



***Las mujeres de Federico
(2021) and ethical-literary
education in the secondary
school classroom***

***Las mujeres de Federico
(2021) y la formación ético-
literaria en el aula de
Secundaria***

Celia García-Davó

Universidad de Alicante

celia.garciadavo@ua.es

<https://orcid.org/0000-0003-3899-3311>

Recibido. Received 17/11/2022
Aceptado. Accepted 16/04/2024
Publicado. Published 30/04/2024

ABSTRACT

This paper analyses the educational reasons why the illustrated novel *Las mujeres de Federico* (2021) should be included in the secondary school reading itinerary and proposes the model of ethical-literary education to work on it in the classroom. With this study we aim to offer a concrete example of how literary reading can serve to develop critical thinking and moral reasoning in students, educating them as competent readers and people who are aware of and committed to our society.

KEYWORDS: *Las mujeres de Federico*, literary education, ethics, morals, critical thinking.

RESUMEN

Este artículo analiza las razones educativas por las que la novela ilustrada *Las mujeres de Federico* (2021) debería incluirse en el itinerario lector de Secundaria y propone el modelo de la educación ético-literaria para trabajarla en el aula. Con este estudio pretendemos ofrecer un ejemplo concreto de cómo la lectura literaria puede servir para desarrollar un pensamiento crítico y un razonamiento moral en los/las estudiantes, educándolos como lectores competentes y personas conscientes y comprometidas con nuestra sociedad.

PALABRAS CLAVE: *Las mujeres de Federico*, educación literaria, ética, moral, pensamiento crítico.

1. INTRODUCCIÓN

Al comienzo de este escrito realizaremos un breve recorrido teórico por los principales modelos didácticos de la enseñanza literaria. Seguidamente, profundizaremos en la explicación del modelo de la educación ético-literaria —en el que se fundamenta nuestra propuesta— y, para finalizar, justificaremos por qué la obra *Las mujeres de Federico (2021)* debería incluirse en el aula de Secundaria. Para ello nos serviremos de algunos ejemplos de actividades que podrían llevarse a cabo a partir de su lectura.

La idea de este trabajo surge de una experiencia docente propia al observar el comportamiento desalentado o desalentador que la mayoría del alumnado adoptaba ante la lectura literaria y la literatura en general, a las que consideraba aburridas e innecesarias. El hecho de impartir clase en 2º de Bachillerato nos permitió, por un lado, comprobar la dificultad de los/las estudiantes para asociar contenidos relacionados con la historia y la literatura, y por otro, descubrir cómo una gran parte de estos no conocía a los miembros de la Generación del 27, incluyendo a Lorca y su producción. Algo preocupante y sorprendente teniendo en cuenta que en la Comunidad Valenciana es materia obligatoria en el nivel de 4º de ESO y que *La casa de Bernarda Alba* había formado parte de su itinerario lector durante su etapa educativa. ¿Qué estaba fallando?, ¿la forma de enseñar y transmitir ideas y contenidos?, ¿el desinterés del alumnado? Y si era así, ¿cómo podíamos motivarlos/as?... Comenzamos a plantearnos estas y otras cuestiones, cuyo intento de respuesta dio lugar a la configuración de este estudio.

Del mismo modo, advertimos que en las aulas —sobre todo en los niveles de la ESO— todavía están presentes actitudes machistas, homófobas y racistas debidas, a nuestro parecer, a la desinformación y a la falta de educación y concienciación del alumnado. Por ello, para intentar paliar ambas problemáticas (la didáctica y la social), ideamos este trabajo, que vincula el método de la educación ético-literaria y la obra *Las mujeres de Federico* con un triple objetivo pedagógico: despertar el interés en la lectura, formar lectores competentes que lleguen a comprender y valorar la literatura y, a través de esta última, educar en valores. El propósito principal de este artículo es ofrecer un ejemplo concreto de cómo la lectura literaria puede servir para formar un pensamiento crítico y personal en los alumnos/as, educándolos como lectores literarios competentes y personas conscientes de nuestra sociedad.

Igualmente, a través de la lectura de dicha novela, podríamos contribuir a que el alumnado de 4º de ESO —tanto los/las estudiantes que van a continuar con su carrera educativa y que retomarán al poeta en futuros niveles, como los/las que no— conociese lo fundamental de

Federico García Lorca por medio de los temas que este aborda en su producción teatral y que se recogen en *Las mujeres de Federico*. En nuestra opinión, el escritor granadino es un clásico de las letras hispánicas que cuenta con una calidad estética que garantiza la formación lecto-literaria y, simultáneamente, su trayectoria vital y la realidad descrita en sus obras nos permiten abordar valores y conflictos humanos que nos sirven para desarrollar el pensamiento ético y la interpretación crítica del alumnado.

2. ¿LA LITERATURA SE ENSEÑA?: LA DIVERSIDAD METODOLÓGICA EN LA DIDÁCTICA LITERARIA

a. Algunas notas sobre la evolución de la enseñanza literaria

Como apuntan Mendoza (2008), Ballester (2015) y Colomer (2010), entre otros, la forma de enseñar y concebir la literatura ha evolucionado a lo largo del tiempo. Tradicionalmente, la enseñanza de esta materia ha sido concebida como “la progresión cronológica de obras, autores y movimientos y su aprendizaje memorístico” (Ballester e Ibarra 27), de ahí que una de las constantes de la docencia literaria haya sido durante gran parte de los siglos XIX y XX —e incluso XXI— la equiparación entre literatura e historia literaria, apuntada por Barthes (1996) hacia mediados de la década de los sesenta.

A causa de ello, “las producciones literarias en el sistema educativo han aparecido como escuetas referencias de títulos, relacionadas con datos sobre la síntesis argumental, con la correspondiente enumeración de abstractos rasgos descriptivos del estilo y con sucintas alusiones a la valoración que el autor y la obra han merecido en el contexto del sistema cultural” (Mendoza, “La educación literaria” s.p.). Si bien, a partir de los años 70 del pasado siglo este modelo de enseñanza de la literatura entró en una profunda crisis al considerarse socialmente obsoleto (Ballester 129). Este hecho se tradujo en la irrupción de nuevas y muy diversas posturas, metodologías y prácticas educativas en las décadas siguientes que defendían una forma diferente de abordar la literatura.

Una de las soluciones aportadas por los/las especialistas ante el conflicto derivado de la compleja relación entre el alumnado y los textos literarios fue el conocido “comentario de texto” en los años 70, que resalta la importancia de las obras en sí mismas en lugar de su relación con un sistema literario preestablecido (Colomer s.p.). “Ya no se trataba de la transmisión del bagaje literario de la comunidad y de la literatura como formación moral y estética, sino de adquirir elementos de análisis que revelaran la construcción de la obra”

(Colomer s.p.). Pese al éxito del nuevo instrumento¹, numerosos docentes percibieron que este poseía diversas contradicciones. Si su principal objetivo era establecer un modelo didáctico que reemplazara al anterior, este método despojaba igualmente de la lectura propia y del papel activo al alumnado, pues quedaba reducido a mero espectador del acto de revelación protagonizado por el/la docente durante el transcurso de la clase (Colomer s.p.). El descontento generalizado dio paso —ya en los 80— al inicio de un nuevo periodo en la delimitación de la didáctica de la literatura. En esta ocasión el enfoque se traslada del texto al acto comunicativo de su producción y recepción, es decir, a la relación que se establece entre el autor/a y el lector/a. La literatura se entiende como un fenómeno de comunicación social, dando especial relevancia a su papel en la formación del individuo (Colomer s.p.).

Otra de las posibles salidas a la crisis de los 70 fue vincular la enseñanza de la literatura con el valor epistemológico que esta disciplina posee, ya que, desde ella, se puede interpretar la realidad y contribuir a la construcción sociocultural de los ciudadanos y ciudadanas (Colomer s.p.). Múltiples estudiosos/as emplearon como consecuencia un nuevo término para hacer referencia a la didáctica de la literatura, el de “educación literaria” —al que nos acogemos a lo largo del trabajo—, considerándola como “la preparación para saber participar con efectividad en el proceso de recepción y de actualización interpretativa del discurso literario” (Mendoza, “La educación literaria” s.p.).

El objetivo era alejarse de una práctica en la que el profesorado posee un rol de transmisor de contenidos y el alumnado uno pasivo y memorístico, para lograr que los/as estudiantes llegasen a ser lectores/as autosuficientes capaces de activar y relacionar sus propios conocimientos.

En suma, el esfuerzo por definir los procedimientos a la hora de enseñar literatura estuvo centrado durante un gran periodo de tiempo en el tridente autor-obra-lector, y los planteamientos basados en los dos primeros componentes (autor y obra) dominaron tradicionalmente este campo (Ballester 135). Sin embargo, el interés por el otro eje metodológico, el del lector/a, inauguró nuevos caminos que apuntaban ya hacia la creación de lectores competentes y literarios formados para ser capaces de leer, interpretar y apreciar la literatura. Personalmente, consideramos que las diversas propuestas metodológicas pueden convivir en el aula, debe ser el/la docente quien escoja en cada

¹ Hoy en día los estudios sobre el comentario de texto de Lázaro y Correa (1994) o Díez Borque (1998) son considerados “clásicos” en el ámbito de la enseñanza literaria.

momento cuál es la opción más acertada según el curso, nivel y especificidades del alumnado.

b. La educación literaria: fundamentos de la formación lecto-literaria

Como adelantábamos en el epígrafe anterior, existe un modelo didáctico que defiende que la literatura no “se enseña” sino que forma parte de la formación cultural del individuo. De esta consideración deriva la idea de “formación literaria” o “lecto-literaria” que, como señala A. Mendoza, “toma como eje principal la actividad del lector en el proceso de recepción, integrando en él las relaciones entre los sistemas sociales y culturales, los sistemas retóricos y las estrategias del discurso y los sistemas de ritualización y simbolización de lo imaginario que incluye la creación literaria” (“La educación literaria” s.p.). Este nuevo enfoque, centrado en el alumnado/receptor, es la base de la educación literaria, que pretende desarrollar la capacidad de interpretar y configurar discursos literarios. A diferencia de lo que se proponía en métodos didácticos tradicionales, en este, el/la estudiante pasa a tener un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que interactúa directamente con el texto. El propósito principal de este planteamiento es formar lectores/as competentes que aprendan a valorar la literatura sin que necesariamente haya que formarles como analistas textuales, algo en lo que se insistía en épocas pasadas (Mendoza, “La educación literaria” s.p.).

Como apuntan Ballester e Ibarra (30), la adquisición de “la competencia literaria” es el paso previo e imprescindible para la educación literaria en la que el alumnado desembocará tras un extenso trayecto de lecturas propuestas en su mayoría por el/la docente. Si bien, antes de continuar debemos aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de “competencia literaria”, ya que a lo largo del trabajo aludiremos a ella en varias ocasiones.

Dicho término fue acuñado originariamente por Jonathan Culler (1979) y ha sido estudiado y definido por múltiples investigadores/as como Van Dijk (1980), Aguiar e Silva (1980), Fish (1989), Colomer (2010) o Ballester (2015), entre otros. En nuestro caso, entendemos la competencia literaria como la capacidad que posee el ser humano para crear y comprender textos literarios, pero esta no sería una habilidad innata, sino que vendría determinada por condicionantes sociolingüísticos, históricos y estéticos (Ballester 142). Los/las jóvenes adquieren dicha competencia “en la medida en que la comunicación literaria está presente en su entorno y es utilizada socialmente” y eso “implica crear situaciones que permitan percibir la literatura como una situación comunicativa real y como un hecho cultural compartido” (Colomer s.p.). Como docentes, debemos dotarles de unas habilidades

prácticas y de pensamiento crítico para que sean capaces de interpretar los textos más allá de su significado explícito (Ballester 142).

Otro de los fundamentos en los que se centra la educación literaria —y en el que se basa este estudio— es el intertexto lector. Este contribuye a la formación lecto-literaria en tanto que habilita a quien lee a percibir las relaciones y asociaciones temáticas, culturales y/o formales entre una obra y otras. Es el elemento de la competencia literaria que “integra, selecciona y activa significativamente el conjunto de saberes, estrategias y recursos lingüísticoculturales para facilitar la lectura de textos literarios” (Mendoza, *El intertexto* 97).



Figura 1. Fuente: Antonio Mendoza (*El intertexto* 28)

Al igual que Díez Mediavilla consideramos que la didáctica de la literatura debería centrarse en “enseñar a leer” mensajes literarios y, para ello, resulta necesario dotar a los/las estudiantes de un intertexto lecto-literario que garantice la capacidad de leer de forma eficaz textos de intención estética (109). De esta forma, frente a las tradicionales funciones de presentador del panorama historicista y de comentarista o analizador del texto, el papel esencial del profesorado en este proceso educativo es el de mediador o crítico mediador, puesto que la información que facilita al alumnado les ayuda a valorar las creaciones literarias llegando a convertirles en “críticos noveles”. En este sentido, la lectura guiada en clase posee una gran importancia, ya que les permite avanzar en su interpretación personal que es, en última instancia, el fin principal de este método didáctico. Debemos lograr que el estudiantado alcance una formación literaria plena, a través del desarrollo de su actividad de recepción, para que llegue a ser un lector competente capaz de interpretar y construir significados propios en relación con los textos literarios. Todo ello será clave a la hora de conseguir que el alumnado adquiera un pensamiento crítico individual, que le permitirá reflexionar acerca de su vida y de su relación con el entorno y la sociedad (Terol 30).

3. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ÉTICO-LITERARIA EN SECUNDARIA

De acuerdo con los presupuestos teóricos en los que se fundamenta la educación literaria, cuando el alumnado se convierte en lector competente adquiere unas habilidades que le permiten —de manera autónoma— comprender una obra literaria y alcanzar una independencia reflexiva para poder valorar e interpretar su contenido. Al tiempo que “va descubriendo el carácter connotativo del lenguaje literario va a ir aprendiendo a comprender e interpretar aquellos textos que lee y es en este punto en el que el desarrollo de la competencia literaria coincide con el desarrollo del pensamiento crítico” (Llorens y Terol 103).

Según este planteamiento, los textos literarios sirven como estímulo a la reflexión moral pues, a través de ellos —y al igual que ocurre con la filosofía—, podemos reflexionar sobre cómo se debería vivir gracias al encuentro que se produce entre las diferentes vidas, personajes y situaciones del texto y los lectores/as. Esto permite al alumnado “aumentar su horizonte de posibilidades y reflexionar acerca de sus opciones de futuro” (Terol 29), lo que les facilita “beneficiarse de la relación entre moral y estética” (Terol 32). Así se manifiesta la doble función asignada a la literatura, la instructiva y la placentera (Mata 107).

Por este motivo, a la hora de referirnos al modelo didáctico-literario en el que basamos nuestro trabajo aludiremos al método de la “educación ético-literaria”, caracterizado por centrarse tanto en el discurso como en la forma de los textos literarios. En este caso, durante el proceso de lectura, el/la docente “tendrá que enseñar a apreciar la literatura como fuente de cultura, diversidad, diálogo e interpretación crítica” (Terol 30), entendiendo el texto como algo más que un producto de análisis estilístico-formal.

Asimismo, debemos aclarar que, aunque somos conscientes de que el fundamento de la literatura no es la difusión de valores morales, consideramos que esta puede ser un instrumento válido para llegar a ellos. Por esa razón, defendemos que

Un valor puede definirse, describirse, reconocerse, analizarse, pero no puede donarse o inocularse o traspasarse. Es decir, no se puede transmitir. Y menos aún a través de discursos, normas o lecturas. Percibir valores en un texto literario no significa que esos valores pasen de inmediato a formar parte de la conciencia del lector. La literatura puede mostrar conductas virtuosas, pero no inculcar en el lector una virtud. Es lo que se haga a partir de esas percepciones lo que puede transformar a alguien. [...] Leer no es, pues, una actividad que transmita valores. [...] Una obra literaria presenta comportamientos humanos que pueden propiciar emociones, reflexiones íntimas y diálogos con otros, y esa actividad puede ser el origen de un

cambio o una decisión. Pero lo que ocurra después depende siempre del lector, del sentido y el carácter de sus lecturas (Mata 109).

La labor del profesorado resulta de suma importancia a la hora de formar lectores/as competentes, ya que la mera lectura de un texto no garantiza la transformación moral de quien lee. Solo desde el momento en que se posee un aprendizaje suficiente para comprender e interpretar un discurso literario se estimularán las reflexiones éticas derivadas del mismo. Una vez producido este acercamiento impulsado por el/la docente, el alumnado/lector podrá involucrarse emocionalmente en las historias o hechos narrados para, a partir de estos, generar relaciones y pensamientos sobre su propia vida (Mata 111). No debemos renunciar a lo literario en beneficio de lo moral pese a que exista un vínculo evidente entre literatura y ética. Si bien, es de sobra sabido que existen obras literarias de alta calidad estética —como las de García Lorca— en las que se expresan emociones y reflexiones profundas sobre conflictos humanos, lo que nos permite trabajar ambos componentes en el aula. El profesorado ha de buscar y seleccionar aquellos discursos en los que lo ético y lo estético confluyan para, desde ahí, formar al alumnado como lectores competentes y ciudadanos independientes de nuestra sociedad. Es fundamental reparar en la vinculación directa que se produce entre la educación en valores y la selección de textos como elemento esencial para garantizar el interés y la motivación de los/las estudiantes, ya que los temas/valores que se extraen de las obras pueden resultar especialmente atractivos y próximos al alumnado (Díez Mediavilla 114). Es posible que, si en los textos escogidos se abordan cuestiones como la igualdad, las relaciones amistosas o amorosas, el acoso escolar, la violencia de género o asuntos relativos al colectivo LGTBI, entre otras, el lector/a novel esté más atento a la lectura porque son temas que están presentes en su realidad. Este hecho favorecería la doble finalidad didáctica de la educación ético-literaria en tanto que, por un lado, se desarrolla el proceso de integración del individuo en la sociedad al reflexionar acerca de dichos temas/valores, y por otro, se asegura el éxito de la actividad lectora al acercar a quien lee al mensaje desde una posición más comprometida (Díez Mediavilla 114). El conflicto en este caso se produce a la hora de configurar un itinerario lector que cumpla con este doble propósito. Los libros deben contar con una calidad estética que garantice la formación lecto-literaria y al mismo tiempo han de abordar valores o conflictos humanos que nos sirvan para desarrollar el pensamiento y la interpretación crítica del alumnado. Al igual que Díez Mediavilla opinamos que los autores y obras clásicos —es decir, los propios del canon literario— cumplen con el doble objetivo propuesto porque en ellos se manifiesta tanto la función estética como la ética. Por ese motivo, y a pesar de que existan otros muchos

ejemplos literarios válidos, estos sirven para formar la competencia literaria y el intertexto lector así como la conciencia ética del alumnado, pues en la mayoría de ellos se tratan valores universales que, pese a la distancia temporal, todavía pueden trasladarse a las aulas. ¿Pero cómo debemos poner en práctica la teoría ético-literaria expuesta en Secundaria? Existen diferentes vías y recursos didácticos. Sin embargo, a nuestro parecer, una de las formas más acertadas es a través de la lectura o tertulia literaria dialógica en clase. Este método hace referencia al “proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo” (Valls et al. 72).

En nuestra opinión, la lectura de un texto literario es un acto de comunicación y esta práctica nos permite llevar a cabo un diálogo no solo con el texto sino con otros lectores. Con este recurso se fomenta la comprensión lectora del alumnado por medio de habilidades comunicativas producidas al dialogar igualitaria y colectivamente sobre el discurso. Las interacciones y reflexiones que se dan lugar a partir de la lectura —oral y guiada— contribuyen al aprendizaje y a la formación lecto-literaria y ética de los/las estudiantes, ya que, para poder debatir sobre algo, primero debes comprenderlo (Valls et al. 78). Además, al plantear preguntas y recibir respuestas, se van abriendo nuevas posibilidades de sentido sobre lo que se narra en el texto.

La lectura o tertulia dialógica es también un buen medio para aumentar la motivación y la curiosidad de los/las jóvenes si se relaciona adecuadamente con el recurso de la investigación, porque el diálogo producido en clase acerca de un determinado asunto puede conducir a una búsqueda posterior en Internet. Después, la información obtenida podría compartirse en clase para colectivizar y por tanto multiplicar el conocimiento (Valls et al. 80). De esta manera, el aprendizaje literario, cultural y social se produce de forma conjunta a través de interacciones dialógicas e indagaciones que dotan de un papel activo al alumnado y se alejan del modelo didáctico literario tradicional. Según J. Mata,

Alentar esas prácticas de diálogo en torno a los libros supone aceptar que a menudo hablar sobre el texto puede resultar menos significativo que hablar a partir del texto. En el caso de la lectura ética, en la que la atención a las opiniones de los otros, a sus lecturas y sus sentidos, resulta crucial, la conversación que suscita un texto puede ser más relevante que el texto mismo (118).

No obstante, el diálogo en torno a los libros sigue teniendo los propósitos principales de formar lectores/as competentes y de afianzar la educación literaria en favor de la reflexión y la comprensión lecto-literaria.

En resumen, a lo largo de este apartado hemos expuesto la pertinencia de la educación ético-literaria en Secundaria, ya que permite abordar la lectura literaria como una experiencia estética, pero también moral, a la vez que favorece el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado. Por otro lado, hemos presentado la tertulia literaria dialógica como un buen recurso para desarrollar dicho modelo didáctico en el aula porque sirve como base para fomentar la construcción de nuevos conocimientos y significados literario-morales por parte de los alumnos/as. En nuestro caso, proponemos ambos métodos para trabajar *Las mujeres de Federico* (2021) en 4º de ESO, pero debemos profundizar también en las razones educativas por las que esta obra debería incluirse en Secundaria.

4. ¿POR QUÉ LAS MUJERES DE FEDERICO?

La labor docente de seleccionar una lectura o configurar un itinerario lector es compleja, ya que “hay que adecuarla a actividades muy variadas, desde la lectura individual y libre hasta la narración oral o la lectura colectiva de textos, y hay que atender también a las variaciones individuales de los gustos y habilidades lectoras” (Colomer s.p.). Teniendo en cuenta estas dificultades y los diferentes requisitos educativos que deben cumplirse —y tras un previo proceso de búsqueda, lectura y análisis—, consideramos que la novela *Las mujeres de Federico* (2021), escrita por Ana Bernal-Triviño e ilustrada por Vanessa Borrell (Lady Desidia), es una obra adecuada para trabajar en un curso como 4º de Secundaria.

El texto se vincula directamente con los contenidos curriculares de dicho nivel (literatura del siglo XX, Generación del 27, Guerra civil española, etc.). Además, otro de sus rasgos destacables son las excelentes ilustraciones que se intercalan en el discurso, que pueden atraer desde un primer momento la atención de los/las jóvenes, alejados de los libros con imágenes desde su etapa infantil o juvenil. Esta situación confronta con su cotidianidad, dado que cada vez están más habituados a la cultura visual y de la inmediatez al recibir un bombardeo constante de fotografías, colores y figuras en sus redes sociales, y el hecho de toparse con un extenso discurso sin ningún elemento llamativo puede provocarles desinterés o aburrimiento. Por otro lado, escogemos esta obra —aparte de por su sencillez, expresividad y emotividad— porque creemos que puede contribuir a alcanzar el doble propósito de formar al alumnado ética y literariamente, como trataremos de demostrar a continuación.



Figura 2. Cubierta de *Las mujeres de Federico* (Fuente)

Esta novela puede funcionar como lectura base o hipertexto al servirnos de puente hacia las principales obras teatrales de Federico García Lorca: *Mariana Pineda* (1925), *La zapatera prodigiosa* (1930), *Bodas de sangre* (1933), *Amor de don Perlimplín con Belisa en su jardín* (1933), *Yerma* (1934), *Doña Rosita la soltera o el lenguaje de las flores* (1935) y *La casa de Bernarda Alba* (1936). En *Las mujeres de Federico* se narra cómo las protagonistas que aparecen en dichas composiciones se reúnen en el presente para reflexionar sobre sus vidas y solicitar a su autor que cambie sus destinos. El contenido que se relata supone una unión entre historia y literatura al estar cargado de referencias intertextuales relacionadas con la vida y obra del escritor, pero también con el periodo histórico y sociocultural de la España de su época. Con todo, no defendemos que esta novela deba sustituir, por ejemplo, a la lectura habitual del texto de *La casa de Bernarda Alba*, sino que aconsejamos al profesorado la configuración de un corpus textual basado en dos tipos de discursos: una selección de *Las mujeres de Federico* y fragmentos originales de los dramas de García Lorca.

A partir de las alusiones a personajes y obras que se producen en el relato, podemos acudir a la producción teatral del autor granadino y revisar desde la actualidad la realidad que se describe en sus escritos para comprobar cuánto hemos evolucionado (o no) como sociedad. Algunas de las actividades que proponemos para incidir en estas cuestiones son, por ejemplo, las siguientes:

Actividad 1. En el momento en que se haga referencia a la protagonista Mariana Pineda, el alumnado, dividido en grupos, tendrá que indagar sobre quién fue el personaje real en el que se inspira la obra de Lorca. También deberá buscar información sobre el argumento de la composición teatral para realizar una puesta en común al respecto. El/la docente preguntará cuál fue la causa de la muerte de

Pineda para introducir a los/las estudiantes en el tema de la libertad ideológica y de expresión.

Actividad 2. Lectura de un fragmento —previamente seleccionado por el profesorado— de la ESTAMPA III de *Mariana Pineda*. Tomando como punto de partida las referencias a la muerte de la protagonista por su oposición al rey, el/la docente presentará el caso de Pablo Hásel sobre el que deberán investigar los alumnos/as en grupo en la prensa digital. Asimismo, habrán de buscar alguna de las letras de sus canciones y/o declaraciones en Twitter por las que fue condenado. Cuando conozcan el suceso se planteará un nuevo debate: ¿Puede cualquier persona expresar lo que piensa, aunque incite al odio, sin que exista ningún tipo de censura?, ¿qué opináis de Twitter, consideráis peligroso que existan perfiles anónimos que acosen y amenacen a otros por pensar distinto u os resulta indiferente al tratarse de una red social?, ¿deben establecerse límites al respecto?, ¿debe permitirse a cualquier colectivo manifestarse sean cuales sean sus ideales (ej.: los nazis) ?, etc. Esta serie de preguntas conducirán a la presentación de la conocida “Ley Mordaza”. El objetivo de la actividad es hacer reflexionar a los/as estudiantes sobre el tema de la libertad de expresión y sobre sucesos reales cercanos a su presente para que desarrollen su pensamiento crítico.

Por otra parte, las protagonistas de las obras de Lorca representan la situación de muchas mujeres de su época y sus historias sirven como ejemplo para descubrir qué ha significado ser mujer a lo largo del tiempo. El alumnado puede llegar a comprender a través de ellas la relación que existe entre literatura e historia y, sobre todo, conocer y ser consciente de la desigualdad social que padecieron —y padecen todavía— muchas mujeres por el simple hecho de su condición sexual. Este libro nos permite abordar múltiples asuntos relacionados con la historia de las mujeres (reclusión, sexualidad, maternidad, matrimonios concertados, desigualdad, etc.) y de nuestro país (Generación del 27, Guerra civil, exilio republicano, etc.), por lo que puede trabajarse desde un enfoque transversal tanto en la materia de Lengua Castellana y Literatura como en la de Historia.

Asimismo, por medio de la lectura del texto, descubrirán otras figuras femeninas fundamentales como son las “Sinsombrero”, Clara Campoamor o Virginia Woolf, entre otras, y podrán aproximarse también a otros personajes femeninos de la literatura:

Actividad 3. Partiendo de la referencia “La Celestina, la mejor maestra” (Bernal-Triviño y Lady Desidia 111), se preguntará cuál es la relación que existe entre el personaje de la Conjuradora y Celestina. Partiendo de que los/as estudiantes leyeron *La Celestina* en 3º ESO, el/la docente intentará recuperar contenidos para que estos los asocien: ¿Recordáis este personaje?, ¿cuál era el argumento de la obra?, etc. A continuación, puede hablarse de la historia de las brujas y hechiceras en la literatura y de la caza de estas en la realidad, asunto que se aborda en las páginas

113- 114 del libro. El objetivo de la actividad es que el alumnado establezca relaciones intertextuales y construya nuevos conocimientos.

La interdisciplinariedad del texto contribuye a la ruptura con la parcelación de los saberes escolares permitiendo tratar desde diferentes perspectivas (literaria, histórica, ética y de género) diversos temas y valores que han de trasladarse al entorno del aula: la igualdad, la aceptación, la diversidad, el acoso escolar, la toxicidad amorosa, la libertad (ideológica y sexual), la solidaridad, la culpa, etc. Si logramos que los/las estudiantes conecten lo que leen con lo que experimentan en su cotidianidad, podrán extraer sus propias conclusiones y valoraciones convirtiéndose, tras este proceso educativo, en ciudadanos conscientes y responsables con sus propias decisiones. Con este objetivo proponemos, a modo de ejemplo, las siguientes actividades:

Actividad 4. En la página 139 de la novela aparece un fragmento de *Bodas de sangre*. Puede aprovecharse la referencia para escuchar el recitado de Rafael Alberti sobre el diálogo original entre Leonardo y Novia ([Fuente](#)). Tras esto, los y las estudiantes tendrán que definir en grupos cómo es el amor entre los amantes (¿es un amor sano?). A partir de ahí compararán las relaciones amorosas del pasado con las de ahora. Esta actividad posee un doble propósito, por un lado, que el alumnado reflexione sobre cómo debe ser el amor en pareja, y por otro, que tomen un ejemplo de la forma en que debe recitarse un texto dramático. También puede reproducirse parte de la representación teatral de *Bodas de sangre* o de la película *La novia* (2015), o introducir la figura Rafael Alberti y algunos de sus poemas.

Actividad 5. Tras la lectura las páginas 184-187 del libro donde el personaje de Lorca explica lo duro que fue para él tener que ocultar su condición sexual, el/la docente entablará un debate con el alumnado: Es posible que varios/as de vosotros/as os sintáis identificados con sus palabras o quizá conozcáis a alguien que podría estarlo. ¿Por qué creéis que, pese a los avances sociales, el hecho de reconocer que se es homosexual todavía sigue siendo un tema tabú o incluso un delito en muchos países?, ¿sabéis lo que significan las siglas LGTBI?, ¿pensáis que es necesaria la celebración del Día del Orgullo LGTB?, ¿conocéis la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI?, ¿la consideráis necesaria?, ¿por qué creéis que determinados partidos políticos han intentado derogarla?, etc. El objetivo de la actividad es que los alumnos/as conozcan, comprendan y respeten la diversidad sexual de nuestra realidad.

La lectura de *Las mujeres de Federico* puede interesar y motivar a los/las estudiantes al abordar temas actuales que pueden conducirnos hacia ciertas reflexiones y debates, lo que les permitiría desarrollar al mismo tiempo la competencia literaria y su pensamiento crítico y moral. Como docentes, debemos ser capaces de establecer un vínculo entre el lector/a y

el texto con el objetivo de que compruebe que ambos abordan los mismos conflictos. Este será el primer paso para que el alumnado pueda llegar a comprender y valorar una obra literaria.

A nuestro parecer, la ficción es un buen punto de partida para hablar de la realidad y las historias que cuenta esta novela son perfectas para trabajar en el aula numerosos valores universales, así como para descubrir la figura de Lorca y acercarnos a su producción teatral y poética, pues también se alude a esta última en el texto. De ahí que desde la lectura de esta novela puedan abordarse otros géneros literarios que resultan más complicados para el lector/a novel —como son el teatro y la poesía— con la finalidad de que se familiaricen con estos y lleguen a interesarse por su lectura. Algunas de las actividades que pueden realizarse para profundizar en ambos géneros son, por ejemplo, las siguientes:

Actividad 6. Lectura en línea e interpretación —primero individual y después grupal— del poema “Estampa del cielo”, de Lorca, a partir de los versos originales incluidos en las páginas 176-177 del libro. Así, los y las estudiantes tendrán una primera toma de contacto con la compleja poesía lorquiana y se presentará la faceta poética del autor, ya que hasta el momento solo han conocido la teatral.

Actividad 7. El tema de la muerte se incluye en *Las mujeres de Federico* a través de un halo de misterio otorgado por la imagen de la luna y el ruido de las campanas (Bernal-Triviño y Lady Desidia 143-144). El/la docente aprovechará dichas referencias para aproximar al alumnado al universo lorquiano: ¿qué simbolizan ambos elementos?, ¿por qué se incluyen? Se introducen así los temas de lo trágico y lo simbólico y su representación en la producción de García Lorca.

Actividad 8. A partir de la pregunta “¿qué es el teatro?”, expresada por el personaje de la Criada (Bernal-Triviño y Lady Desidia 176), el/la docente preguntará al alumnado qué es lo que conoce de este género literario. El objetivo es recuperar el conocimiento que los/as estudiantes poseen al respecto. Después, entre toda la clase se extraerán las características de los textos dramáticos (estructura, acotaciones, diálogos, etc.) observando los ejemplos de algún fragmento de la producción teatral lorquiana.

Asimismo, sugerimos que —una vez realizada la tertulia literaria dialógica— el/la docente reparta a cada estudiante un cuestionario formado por enunciados como: “¿Qué situación denuncian los personajes femeninos de la obra y qué vínculos se establecen entre ellas?”, “En tu opinión, ¿cuáles son los temas principales del texto?, ¿crees que tienen vigencia hoy en día?”, “Define con tus palabras qué es un texto literario, pon algún ejemplo, y explica qué características lo diferencian de uno no literario”, “¿Recurrirías a un texto literario en busca de soluciones o consejos ante un problema real? Justifica tu respuesta”, etc. Los alumnos/as

tendrán que responder a cada una de las preguntas de manera escrita e individual para demostrar que han comprendido e interiorizado el contenido abordado durante las sesiones de lectura. Esta actividad puede ser utilizada por el/la docente para evaluar tanto su comprensión lectora como el desarrollo de su competencia literaria.

Por último, proponemos una actividad final de poslectura que consiste en la redacción de un final alternativo para las protagonistas de la obra, teniendo en cuenta que ellas se reúnen con el objetivo de pedirle a su autor que cambie sus destinos. Los estudiantes, sabiendo ya los argumentos de las principales piezas teatrales de Lorca, deberán escoger individualmente la que más les interese y configurar un final diferente para esta a partir de la siguiente pregunta: “¿Cómo habrían podido acabar las historias de estas mujeres en la actualidad?”. Los objetivos de la actividad son dos: establecer una relación entre escritura y literatura; y desarrollar la capacidad de reflexión, imaginación y expresión del alumnado.

Como se ha intentado demostrar a lo largo de este apartado, *Las mujeres de Federico* es una excelente forma de crear el intertexto lector de los/as jóvenes en tanto que les sirve como un paso previo para la lectura de un clásico como es García Lorca, que posiblemente volverán a tratar en cursos posteriores. Así comenzamos a formar lectores literarios competentes capaces de reconocer similitudes y entablar vínculos entre autores, textos y periodos históricos concretos. Desde nuestro punto de vista, este libro cumple un triple objetivo didáctico: contribuye a la formación del lector literario, ayuda a la construcción de su pensamiento crítico y despierta su conciencia ética. Si sabemos acercar y trabajar adecuadamente la obra con el alumnado de 4º de Secundaria puede servirnos para fomentar su interés por la literatura, por la historia y por la lectura en general.

5. CONCLUSIONES

Las posibilidades didácticas que derivan de la lectura de *Las mujeres de Federico* desde el punto de vista ético y literario son notables, lo que justificaría su presencia en un itinerario lector que aspirase a proporcionar una adecuada educación literaria y moral al alumnado. Opinamos que esta novela es un excelente hipertexto que puede contribuir al desarrollo del intertexto lector. A partir de ella, el/la docente podrá aproximar a sus estudiantes a la figura, época y producción de Federico García Lorca —entendiendo su literatura como paradigma de calidad estética y de compromiso—, pero también le permitirá trabajar en el aula diversos temas y posturas éticas que fomentan la tolerancia y el respeto ante la diversidad, así como otros contenidos relativos a la historia y la literatura que consideramos verdaderamente significativos en el proceso de aprendizaje del alumnado, ya que contribuyen a desarrollar su pensamiento crítico y su competencia literaria.

A lo largo del estudio hemos tratado de probar que es posible abordar una lectura literaria actual de manera innovadora, tomando como punto de partida un enfoque transversal y multidisciplinar y asumiendo el modelo didáctico de la educación ético-literaria en detrimento del método tradicional de enseñanza literaria. Igualmente, defendemos la priorización de la lectura oral en el aula y el fomento de la reflexión y la construcción compartida de conocimientos a través de las búsquedas en línea y de las tertulias dialógicas en clase. Creemos que hoy en día la función del profesor/a como guía o mediador en las aulas resulta fundamental, pues sería el encargado de ofrecer las pautas básicas para que el alumnado se aleje, de manera autónoma y progresiva, de textos literarios sencillos —*Las mujeres de Federico*, por ejemplo—, y pueda leer y comprender obras más complejas como la producción original de García Lorca.

En definitiva, este trabajo se ha pensado siguiendo una serie de objetivos educativos específicos que pueden resumirse en los siguientes: dotar de una participación activa al alumnado/lector en su proceso de enseñanza-aprendizaje; inculcarle el placer por la lectura, siendo esta una de las claves de la educación literaria; crearle un hábito lector; motivarle haciéndole ver que comparte con los textos literarios conflictos y realidades comunes; y principalmente, formar a los/las estudiantes como lectores/as competentes e individuos comprometidos con su sociedad.

OBRAS CITADAS

Aguiar e Silva, Vítor Manuel. *Competencia lingüística y competencia literaria*. Gredos, 1980.

Barthes, Roland. *Critique et Vérité*. Seuil, 1996.

Ballester, Josep, y Noelia Ibarra. “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *Revista OCNOS*, no. 5, 2009, pp. 25-36, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3179063>.

Ballester, Josep. *La formación lectora y literaria*. Graó, 2015.

Bernal-Triviño, Ana, y Lady Desidia. *Las mujeres de Federico*. Lunwerg Editores, 2021.

Colomer, Teresa. “La evolución de la enseñanza literaria”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010, doi: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-evolucion-de-la-ensenanza-literaria/>.

Culler, Jonathan. *La poética estructuralista*. Anagrama, 1979.

Díez Mediavilla, Antonio. “Los textos clásicos en la formación del lector literario. Opciones y posibilidades para un lector actual”. *Tejuelo*, no. 29, 2019, pp. 105-130, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6826847>.

- Díez Borque**, José María. *Comentario de textos literarios: método y práctica*. Playor, 1998.
- Fish**, Stanley. "La literatura en el lector: estilística afectiva". *Estética de la recepción*, Warning, R. (ed.), Visor, 1989, pp. 123-162.
- Lázaro**, Fernando, y Evaristo Correa. *Cómo se comenta un texto literario*. Cátedra, 1994.
- Llorens**, Ramón Francisco, y Sara Terol. "Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: La composición, de Antonio Skármeta". *América sin nombre*, no. 20, 2015, pp. 102-109, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5417773>.
- Mata**, Juan. "Ética, literatura infantil y formación literaria". *Impossibilia*, no. 8, 2014, pp. 104-121, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372199>.
- Mendoza**, Antonio. *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Arcadia, no. 3., 2001.
- . "La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria". Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008, doi: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/>.
- Terol**, Sara. "La competencia lecto-literaria para el desarrollo del pensamiento crítico. Estética y ética en la literatura infantil y juvenil". *Ítaca. Revista de Filología*, no. 7, 2016, pp. 29-39, doi: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/69583>.
- Valls**, Rosa, et al. "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, no. 46, 2008, pp. 71-87, doi: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2661637>.
- Van Dijk**, Teun Adrianus. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Cátedra, 1980.