea*, pp. 83-102.

Robbins, J. (2000). “La mujer en el umbral. La simbología de la madre en la poesía de Ángela Figuera”, en *Anales de la literatura española contemporánea*, 25:2, pp. 557-585.

Rodríguez Cacho, L. (2017). “Mujeres y «exilio interior»: a propósito de Ángela Figuera”, en *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, n. extraordinario 2, pp. 306-315.

Rodríguez Núñez, V. (2001). “Género, alteridad y poesía en *Belleza cruel*, de Ángela Figuera Aymerich”, en *Revista Hispánica Moderna*, 1, jun., pp. 140-153.

Vázquez Vilaplana, B. (2016). “Pinceladas sobre una poeta española: Ángela Figuera Aymerich”, en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 1 de julio. Disponible en línea: <https://cuadernoshispanoamericanos.com/pinceladas-sobre-una-poeta-espanola-angela-figuera-aymerich/> [Último acceso: 29/3/2021].

Villa-Fernández, P. (1973). “La denuncia social en *Belleza cruel* de Ángela Figuera”, en *Revista de Estudios Hispánicos*, n. 7:1, pp. 127-138.

Wilcox, J. (1991). “El feminismo en las *Obras completas* de Ángela Figuera: algunas observaciones preliminares”, en *Zurgai*, pp. 95-102.

----. (1992). “A reconsideration of two Spanish women poets: Angela Figuera and Francisca Aguirre”, en *Studies in 20th Century Literature*, vol. 16:1, pp. 65-92.

Zabala Aguirre, J. R. (1994). *Ángela Figuera: una poesía en la encrucijada*. San Sebastián: Cuadernos universitarios.

---. (2009). “Ángela en el recuerdo de Julio Figuera”, en *Zurgai*, pp. 18-22.

Legislación:

Boletín oficial del Estado. (1978). *Constitución española*, 29 de diciembre, 311. Disponible en línea: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf> [Último acceso: 26/3/2021]

Orden EDU 362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de 8 de mayo de 2015. Disponible en línea: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2015/05/08/pdf/BOCYL-D-08052015-4.pdf> [Último acceso: 26/3/2021]

Orden EDU 363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de 8 de mayo de 2015. Disponible en línea: <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan.ficheros/549395-BOCYL-D-08052015-5.pdf> [Último acceso: 26/3/2021]

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 25, de 29 de enero de 2015. Disponible en línea: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf> [Último acceso: 26/3/2021]

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015. Disponible en línea: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con> [Último acceso: 26/3/2021]

Anexo I: “Exhortación impertinente a mis hermanas poetisas” (Revista *Espadaña*, n.º 45, 1950)

A Carmen Conde

Porque, amigas, os pasa que os halláis en la vida
como en una visita de cumplido. Sentadas
cautamente en el borde de la silla. Modosas.
Dibujando sonrisas desvaídas. Lanzando
suspirillos rimados como pájaros bobos.

Pero ocurre que el mundo se ha cansado de céfiros
aromados, de suaves rosicleres o lirios,
y de tantos poemas como platos de nata.

Levantaos, hermanas. Desnudaos la túnica.
Dad al viento el cabello. Requemaos la carne
con el fuego y la escarcha de los días violentos
y las noches hostiles aguzadas de enigmas.
No os quedéis en el margen. Que las aguas os lleven
sobre finas arenas o afilados guijarros.
Que os penetren las sales. Que las zarzas os hieran.
Y, acercando la quilla, remontad la corriente
hacia el puro misterio donde el río se inicia.

Id al húmedo prado. Comulgad con la tierra
que se curva esponjada de infinitas preñeces,
y dejad que la vida poderosa y salvaje
os embista y derribe como toro bravío
al caer sobre el anca de una joven novilla.

No queráis ignorar que el amor es un trance
que disloca los huesos y acelera las sienas;
y que un cuerpo viviente con delicia se ajusta
al contorno preciso donde late otro cuerpo.

No queráis ignorar que el placer es el zumo
de las plantas agrestes que se cortan con prisa;
y el pecado una línea que subraya de negro
lo brillante del goce.

No queráis ignorar que es el odio un cuchillo
de agudísimo corte que amenaza las venas;
y la envidia una torva dentadura amarilla
que nos muerde rabiosa cada fruta lograda.

No queráis ignorar que el dolor y la muerte
son dos hienas tenaces que nos pisan la sombra
y que el Dios de las candidas estampitas azules
es un alto horizonte constelado de espantos
que en la oculta vertiente de los siglos aguarda.

Eva quiso morder en la fruta. Mordedla.
Y cantad el destino de su largo linaje
dolorido y glorioso. Porque, amigas, la vida
es así: todo eso que os aturde y asusta.

Anexo II: “Mujeres de mercado” (en *Los días duros*, 1953)

Son de cal y salmuera. Viejas ya desde siempre.
Armadura oxidada con relleno de escombros.
Tienen duros los ojos como fría cellisca.
Los cabellos marchitos como hierba pisada.
Y un vinagre maligno les recorre las venas.

Van temprano a la compra. Huronean los puestos.
Casi escarban. Eligen los tomates chafados.
Las naranjas mohosas. Maceradas verduras
que ya huelen a estiércol. Compran sangre cocida
en cilindros oscuros como quesos de lodo
y esos bofes que muestran, sonrosados y túmidos,
una obscena apariencia.

Al pagar, un suspiro les separa los labios
explorando morosas en el vientre mugriento
de un enorme y raído monedero sin asas
con un miedo feroz a topar de improviso
en su fondo la última cochambrosa moneda.

Siempre llevan un hijo todo greñas y mocos,
que les cuelga y arrastra de la falda pringosa
chupeteando una monda de manzana o de plátano.
Lo manejan a gritos, a empellones. Se alejan
maltratando el esparto de la sucia alpargata.

Van a un patio con moscas. Con chiquillos y perros.
Con vecinas que riñen. A un fogón pestilente.
A un barreño de ropa por lavar. A un marido
con olor a aguardiente y a sudor y a colilla.
Que mastica en silencio. Que blasfema y escupe.

Que tal vez por la noche, en la fétida alcoba,
sin caricias ni halagos, con brutal impaciencia
de animal instintivo, les castigue la entraña
con el peso agobiante de otro mísero fruto.
Otro largo cansancio.

Oh, no. Yo no pretendo pedir explicaciones.
Pero hay cielos tan puros. Existe la belleza.