



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Filosofía y Letras**

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Las «chicas raras» de la literatura española de posguerra.  
Una propuesta didáctica para 4º de la ESO

ESPECIALIDAD: Lengua castellana y literatura

Alumna: Jesica Cilleros Gallego

Tutora: Patricia Marín Cepeda

Departamento de Literatura española  
y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

Curso: 2022-2023

## **RESUMEN**

Esta investigación revisa la escasa la representación de las mujeres escritoras en el canon literario en español presente en la enseñanza de la literatura española de 4º y hace una propuesta didáctica que contribuya a solventar la escasa representación de la literatura escrita por autoras españolas, en la línea marcada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, tras su modificación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. En este sentido, me he enfocado en el periodo de la posguerra, resaltando tanto la condición de tres mujeres escritoras destacadas, como sus experiencias como mujeres inmersas en dicho contexto histórico. A través de figuras destacadas como Carmen Laforet, Ana María Matute y Julia Uceda, y de géneros literarios como la novela, el microrrelato y la poesía, se pondrá de manifiesto esta faceta fundamental. En la propuesta se explora y analiza sus principales características, el abordaje de los temas y su alcance en la literatura de posguerra. En última instancia, este trabajo a través de su propuesta didáctica final, aplicada a 4º de la ESO, se propone fomentar el debate y la participación del alumno promoviendo una visión más inclusiva y equitativa de la literatura.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación, literatura, mujeres, posguerra española, Carmen Laforet, Ana María Matute, Julia Uceda, canon, novela, microrrelato, poesía, inclusión, equidad.

## **ABSTRACT**

This research examines the limited representation of women writers in the Spanish literary canon present in the teaching of Spanish literature in 4th grade of secondary education, and proposes a didactic approach to help address the limited representation of literature written by Spanish female authors, following the guidelines set by Organic Law 2/2006, of May 3, as amended by Organic Law 3/2020, of December 29. In this regard, I have focused on the post-war period, highlighting both the status of three prominent women writers and their experiences as women immersed in that historical context. Through notable figures such as Carmen Laforet, Ana María Matute, and Julia Uceda, and literary genres such as the novel, micro-story, and poetry, this fundamental aspect will be highlighted. The proposal explores and analyzes their main characteristics, the approach to themes, and their significance in post-war literature. Ultimately, this work aims to promote debate and student engagement through its final didactic proposal, applied to 4th grade of secondary education, fostering a more inclusive and equitable view of literature.

## **KEYWORDS**

Education, literature, women, Spanish post-war, Carmen Laforet, Ana María Matute, Julia Uceda, canon, novel, micro-story, poetry, inclusion, equity.

# ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN.....	5
II.	JUSTIFICACIÓN.....	7
	1. La asignatura de Lengua Castellana y Literatura en la Ley.....	7
	1.1. Aprendizaje interdisciplinar desde la materia con la asignatura de Historia.....	9
	1.1.1. La literatura como medio para conocer el contexto social.....	9
	2. La literatura en las leyes educativas: LOMCE y LOMLOE.....	11
	3. Lectura con perspectiva de género.....	18
	3.1. La perspectiva de género.....	18
	3.2. Lectura con perspectiva de género.....	20
	4. Canon literario: la escasa presencia de la mujer escritora.....	22
	5. La presencia de mujeres en los premios literarios.....	27
III.	MARCO TEÓRICO.....	30
	1. Introducción.....	30
	2. Segunda República Vs. Periodo franquista: el papel de la mujer.....	30
	3. Literatura femenina de posguerra.....	33
	4. Las «chicas raras». Premio Nadal: <i>Nada</i> de Carmen Laforet.....	36
	5. Aproximación a las autoras.....	39
	5.1. Carmen Laforet.....	39
	5.1.1. Biografía.....	40
	5.1.2. <i>Nada</i> .....	41
	5.2. Ana María Matute.....	43
	5.2.1. Biografía.....	43
	5.2.2. <i>Los niños tontos</i> .....	46
	5.2.2.1. Papel de la censura en la obra.....	47
	5.3. Julia Uceda.....	51
	5.3.1. Biografía.....	51
	5.3.2. <i>Mariposa en cenizas</i> .....	52
IV.	PROPUESTA DIDÁCTICA.....	55
	1. Introducción.....	55

2. Contextualización.....	55
3. Objetivos.....	55
3.1. Objetivos generales de etapa.....	55
3.2. Objetivos propios de la asignatura.....	56
3.3. Objetivos específicos de la propuesta.....	57
4. Competencias específicas y criterios de evaluación.....	58
5. Metodología.....	62
5.1. Distribución del aula y del alumnado.....	63
5.2. Materiales y recursos didácticos.....	64
5.3. Temporalización.....	64
6. Descripción de las sesiones.....	68
6.1. Actividad 0. <i>Nad-ando con Andrea</i> .....	70
6.2. Sesiones programadas durante la semana del 20 al 30 de mayo de 2024...	71
6.3. Sesiones programadas durante la semana del 10 al 14 de junio de 2024...	89
7. Evaluación.....	91
V. CONCLUSIONES.....	93
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	95
ANEXOS.....	101

# I

## INTRODUCCIÓN

Si en la actualidad mencionamos en una conversación cotidiana o en un contexto literario la palabra *escritora*, tal vez no mostremos ni un ápice de extrañeza, e incluso la mayoría de nosotros habremos leído a lo largo de nuestra vida obras realizadas por escritoras sin reparar en el hecho de que esto llevase implícito la palabra "mujer". Pero cabe preguntarse qué ocurre si nos trasladamos a diferentes etapas de nuestra historia: ¿el papel de la mujer escritora ha sido siempre el mismo?; ¿han tenido la suerte de ser reconocidas a lo largo de todos los tiempos? O, sin embargo, ¿han tenido la necesidad de hacerse visibles pese al contratiempo de no haber nacido hombres? Estos interrogantes establecen mi punto de partida del presente trabajo para construir la unidad didáctica de mi proyecto final: dar visibilidad a las escritoras de posguerra.

Mi propuesta didáctica que lleva por nombre: *Las «chicas raras» de la literatura española de posguerra*, se inserta dentro del marco legislativo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, conforme a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tras su modificación por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de septiembre* y el *DECRETO 39/2022 de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*.

La finalidad que persigo es acercar a los alumnos a la lectura y al conocimiento de escritoras mediante dos enfoques principales: en primer lugar, resaltar su condición de mujer y visibilizar su papel en la escritura; y, en segundo lugar, explorar cómo estas escritoras reflejan su experiencia como mujeres dentro del contexto histórico en el que se ven envueltas. Todo ello se llevará a cabo a través de tres perspectivas de género literario: la novela, el microrrelato y la poesía. Conlleva, asimismo, una transversalidad con la asignatura de Historia, ya que el contexto histórico nos servirá de marco para analizar las obras desde una perspectiva femenina inserta en la posguerra española y cómo ellas transgreden todos los cánones que se establecieron y se fijaron para esta literatura del momento.

El presente trabajo se estructura en tres partes subdivididas en un total de siete secciones. La primera se corresponde con la presente introducción al tema. La segunda hace referencia al cuerpo del trabajo que comprende la Parte II, y contiene la justificación donde se analiza en primer lugar la situación de la literatura en la ley, para después partir de la concepción de la mujer escritora valorando su visibilidad en los libros de texto, en el canon o en premios literarios. La Parte III enmarca el contexto teórico, donde se examinará la situación histórica de las mujeres escritoras de posguerra para dar paso al estudio de tres de ellas: Carmen Laforet, Ana María Matute y Julia Uceda, resaltando la importancia de éstas en el ámbito literario y su repercusión. La Parte IV, se compone de la propuesta didáctica donde se insertan las actividades que tienen en cuenta los dos apartados anteriores para su puesta en práctica. La Parte V contiene las conclusiones establecidas y recogidas en base a todo lo expuesto. Y, en última instancia, la Parte VI recoge toda la bibliografía utilizada y aplicada a lo largo del trabajo y la Parte VII comprende los anexos.

## II

### JUSTIFICACIÓN

#### 1. LA ASIGNATURA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA LEY

La propuesta didáctica que se va a llevar a cabo en el presente trabajo podría insertarse en el curso de 2º de Bachillerato, ya que coincide con la franja literaria de 4º de ESO. El hecho de llevarlo a cabo en 4º curso se debe a que, en 2º de Bachillerato, el contenido que se prepara de la asignatura se enfoca principalmente en la preparación para la EBAU, lo que implica cubrir una gran cantidad de material en un periodo de tiempo limitado, debido a que las clases terminan antes y por consiguiente hay poco margen para desviarse de lo que se encuentra ‘establecido’ por la ley. En cambio, al llevarlo a cabo en 4º de ESO, podemos permitirnos realizar más flexiblemente alguna variación o incorporar temas adicionales que se consideren relevantes, por lo que esta etapa ofrece un marco más propicio para complementar el temario con la propuesta didáctica planteada en este trabajo.

Establecido esto, es importante destacar que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, como recoge la ley en el *DECRETO 39/2022 de 29 de septiembre por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León*, tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes el acceso al conocimiento de épocas, culturas y situaciones que enriquecen la experiencia y el conocimiento de uno mismo. Además, busca fortalecer el hábito lector el cual contribuye a la adquisición de destrezas comunicativas y mejorar la capacidad de comprender y expresarse.

El contenido de la asignatura se distribuye en cuatro bloques. En este caso, el que nos compete es el tercero: *C. Educación literaria*, presentado como *los contenidos y experiencias necesarias para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer las obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando la escritura creativa con intención literaria*. Es decir, fomentar el hábito lector a través de ciertas lecturas que se programen a lo largo del curso con las que podrán formar su propia identidad lectora

decidiendo si ese género les agrada o no, siempre desde una perspectiva crítica y objetiva, una vez que las hayan leído. Muchas de las lecturas serán obras que no leerían de manera habitual fuera de ella, por lo que se contribuye además a conocer una lista de obras relevantes de nuestra historia. Y si, además, con todo ello, contribuimos a la creación de escritos donde puedan volcar toda su creatividad y su imaginación, estaremos contribuyendo no solo a dar paso a su libertad creadora, sino que pongan de relieve su conocimiento de ese vocabulario adquirido a través de la lectura, porque leer y escribir van siempre de la mano. Todo ello aporta riqueza al aprendizaje, ya que los alumnos conocerán de primera mano lo que siente un escritor en sus momentos de creación. No es tarea fácil, pero creemos que representa un camino de aprendizaje valioso para el estudiante.

Uno de los conceptos que más está en auge durante los últimos años en el ámbito educativo es el de "innovación". Bien es cierto que el modelo que aún prevalece en las aulas, por parte de unos pocos y aunque nos pese, son las clases tradicionales donde el profesor se limita exclusivamente a dar el contenido programado sin que haya un ápice de preocupación por fomentar que el alumno adquiriera verdadero interés en la materia. Pero no considero que esta situación sea totalmente negativa, siempre y cuando sepamos darle un enfoque diferente.

En las aulas siempre tiene que haber una fase teórica: explicar un contexto previo, un autor o qué características estructurales posee un poema, por poner un ejemplo. Es crucial utilizar esta base teórica como punto de partida para la aplicación práctica, ya que es ahí donde realmente se aprende.

Como establece Santiago Delgado, «cada cual debe innovar en su ámbito de aula, según su personalidad y según la personalidad colectiva de los grupos que ese año académico le han tocado en suerte» (2009: 10), porque no todos van a responder de la misma manera: ni los alumnos de una misma clase, ni los diferentes grupos que te sean asignados y, por tanto, nuestra metodología va a tener que adaptarse. Por tanto, en mi opinión, la innovación consistiría en saber adaptarse a las circunstancias y al medio en el que nos encontramos como docentes para que el aprendizaje del alumno sea, cuanto menos, exitoso, que es el objetivo al que deberíamos apuntar.



## 1.1. Aprendizaje interdisciplinar desde la materia con la asignatura de Historia

Tal y como expone el BOCYL sobre la asignatura de Lengua castellana y Literatura,

El aprendizaje interdisciplinar proporciona al alumno oportunidades para aprender y utilizar conocimientos o destrezas relacionadas en dos o más materias. Así, se podrían desarrollar las competencias específicas o adquirir los contenidos de varias materias desde una misma unidad, sesión o situación de aprendizaje. A su vez, permite al alumnado aprender o aplicar destrezas en un contexto significativos, desarrollando su habilidad para pensar, razonar y transferir conocimientos de una materia a otra. (BOCYL, 2022: 49216).

Esto me permite establecer una conexión entre la asignatura de Lengua y Literatura con la de Geografía e Historia. En este caso, el contexto social e histórico nos ayudará a comprender muchos de los aspectos de la vida y obras de las autoras, lo que producirá un intercambio de conocimiento de una asignatura a otra.

El periodo en el que se insertan estas autoras, marcados por corrientes de pensamientos y acontecimientos históricos, se enmarcan dentro del *Bloque B* de contenidos de la asignatura en el último curso de secundaria, específicamente en el apartado:

Las relaciones internacionales y el estudio crítico y comparativo de conflictos y violencias en la primera mitad del siglo XX. Las relaciones multicausales en la construcción de la democracia y orígenes del totalitarismo. Las vanguardias artísticas como consecuencia de un mundo en crisis.

- La Primera Guerra Mundial y la Organización de la paz. Las revoluciones rusas.
- La evolución del sistema capitalista: crisis del periodo de entreguerras. El ascenso de los totalitarismos: fascismo y nazismo.
- La Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias. El Holocausto. La Organización de las naciones Unidas y la defensa de los derechos humanos.
- **La Dictadura de Primo de Rivera y fin del régimen de la Restauración. Del proyecto reformista al republicano a la Guerra Civil española. La dictadura franquista.** (BOCYL, 2022: 49164).

### 1.1.1. La Literatura como medio para conocer el contexto social

La Historia suele ser percibida por los alumnos como una asignatura pesada, sin interés y exclusivamente destinada a memorizar fechas y datos relevantes de los hechos

acontecidos en la historia a nivel mundial y, en nuestro caso, también de España. Al igual que la Literatura, no se conciben como algo entretenido, sino como un requisito necesario para aprobar sus estudios sin ser conscientes de que puedan servir de algo. Porque, en síntesis, Historia es sinónimo de memorizar y Literatura de lectura. Pero ¿qué sucedería si les planteáramos que ambas se pueden fusionar y hacerles ver que mientras leemos estamos aprendiendo hechos de nuestra historia? Porque mientras estás leyendo una historia que aparentemente pueda ser superficial en la trama, si leemos entre líneas, nos vamos a encontrar con una época, un pensamiento y un contexto determinados que nos ayuden a entender hechos que sucedieron en el pasado. Zandra Herrera Jacobs en su investigación sobre la *Literatura en el aprendizaje de las ciencias sociales* expone esta idea de manera destacada:

[...] es necesario que el estudiante tenga a la mano diferentes visiones de los temas que estudia; y se considera que una forma de conocer otros puntos de vista e historias que nunca han sido contadas en la Historia oficial es a través de las obras literarias. [...] Es necesario que la Historia no sea letra muerta sino una asignatura que permita la formación de valores democráticos en los estudiantes y les conduzca al análisis crítico de los problemas actuales de la sociedad y el planteamiento de soluciones, teniendo como referencia las experiencias del pasado. Para ello, es necesario utilizar estrategias diferentes a las tradicionalmente empleadas en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, siendo una alternativa válida el análisis psicosocial de la Literatura (Herrera, 2018: 47).

Ya desde *El poema de Mio Cid*, pasando por Lope de Vega con *Fuenteovejuna* o el *Lazarillo de Tormes* hasta llegar a Galdós y su famoso *Trafalgar*, rescatando algunos de los títulos más sonados de la historia de nuestra literatura, son narrados hechos históricos acontecidos en nuestro país. Estas obras nos ayudan a conocer sucesos bélicos o pensamientos como si de un cuento se tratase. Porque muchos de los acontecimientos que sucedieron tienen como base fuentes literarias y los hechos históricos que se relatan son el resultado del tiempo en el que se inscribieron. Como recoge Enriqueta Vila Vilar, en palabras del profesor José María Jover Zamora,

el historiador busca en la obra literaria el testimonio vivo de una sociedad, la manifestación de unas creencias, de unas mentalidades que el autor refleja y frente a las cuales toma partido, bien directamente o bien a través de sus personajes (Vila, 2009:12).

Con las autoras propuestas sucedería lo mismo: poseen la capacidad de reflejar hechos que nos hacen reflexionar sobre cómo era la época en la que vivieron e incluso a través de sus experiencias personales podemos conocer los desafíos a los que tuvieron que enfrentarse para ser reconocidas en un mundo dominado por hombres.

Detalles de la vida cotidiana quedarían sin abordar con el simple estudio de las fuentes que los historiadores han utilizado de forma tradicional. [...] La Literatura nos ayudará a recopilar información imprescindible en esa reconstrucción de una época determinada. Detalles como sus vestidos, pensamientos, ideas sobre la muerte, la religión o los celos, quedarían olvidados de toda investigación histórica que careciese de un apartado dedicado a este respecto. Por otro lado, estudios más amplios sobre anticlericalismo, clases sociales, revoluciones o crisis económicas, – temas todos ellos tratados con gran prolijidad y abundancia por toda la historiografía general– se verían reforzados con la inclusión de metodologías como ésta (Caballero, 2021: 19).

Es Luis Ignacio Sánchez Rojas en su Blog *Porfiriato* dedicado a la historia, quien respalda esta idea al afirmar que:

Ya no se ve como un error buscar en las novelas los detalles de un evento, siempre y cuando se tengan en cuenta las consideraciones metodológicas necesarias. Por tanto, la historia ya no ve sólo en los materiales resguardados en los archivos y repositorios oficiales sus fuentes de inspiración, sino que ahora vuelve también la mirada a diarios personales, cartas, fotografías, obras artísticas y, desde luego, las obras literarias (que en algunos casos también podrían ser tomadas como verdaderas obras de arte) (Sánchez Rojas, 2023: s.p.).

Por tanto, podemos considerar ampliando nuestro enfoque más allá de las fuentes históricas tradicionales, y tomando como base las obras literarias tanto clásicas como las más contemporáneas, una buena herramienta para comprender el pasado, abriendo nuevos caminos de investigación a la comprensión y al conocimiento de una época determinada.

## **2. LA LITERATURA EN LAS LEYES EDUCATIVAS: LOMCE Y LOMLOE**

En este apartado, deseo realizar una breve investigación para analizar la presencia de las mujeres escritoras en los libros de texto y si, con el paso del tiempo, esto ha cambiado. Para ello, me remitiré al año 2011, en el cual Ana López Navajas y Lucía Medea García López, pertenecientes a la Universidad de Valencia, llevaron a cabo un estudio con el propósito de investigar la presencia de las mujeres en los contenidos de la educación secundaria obligatoria. Este análisis se realizó en base a tres editoriales: Santillana, SM y Oxford.

Al enfocarnos en la asignatura de Lengua castellana y literatura, se presenta la siguiente tabla:

CASTELLANO															
	Total			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
	M	H	% M	M	H	% M	M	H	% M	M	H	% M	M	H	% M
Presencias	164	1212	11,9	36	263	12,0	52	345	13,1	47	490	8,8	65	578	10,1
Apariciones	259	3540	6,8	45	511	8,1	67	672	9,1	59	1018	5,5	88	1339	6,2

Imagen 1. Resultados obtenidos de la presencia y apariciones en la asignatura de Lengua castellana y literatura.

Los datos reflejan la siguiente conclusión: «esta presenta un porcentaje de presencias del 11,9 % (164 mujeres entre 1212 hombres) y de apariciones del 6,8 %» (López Navajas & García López, 2011: 61).

Una vez establecido el marco de investigación, el enfoque se centra específicamente en el ámbito de la literatura, abarcando toda la educación literaria de toda la etapa. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

EDUCACIÓN LITERARIA															
	Total			1.º ESO			2.º ESO			3.º ESO			4.º ESO		
	M	H	% M	M	H	% M	M	H	% M	M	H	% M	M	H	% M
Presencias	72	682	9,6	10	103	8,9	23	162	12,4	17	265	6	38	369	9,3
Apariciones	124	2086	5,6	11	207	5,1	32	296	9,7	25	663	3,6	56	920	5,7

Imagen 2. Resultados obtenidos de la presencia y apariciones en el bloque de educación literaria.

«Los resultados de este bloque en los cuatro cursos, como vemos en la tabla, presentan porcentajes más bajos de presencia que la media de la asignatura, como se puede comprobar contrastándolos con la tabla 2. Así, en este bloque, tenemos un 9,5 % de mujeres (72 mujeres entre 682 hombres) y un 5,6 % de apariciones» (López Navajas & García López, 2021: 62).

Este análisis se ha focalizado especialmente en los cursos de 3º y 4º, ya que en estos se estudian los distintos periodos literarios. Con este fin, se ha llevado a cabo una recopilación de datos para examinar la presencia de mujeres escritoras desde los siglos XII al XVII, que se abordan en el programa de estudio de 3º, mientras que el siglo XIX y el XX se estudian en el curso de 4º.

EDUCACIÓN LITERARIA DE 3.º Y 4.º DE ESO POR EDITORIALES			
3.º ESO			
	SANTILLANA	SM	OXFORD
Edad Media	---	---	---
Renacimiento	Teresa de Ávila	Teresa de Ávila	Teresa de Ávila
Barroco	---	---	---
Ilustración	---	---	---
4.º ESO			
	SANTILLANA	SM	OXFORD
Romanticismo	ROSALÍA DE CASTRO	ROSALÍA DE CASTRO	ROSALÍA DE CASTRO
Realismo	Fernán Caballero EMILIA PARDO BAZÁN	Fernán Caballero EMILIA PARDO BAZÁN	EMILIA PARDO BAZÁN
Poesía antes de la guerra	---	---	---
Poesía después de la guerra	---	---	---
Poesía actual	---	Blanca Andreu Ada Salas	---
Narrativa antes de la guerra	Rosa Chacel	---	María Zambrano Zenobia Camprubi
Narrativa después de la guerra	Ana María Moix Ana María Matute Carmen Martín Gaité CARMEN LAFORET	Ana María Moix Ana María Matute Carmen Martín Gaité CARMEN LAFORET	Ana María Moix Ana María Matute Carmen Martín Gaité CARMEN LAFORET
Narrativa actual	ALMUDENA GRANDES Rosa Montero	Almudena Grandes Rosa Montero Belén Gopegui Lucía Etxebarria Dulce Chacón Soledad Puértolas Laura Gallego	ALMUDENA GRANDES
Teatro antes de la guerra	---	---	---
Teatro después de la guerra	---	---	---
Teatro último tercio s. xx	---	Ana Diosdado CARLOTA SOLDEVILA Paloma Pedrero	---
Literatura latinoamericana	---	Alfonsina Storni Gabriela Mistral Laura Esquivel	---
<b>TOTALES DE MUJERES POR EDITORIALES</b>	11	25	10

Imagen 3. Nombre y modo de aparición de las escritoras en el bloque de educación literaria de 3º y 4º de ESO por editoriales.

Después de realizar este análisis se destaca de manera significativa la falta de visibilidad de las escritoras y, como consecuencia, la importante carencia que esto implica para la educación. Esto pone de manifiesto la notable exclusión a la que se ven sometidas las mujeres en el ámbito literario:

Los datos extraídos de los libros de texto de secundaria nos muestran un panorama general de ausencia sistemática de las mujeres en los manuales escolares de toda la etapa y, en concreto, en lengua y literatura. Su presencia siempre resulta excepcional –apenas cinco escritoras, en más 800 años de literatura, son reseñadas en los libros de texto– [...] Esta ausencia que revela el análisis tiene importantes consecuencias sociales y culturales. Lo que muestran estos datos es una literatura que no

se corresponde con la realidad y arrasa con la tradición de escritura que, sin solución de continuidad, han tenido las mujeres, a las que sepulta en el olvido. Esto las deja desposeídas de referencias y tradición literaria (y también científica, artística o cultural) y, como consecuencia de ello, en una situación de falta de relevancia y fragilidad social. Es esta fragilidad social en la que se sitúa a las mujeres y que emana de esa visión de mundo sin ellas transmitida, además, desde la enseñanza oficial obligatoria, la que ayuda a perpetuar y asentar los patrones sociales de desigualdad, aquellos que se encuentran en la base de comportamientos violentos o discriminatorios contra los que se pretende luchar. Sin embargo, no percibimos con claridad la magnitud de esa carencia en la enseñanza. Además, existe otra importante consecuencia de alcance aún mayor derivada de esta ausencia de mujeres en los textos escolares y es que la propia noción de cultura se ve afectada por este arrasador olvido al que se ha condenado la tradición de conocimientos femenina y que cuestiona fuertemente el relato de la historia y del desarrollo humano que se tiene y se transmite. Esto nos deja a todos, al conjunto de la sociedad, faltos de conocimientos, errados en la noción cultural de quiénes somos y en qué fuentes hemos bebido. Estos aspectos ponen de relieve una importante carencia en el sistema educativo que le impide cumplir su objetivo de formación académica, ya que falta rigor en el relato de la historia que se cuenta desde la enseñanza, y de formación cívica, ya que se transmiten patrones de desigualdad que perpetúan los desequilibrios sociales. Por eso es tan importante intervenir, porque la educación obligatoria extiende su influencia a la totalidad de la población. Las ideas y los valores que en ella se transmiten forman a los ciudadanos y las ciudadanas (López Navajas & García López, 2011: 63).

Gracias al estudio de López Navajas y García López y, considerando la reciente implementación de la nueva ley educativa, LOMLOE, me he permitido analizar dos libros de texto de cuarto curso de ESO para examinar si esta nueva ley promueve una perspectiva que incluya a escritoras femeninas en las aulas. Por lo tanto, se ha llevado a cabo un análisis comparativo entre en el libro *Lengua castellana y literatura, 4º ESO* de la editorial SM y situado en el tiempo en el marco de la LOMCE y otro libro de *Lengua castellana y literatura, 4º ESO* de la editorial Mc Graw Hill inserto en la nueva ley educativa donde aparece ya un nuevo concepto: *Lectura con perspectiva de género*. Vamos a ver si esto se cumple.

En el primer libro y habiendo consultado *la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* y *la 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*, no se encuentra ninguna referencia a este nuevo concepto. Sin embargo, vamos a ver qué contenido se refleja en él y qué visibilidad se les da a las autoras.

A lo largo del *Tema 12. Nuevos caminos* (SM, 2016: 330), la presencia de las mujeres escritoras en el periodo de la literatura de posguerra es prácticamente inexistente, por no decir nulo. Se reduce a nombrar a Carmen Martín Gaité<sup>1</sup>, mientras que el protagonismo es adquirido por Miguel Delibes y Camilo José Cela, a los que sí les dedica un espacio para hablar de ellos y de sus obras. La autora solamente aparece visible mediante un fragmento de un texto perteneciente a su obra *Entre visillos*<sup>2</sup>. Si nos adentramos al género poético, ni rastro de la nómina de ninguna autora que lo cultive.

**Conoce los textos** Dos caras de una sociedad

**1 Barrios burgueses**

Las chicas sin novio andaban revueltas a cada principio de temporada, pendientes de los chicos conocidos que preparaban oposición de Notarías. Casi todas estaban de acuerdo en que era mejor salida la carrera de Derecho, la cosa más segura. Otras, las menos, ponían algunos reparos.

—Hija, pero también, te casas con un notario y tienes que pasar lo mejor de tu vida rodando por dos o tres pueblos. Cuando quieres llegar a una capital, ya estás cargada de hijos, y vieja y no tienes humor para divertirte. Una paleta para toda tu vida.

—Sí, déjate de cuentos. Pero ganan muchísimo. Y si hacen una buena oposición y tienen número alto, pueden empezar por capital, y entonces ya no te digo nada. A lo mejor a los treinta años, estás casada con un notario de Madrid, ¿tú sabes lo que es eso?

—Sí, sí, a los treinta años...

Se veían del brazo de un chico maduro, pero juvenil, respetable, pero deportista, yendo a los estrenos de teatros y a los conciertos del Palacio de la Música, con abrigo de astracán legítimo; sombrerito pequeño. Teniendo un círculo; seguras y rodeadas de consideración.

CARMEN MARTÍN GAITE: *Entre visillos*, Destino




Imagen 4. Ejemplo de texto recogido del libro de texto de cuarto de la ESO de la editorial SM y que pertenece a la autora Carmen Martín Gaité.

En el caso del segundo libro analizado, el cual se encuentra inserto en la nueva ley educativa y haciendo referencia explícita a la *Lectura con perspectiva de género*, que se tratará con más detalle en el punto 4 de este mismo capítulo, las expectativas cambian. Se espera que haya al menos una presencia algo mayor en comparación con el libro anterior. Es por eso por lo que, el tema que engloba este periodo literario, *Tema 11. Voces silenciadas* (Mc Graw Hill, 2023), comienza su andadura con la autora Carmen Laforet, con la que se presenta un breve fragmento de su biografía acompañado de un fragmento

<sup>1</sup> Presente en la p.340 del Tema 12 del libro de texto perteneciente a la editorial SM (2016).

<sup>2</sup> Presente en la p. 343 del Tema 12 del libro de texto perteneciente a la editorial SM (2016).

de su obra *Nada*, que se trabajará a través de actividades propuestas. Si nos adentramos en la parte teórica del tema, su presencia continúa siendo escasa: solo se menciona a Carmen Laforet como representante de todas las mujeres del periodo. Pero, en contraposición al anterior libro, al finalizar el tema se dedica una página a las autoras bajo el título de *La voz silenciada de las mujeres*<sup>3</sup>. En ella se contextualiza el periodo, la dificultad de las escritoras en la historia en la que se encuentran insertas y un fragmento de María Teresa León de *Memoria de la Melancolía* para su análisis. Este aspecto resulta muy interesante, especialmente en relación a una de las actividades propuestas (Actividad 1), que consiste en buscar información sobre las mujeres que aparecen mencionadas en el texto. Este ejercicio fomenta la investigación, lo que conlleva el autoaprendizaje. Sin duda la actividad que destaca y merece una admiración especial es la Actividad 3, en la que se plantea a los alumnos escribir un texto argumentativo analizando la importancia de incluir en los libros de texto a las autoras de este periodo de la literatura. Considero que este conjunto de actividades está muy bien planteado y fomenta la reflexión crítica en los estudiantes.

---

<sup>3</sup> Presente en la p.221 del Tema 11 del libro de texto perteneciente a la editorial Mc Graw Hill (2023).



## La voz silenciada de las mujeres

La guerra civil española fracturó el crecimiento cultural de las generaciones contrarias al bando vencedor, pero, de todas las voces, las más perjudicadas fueron las de las mujeres. Estas intelectuales vieron su carrera truncada por el exilio que en muchas ocasiones las relegó al papel de esposas o compañeras de aquellos con los que antaño compartieron publicaciones. Las que se quedaron vivieron un exilio interior, doblegadas por la sumisión a los principios del régimen franquista.

Las **intelectuales españolas** perdieron su lugar en la historia de la literatura como consecuencia de la Guerra Civil. Sus obras no merecieron la misma atención que las de sus compañeros de generación. Esta marginación las condenó al silencio e imposibilitó su ascendencia en las creaciones posteriores.

Destacamos la obra de María Teresa León, *Memoria de la melancolía* (1998), donde recoge sus vivencias de la guerra y de su exilio. En este fragmento manifiesta la falta de reconocimiento de las mujeres pese a las muchas que influyeron en ella:

### Texto 11

A veces llegan telegramas que precipitan hasta el fondo de nosotros imágenes que no podemos sujetar. Una vez llegó uno que estaba perdido entre otros muchos de los que mandan las agencias telegráficas: *Zenobia Camprubí de Jiménez ha muerto en San Juan de Puerto Rico*. Zenobia Camprubí acababa de recibir el Premio Nobel. Me diréis: No, estás confundida, el Premio Nobel fue para Juan Ramón. Pero yo contestaré: ¿Y sin Zenobia, hubiera habido premio? Y abriría una interrogación grande como sus vidas. Pasa tú primero. Todo está solucionado ya. ¿Qué era lo que Zenobia solucionaba tan

imperiosamente? Pues la vida. [...] Zenobia era para Juan Ramón la urdimbre. En su fuerza segura se trenzaba la existencia diaria de Juan Ramón. Dentro de mi juventud se han quedado algunos nombres de mujer: María de Maeztu, María Goyri, María Martínez Sierra, María Baeza, Zenobia Camprubí... Y hasta una delgadísima pavesa inteligente, sentada en su salón: doña Blanca de los Ríos. Y otra veterana de la novelística: Concha Espina. Y más a lo lejos, casi fundida en los primeros recuerdos, el ancho rostro de vivaces ojillos arrugados de la condesa de Pardo Bazán... ¡Mujeres de España!

María Teresa LEÓN, *Memoria de la melancolía* (Clásicos Castalia).

### Te interesa

Durante el primer tercio del siglo XX en España las mujeres consiguieron el reconocimiento de dos derechos fundamentales: el **acceso a los estudios universitarios** en 1910 y la **igualdad de derechos de hombres y mujeres**, reconocida en la Constitución de 1931. Victoria Kent (1892-1987) y Clara Campoamor (1888-1972) fueron desde 1931 diputadas en las Cortes. Aunque el sufragio se aprobó posteriormente y, por ello, no pudieron ejercer su derecho al voto hasta las elecciones de 1933.

### ¿Sabías que...?

Durante la dictadura franquista la mujer pasó a ocupar un lugar subordinado en la sociedad, relegada al papel de madre y esposa. Precisaba del permiso de su padre o su marido para realizar cualquier actividad laboral o administrativa, pues carecía de independencia legal y económica.



### Actividades

1. Busca información sobre la vida y la obra de cada una de las autoras citadas en el texto. ¿Qué pasó con ellas y con sus obras durante la dictadura?
2. Investiga qué lugar ocupó Zenobia Camprubí en la vida de Juan Ramón y sobre la obra de María Teresa León antes y después del exilio. ¿Crees que podía sentirse arrinconada bajo el nombre de su compañero Rafael Alberti? Justifica tu respuesta.
3. Escribe un texto argumentativo de unas treinta líneas en el que expliques la importancia de incluir en los libros de texto las obras de las autoras de este periodo de la literatura.

Imagen 5. Ejemplo de actividades propuestas por el libro MC Graw Hill inserto en la nueva ley de educación.

Por tanto, en base a lo establecido, ¿se podría afirmar que con la nueva ley se ha producido un cambio? En líneas generales, sí. Sin embargo, es importante tener en cuenta que solo se han analizado dos libros de textos de los muchos disponibles en el mercado, por lo que este estudio resulta insuficiente para emitir un veredicto completo. Sería interesante llevar a cabo un análisis más exhaustivo en cada instituto para evaluar cómo se incluyen las autoras en los libros que se utilizan con la nueva ley. Pero esto podría considerarse como un proyecto independiente. Sin embargo, lo que he querido hacer ver es la diferencia que puede existir entre un libro y otro. Parece que poco a poco se están

dando pasos importantes hacia una mayor inclusión. Por lo que podríamos considerarlo como un buen comienzo en el camino hacia una educación más equitativa y representativa.

### **3. LECTURA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: LOMLOE**

En referencia a la nueva Ley de Educación implantada este nuevo curso 2022 – 2023, DECRETO 39/2022, podemos observar cómo en el bloque de contenidos perteneciente al apartado *C. Educación literaria*, aparece "La lectura con perspectiva de género", como criterio que se tendrá en cuenta. Se hace presente en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria, pero el que nos compete para el presente trabajo es el referente al cuarto curso que se recoge de la siguiente manera:

[...] Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados con interés por los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. **Lectura con perspectiva de género** (BOCYL, 2022: 49245).

Antes de abordar la presente cuestión, es necesario hacer un pequeño paréntesis para poder entender primero qué es la perspectiva de género como concepto general y, tras esto, pasar a analizar lo referente a su combinación con la 'lectura'.

#### **3.1. La perspectiva de género**

La perspectiva de género basa sus principios en evidente desigualdad todavía imperante entre hombres y mujeres en diversos ámbitos como la educación, el trabajo, y políticas, lo cual hace que se manifieste de manera negativa en la vida de las mujeres. En la actualidad, existen diferentes organizaciones que trabajan por la integración de este concepto en la sociedad con el fin que la igualdad de derechos entre ambos sexos se convierta en una realidad.

Para comprender qué se entiende por perspectiva de género, el portal *Educo*, *educar cura*, nos ofrece una explicación:

[...] trata de analizar la forma en la que la sociedad entiende que deben comportarse los sexos. Por ejemplo, se asocia el hecho de que la mujer deba ocuparse de la familia mientras el

hombre trabaja y esto se traduce en desigualdades sociales [...]. (EDUCO, 27 de diciembre de 2019).

También es este portal quien establece los elementos fundamentales para comprender esta perspectiva en la actualidad, los cuáles nos van a servir para aplicarlo después al concepto de ‘lectura’. Entre ellos incluye:

- Reconocimiento de que la forma de ver el género puede ser diferente dependiendo de las sociedades y de las épocas.
- Análisis relativo a que el género nos atribuye, socialmente, unas determinadas características.
- Existencia de una desigualdad entre lo femenino y lo masculino, de forma que predomina lo masculino.
- Influencia del género en muchos ámbitos como la economía, el trabajo, la educación, las relaciones entre hombres y mujeres, etc.
- La idea de que el género se ve influido por otros elementos como la edad o el estado civil.
- La base de la **perspectiva de género** es la búsqueda de la igualdad para evitar situaciones de marginación, violencia e injusticia.

Otra de las organizaciones que pretende dar cabida a este tema es la Organización de las Naciones Unidas, en su sección *ONU MUJERES*. En ella podemos ver recogido o siguiente que el concepto no es algo reciente, sino que ya en 1995 se trata de ello:

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en 1995 defendió la incorporación de una perspectiva de género como un enfoque fundamental y estratégico para alcanzar los compromisos en igualdad de género. [...]

Es gracias a las conclusiones convenidas del ECOSOC de 1997, donde se establece una definición de la perspectiva de género. Es, por tanto:

“El proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles. Es una estrategia destinada a hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sean un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida

que se perpetúe la desigualdad. El objetivo final es lograr la igualdad [sustantiva] entre los géneros”.

[...] La incorporación de una perspectiva de género integra la igualdad de género en las organizaciones públicas y privadas de un país, en políticas centrales o locales, y en programas de servicios y sectoriales. Con la vista puesta en el futuro, se propone transformar instituciones sociales, leyes, normas culturales y prácticas comunitarias que son discriminatorias, por ejemplo, aquellas que limitan el acceso de las mujeres a los derechos sobre la propiedad o restringen su acceso a los espacios públicos (ONU, s.f.).

Además, UNICEF<sup>4</sup> también se suma a la promoción de la perspectiva de género desarrollando una guía para periodistas sobre cómo abordar este tema en relación con la infancia y la adolescencia, siendo consciente de la comunicación como una herramienta para el cambio social.

### **3.2. Lectura con perspectiva de género**

Son muy pocos los que abordan esta cuestión por la reivindicación en la igualdad del papel de la mujer en un mundo donde todo gira en torno al hombre como figura principal y suprema. Sin embargo, cada vez se reconoce más que las mujeres son igualmente válidas para desempeñarse en ámbitos que tradicionalmente han sido considerados masculinos.

La profesora Julieta Flores Jurado, de origen mexicano, ha tratado este tema de manera más reciente. En la Revista Cultural Alternativas (2018), dedica una sección exponiendo cosas como esta:

Leer con perspectiva de género no se trata de censurar; se trata de reconocer que el mundo está organizado de acuerdo a un sistema que establece que hay actitudes, actividades y conductas apropiadas para hombres o para mujeres, y que esta organización es asimétrica, pues deja a las mujeres en desventaja. Nos enfrentamos a una cultura en la que educarse y escribir no se han considerado actividades apropiadas para las mujeres (todos conocemos la historia de Sor Juana Inés de la Cruz), y en la que los géneros «femeninos» (diarios, novelas rosas, libros de cocina, películas románticas) siempre se han desprestigiado.

Es ella la que continúa con su argumento citando un ejemplo sobre lo ocurrido con la Premio Nobel de literatura, Alice Muro, que demuestra esa visión que he

---

<sup>4</sup> Guía disponible en: [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1\\_PerspectivaGenero\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/COM-1_PerspectivaGenero_WEB.pdf)

establecido nada más empezar: la mujer como ‘ama de casa’ y como ‘criadora y no creadora’:

Por ejemplo, cuando un periódico se refirió a la cuentista canadiense, y ganadora del Premio Nobel de Literatura, Alice Munro como «un ama de casa»; el revuelo que suscitó este comentario nos habla de que nuestra idea de «un gran artista» es incompatible con ser un ama de casa. No tendría por qué serlo, pero vivimos en una cultura en la que las mujeres se definen por ser criadoras y no creadoras, como dice la investigadora Meri Torras. Hablo, en suma, de una lectura que va «en sentido contrario» para reorganizar ese sistema que nos deja en desventaja.

Para finalizar, termina su alegato exponiendo su descontento, no solo porque las mujeres pueden ser capaces de escribir, sino que el papel que aparece representado en ellas, no se limite solo a estereotipos donde solo sea capaz de enamorarse de un hombre:

[...] lo que los fans podemos hacer es exigir es otro tipo de narrativas en las que las mujeres hagan otras cosas que no sean sólo enamorarse o enloquecer. Debemos esperar personajes complejos y no estereotipos. También podemos leer más libros escritos por mujeres, ver más cine dirigido por mujeres. En lugar de censurar, estaremos exigiendo mejores historias.

Con esa frase final, demuestra no solo su apoyo sino la afirmación de que todo lo que pueda llegar a crear la mujer puede ser de calidad, pese a lo que muchos piensen.

Estos pensamientos han dado lugar en la actualidad a diversos movimientos que impulsan esta reivindicación. Por un lado, la creación de círculos de lectura donde el foco principal son obras escritas por mujeres y donde se analizarán diferentes aspectos: algunos de ellos están destinados a admirar la escritura de estas en diferentes formatos, ya sean poesías, fragmentos, ensayos, entre otros géneros, donde poder ver obras en la que las protagonistas sean mujeres y no asuman solo el papel de mujer sumisa o enamoradiza o la mujer inserta en este tipo de cuestiones sobre desigualdades sociales y cómo se hace notar o se abre paso en la sociedad. Uno de estos círculos se creó en la provincia de Badajoz bajo el nombre de *Hypatias* con la finalidad de establecer una igualdad de género en materia de la lectura. Algunos de los objetivos que fija este club son los siguientes:

[...] abordar las diferentes causas que contribuyen a la configuración de identidades de mujeres y hombres fijadas a lo largo de la Historia; poner de relieve las diferencias de poder en las relaciones entre ambos sexos, o la idea de un patrón universal que rige la construcción social de mujeres y hombres. Impulsados por la institución provincial pacense, los clubes de lectura Hypatias, que toman su nombre de la mítica filósofa de Alejandría, pretenden dar un paso adelante en materia de igualdad, enfocando las lecturas y el debate desde la perspectiva de género (Tribuna Feminista, 2016).

Otro ejemplo de carácter más personal lo he experimentado de manera más cercana en la Universidad de Valladolid, en concreto en la Biblioteca del Campus Miguel Delibes (BCMD) con motivo de la celebración del 8 de marzo. En este contexto, se ha dispuesto para los usuarios de la Uva, una colección de libros escritos por mujeres a lo largo de toda la historia, una práctica que se viene llevando a cabo durante varios años. Desde mi perspectiva, esta iniciativa representa un valioso impulso para que los lectores amplíen su conocimiento acerca de autoras de la literatura universal, no limitándose únicamente a las nacionales. No obstante, considero que debería promoverse la iniciativa a lo largo de todo el año académico sin limitarse a una acción esporádica.

#### **4. CANON LITERARIO: LA ESCASA PRESENCIA DE LA MUJER ESCRITORA**

El hecho de que en las aulas la mayor parte de los autores que se lean sean hombres hace que nos preguntemos si es que a las mujeres no se les ha considerado lo suficientemente buenas escritoras como para encontrarse al mismo nivel que ellos. O simplemente que, por el hecho de ser mujer, no merecían estar ahí. Siempre se ha considerado a la mujer como alguien subordinado al hombre que solo valía para realizar todo lo referente a las labores del hogar y a criar a los hijos, sin capacidad para pensar y poseer libertad por ella misma. Esto se encuentra muy ligado con la educación que recibimos desde pequeños. Si a nosotros nos enseñan que la mujer solo está destinada a eso mientras que el hombre puede hacer lo que le plazca, estaremos dando pie a que ese pensamiento cuando seamos mayores este más que afianzado y es lo que llevaremos a la práctica. A esto se suma la cercanía en el tiempo del periodo franquista, que hace que muchos de nuestros abuelos e incluso padres estuviesen educados bajo esas directrices. Fue tan fuerte que, a día de hoy, todavía se mantienen resquicios de esos pensamientos machistas tanto en nuestras casas como en la sociedad en general.

Si esto lo trasladamos al ámbito literario y, por ende, remontándonos al canon, muchos defienden desde su concepción tradicionalista como lo es Harold Bloom, creador del canon occidental, que este canon «a pesar del idealismo ilimitado de aquellos que querrían abrirlo, existe precisamente con el fin de imponer límites, de establecer un patrón de medida que no es en absoluto político o moral» (Bloom 1995: 45). Pero, aunque así sea,

si se considera una lista de obras que merecen ser recordadas y estudiadas, ¿por qué la ausencia de mujeres es tan notoria? Una de las estudiosas en este ámbito es Carmen Servén Díez, quien, a través de su artículo recogido por la *Revista de Estudios sobre lectura*, «Canon literario, educación y escritura femenina» (2008), intenta hacer reflexionar sobre ello. Ya en su inicio, condensa muy bien la idea y la finalidad que persigue con ello:

La especial posición de las mujeres escritoras en el pasado, su peculiar forma de intervención en el diálogo social y en el mundo artístico, forman parte de las experiencias creativas a lo largo de la historia y deben ser objeto de revisión en clase, si queremos lograr una educación plural y una visión cabal de los hechos literarios. Necesitamos materiales didácticos adecuados a esta nueva perspectiva (Servén Díez, 2008: s.p.).

Y esta es la idea fundamental sobre la que deberíamos de partir: son los profesores los que tienden a enseñar según lo que les han enseñado y a recurrir a todo aquello que ya se encuentra editado y estudiado, pero de su mano queda preguntarse por qué lo que estamos leyendo es canónico y por qué solo lo vemos desde el punto de vista del escritor, como ente masculino. Y esto se debe a que «procedemos de una cultura sexista, de una cultura en que lo femenino se subordina a lo masculino, porque se identifican respectivamente con deficiencia y excelencia».

El profesor de Literatura en la Educación Secundaria es un agente cultural que interviene de forma directa en los gustos, aficiones y conocimientos de gran parte de la población. En este caso, su labor está ligada a la lectura y evaluación de los clásicos que va a realizar a lo largo de toda su vida esa población y debe propiciar la reinterpretación, personal y actualizada, de los mismos. No se trata de cargar con más nombres propios de mujer la memoria de los estudiantes, se trata de integrar en las clases lo relativo a la participación femenina en la construcción de la identidad cultural, sus formas de intervención, sus dificultades específicas como género y sus resultados. «El alumno no debe terminar su Educación Secundaria pensando que la Literatura es cosa de hombres desde siempre y para siempre» (Servén Díez, 2008: 10 y ss.). Pero ¿cuál es el problema que ha llevado a que esta situación pueda haberse dado así?

Siguiendo una cronología en dicha polémica sobre la ausencia de la mujer en el canon, es en 2011 y gracias a las *Actas del I Congreso Las mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión*, dónde podemos ver recogidas conferencias de escritoras actuales que reivindican esta postura y con las que podemos conocer un poco más acerca de los diferentes puntos de vista que ofrecen las ponentes. Una de ellas es Noni Benegas, poeta

y antóloga. Su cuestionamiento comenzó cuando aceptó trabajar para la creación de una antología que recogiese a las poetas españolas contemporáneas nacidas a partir de 1950: *Ellas tienen la palabra: dos décadas de poesía española*. Al llevar a cabo la elaboración del prólogo, por petición del editor de éste, es cuando se da cuenta de la «falta de visibilidad de las autoras de las antologías canónicas». Y fue cuando remontándose a generaciones anteriores pudo vislumbrar que, ya no es que la presencia fuese para nada equitativa, sino que «la inclusión de los hombres era abrumadora». Si esta elección se debiese a cuestiones de calidad literaria, muchos no merecerían ni entrar en él, pero al llevar implícita la palabra "hombre" siempre encontrarán un hueco reservado, dejando a las autoras un par de sitios por generación, si acaso. Y es que la cuestión, en palabras de la autora, podría estar justificada por motivos de desestabilización: primero, «porque son muchas y los beneficios a repartir son escasos» y segundo, porque la novedad de asuntos y estilos que traen con ellas obligaría a revisar los juicios de valor de todo el campo ya que no podemos olvidar que «la mujer ha sido un tópico de la poesía masculina». Y sería muy frustrante para ellos que, tras su irrupción en el campo, comiencen a desdecir todo lo que han escrito y escriben los poetas en un determinado momento. ¿Qué consecuencias provoca esto para las autoras? Que, al resignarse al ver reconocido su trabajo, no dan pie a que las generaciones que vienen tras ellas posean aún un espacio literario y, por tanto, deban «comenzar todo desde cero». La autora finaliza invitando a una reflexión en la que razona que por mucho que, en la actualidad, esta situación esté cambiando ya que cada vez son más las que publican y ganan premios, ¿qué sentido tiene, si al final van a ser pronto olvidadas por no obtener «el Nacional, el Reina Sofía o el Cervantes, que sí consagran; ni entran en las antologías exegéticas, las que conforman el canon de un periodo y generan, por tanto, ¿beneficios simbólicos?» (Benegas, 2011: 6 y ss.). Lo más grave es que tiene razón.

Otra de las ponentes que cuestiona sobre el tema es la escritora Ana Rossetti, quien gracias a sus «perspectivas de futuro» bajo el amparo de la mujer escritora, podemos recoger afirmaciones como esta: «según algunos, todo lo que hagamos nosotras ya lo han hecho antes ellos y mejor. Como si sobre lo que escribe cada uno de ellos, es decir, la vida, el amor y la muerte, no hubiera escrito nadie antes» (Rossetti, 2021: 11). Es decir, que ya no solo la mujer escritora tiene que lidiar con que no se la visibilice, sino que encima tiene que soportar como ellos consideren que su visión sobre estos temas fuese superior además de novedoso. Como si una mujer por ser mujer no pudiese aportar nada



nuevo a sus puntos de vista. Y, por si esto fuese poco, sus obras son detenidamente examinadas para valorar si los puntos de vista que reflejan entran dentro de los cánones que ellos consideran "aceptables", mientras que el nivel de rasero para ellos dista mucho de lo que es la igualdad: «que lo mismo que cualquier escritora es susceptible de ser escrutada con lupa para determinar si somos falocráticas o androcéntricas o todo lo contrario, los libros escritos por varones sean también examinados desde la perspectiva de género aunque tengan que rodar cabezas» (Rossetti, 2011: 11). Está claro que ellas siempre salen perdiendo la batalla.

Rossetti sigue argumentando y, remontándose a finales del XIX, establece una nómina de autoras a las que no se le ha dado el lugar que les podría haber correspondido como escritoras en potencia como se les considera a los hombres, resaltando así el atraso que resulta para la profesión y para aquellos que quieran estudiarlas:

Así pues, Emilia Pardo Bazán o Carmen de Burgos no están con el 98; ni Rosa Chacel, María Zambrano o Concha Méndez, con el 27; Ángela Figueras, Carmen Conde o María Beneyton no están en los poetas de posguerra; ni Gloria Fuertes, con los postistas. Para qué seguir; las aportaciones de las mujeres ya sean meramente literarias por sus temas o estilo o como parte activa de tertulias, debates y publicaciones, no constan y, si se dice algo referente a ellas, será como anexo. Esto dificulta la contextualización de sus escritos porque la mejor manera de valorar un texto empieza por compararlo con sus contemporáneos. Y también, esto para nosotras es muy grave, impide el trazado de nuestra genealogía (Rosetti, 2011: 12).

E incluso se atreve a exponer y ejemplificar con autoras que sufrieron incluso ya no solo el ser mujer y escritora, sino la imposición de sus maridos, influenciadas en su libertad creadora por esa ‘autoridad del patriarcado’:

Carmen Laforet [...] tenía una inseguridad que se considera patológica, como se refleja en su correspondencia con Ramón J. Sender. Se dejó convencer por el crítico Manuel Cerezales, con el que se casó, de que la verdadera literatura no debía tener nada que ver con la autobiografía, convicción que le hacía mucho sufrir pues pensaba que no era una verdadera escritora por aprovechar sus experiencias. Por lo visto, Cerezales, que formó parte del jurado que concedió el Nadal a la novela de Laforet, fue diciendo por ahí que él puso de su cosecha en la novela antes de ser publicada; Anna Caballé, que ha tenido acceso al manuscrito original, niega tal cosa. Lo de María Lejárraga respecto a su marido es otro tanto; pero él no decía que corregía, él directamente firmaba. Sin embargo, mientras que el marido de Carmen Laforet, cuando se separó de ella, le hizo comprometerse ante notario de que no escribiría jamás sobre los casi treinta años de su vida en común, lo que contribuyó a que no escribiera ni sobre ello ni de apenas casi ninguna otra cosa, Gregorio Martínez Sierra, conviviendo ya con la actriz Catalina Bárcenas, seguía proponiéndole argumentos a María Lejárraga para que compusiese guiones

y comedias. Gregorio Martínez Sierra la privó de su firma pero la hizo escribir, [...] Se intenta explicar la actitud de María Lejárraga con la excusa de que estaba enamorada. Lo estaría, pero todo el mundo sabe que la ceguera del enamoramiento no dura eternamente. Lo que en verdad sabemos es lo que ha repetido María en varias ocasiones: su fe ciega en él y cómo necesitaba de sus pautas para seguir creando. Si alguien tiene la oportunidad de leer *Gregorio y yo*, verá cuán frágiles el límite que media entre la nobleza de espíritu y el síndrome de Estocolmo (Rossetti, 2011: 14).

Más cercana a la fecha actual y que recoge muy bien la cuestión ya orientada de nuevo al aula es Inmaculada Sanz Mateos, profesora Asociada en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Valladolid, manifestando su apoyo a la inclusión:

La literatura es el reflejo de una sociedad que no puede entenderse desde una sola perspectiva, ya que la historia no se puede concebir como un todo si no son atendidas todas las voces: la de los hombres, que dirigían, organizaban y escribían desde los púlpitos públicos de la política, la empresa y la prensa; y la de las mujeres, que comenzaron a salir del espacio doméstico para ser escuchadas. [...] Si queremos afianzar el papel de la mujer en la sociedad actual debemos enseñar el que tuvieron en épocas y sociedades no tan lejanas ni en el tiempo, ni en el espacio. El primer paso para rectificar esta ausencia debería ser incluirlas en el currículo, ampliando el canon literario y poniendo nombre a las voces que en su época fueron muy conocidas y reconocidas [...] Pero ¿a cuántos autores de los que aparecen en los libros de textos no los eliminaríamos hoy en día de un plumazo? ¿De cuántos no pondríamos en entredicho su calidad literaria si no fuera porque, precisamente, aparecen en ese canon? (Sanz Mateos, 2021).

En el aula podemos apoyados en el libro o en un manual literario, pero lo que debe imperar ante todo es nuestro sentido crítico. Y si consideramos que, en ellos, hay un vacío importante de analizar y resaltar en las aulas, ¿por qué no impartirlo bajo nuestra propia independencia y capacidad que hace que estemos allí desarrollando nuestro papel como docente? Porque al final lo que hacemos es convertir «inconscientemente a estos manuales en otros cánones» (Sanz Mateo, 2021).

Bajo el mismo enfoque pero ya con un paso más ante nuestras espaldas lo presenta Antonio José Tinedo - Rodríguez, de la Universidad Nacional de Estudios a Distancia, que se hace eco del avance que han supuesto este tipo de reivindicaciones para llegar a la creación de una asignatura de carácter obligatorio junto con un manual elaborado por María Dolores Martos Pérez y Julio Francisco Neira Jiménez, *Literatura Española y Género*, que ofrece una muestra de cómo algo se puede convertir en realidad, con trabajo y esfuerzo. El manual recoge un trabajo de investigación sobre autoras previas al año

1800 a través de textos literarios de las propias autoras, reformulando así una nueva perspectiva del canon, pero de manera feminista. «Las mujeres, a lo largo de la historia, han buscado diferentes estrategias para romper con esos silencios impuestos. Nuestro deber como sociedad es reparar el vacío histórico, el silencio de las voces de las mujeres» (Tinedo - Rodríguez, 2022).

Como vemos, ha habido una evolución sobre el estado de la cuestión. Sin embargo, aún queda mucho camino por andar y es necesario seguir luchando por una revisión crítica ante el canon occidental.

## 5. LA PRESENCIA DE MUJERES EN LOS PREMIOS LITERARIOS

Son muchos los premios que existen actualmente para recompensar la labor de todos los escritores que hacen que disfrutemos de la lectura. Pero al igual que ocurre en las aulas, la nómina de las autoras que aparece en él es inferior a la de los hombres. Ha de ser reconocido que, en los últimos tiempos, la presencia de ellas es mucho más evidente, imponiéndose como grandes ganadoras frente a los escritos por hombres. El problema surge cuando tenemos que diferenciar entre escritor y escritora y no por calidad literaria, sin importar qué género está detrás del producto.

El premio más antiguo que tenemos en nuestro país orientado a la literatura es el Premio Nadal, inaugurado en 1944 gracias a una Carmen Laforet que se dio a conocer con su novela *Nada*. Este hecho fue muy importante ya que fue la primera vez que se llevaban a cabo estos premios y fueron ganados por una mujer a la que ni siquiera se conocía. Hoy, es una autora considerada canónica y muy conocida. De los 79 ganadores<sup>5</sup> que tiene el premio en total, 18 son mujeres, entre las que encontramos algunas insertas en el periodo de posguerra además de Laforet, Elena Quiroga con *Viento del Norte* (1950), Dolores Medio con *Nosotros, los Rivero* (1952), Carmen Martín Gaité con *Entre visillos* (1957) y Ana María Matute con *Primera memoria* (1959). Como finalistas, la presencia es aun más escasa con una Eulalia Galvarriato y su *Cinco sombras* (1946) y no se vuelve

---

<sup>5</sup> Datos recogidos a través de la Biblioteca Cervantes Virtual. Consulta disponible en: [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ganadores-y-finalistas-del-premio-nadal-0/html/0165403e-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/ganadores-y-finalistas-del-premio-nadal-0/html/0165403e-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

a ver una finalista hasta 1978 con Rocío Vélez de Piedrahita. En total y hasta 2010 que se suspende la categoría de finalista, encontramos la presencia de 6 mujeres frente a los 66 hombres restantes nominados.

Otro de los premios nacionales más destacados es el Premio Planeta inaugurado en el año 1952 de la mano del autor Juan José Mira con *En la noche no hay caminos*. Si nos centramos en el recuento para ver en este caso la nómina femenina se establece que de los 50 ganadores<sup>6</sup> insertos en el listado hasta 2022, solo son 16 mujeres frente a los 34 hombres. Si nos vamos al listado de finalistas, el número destaca por ser 24 las mujeres nominadas, por lo que destaca en superioridad frente a las ganadoras, pero su obra y su figura se hace más presente que en el Premio Nadal. Entre las escritoras ganadoras insertas en esta literatura se encuentran de nuevo Ana María Matute con *Pequeño teatro* (1954), quien abre la veda de mujeres ganadoras en estos premios Carmen Kurtz con *El desconocido* (1956), Concha Alós con *Las hogueras* (1964) y Marta Portal con *A tientas y a ciegas* (1966). Cierra este ciclo Mercedes Salisachs con *La granera* (1975).

El último de los premios consultados y más reciente de los tres es el Premio Cervantes, donde la concesión del primer premio se remonta a 1976. Este premio se diferencia de los anteriores en que no se premia una obra en concreto del autor, sino que se premia la carrera del escritor, su labor y contribución al patrimonio de la lengua castellana. De los 46 premiados<sup>7</sup>, solo hay presencia de 6 mujeres galardonadas por una brillante carrera literaria frente a los 40 hombres restantes. Son las escritoras María Zambrano y Ana María Matute de origen español, las uruguayas Ida Vitale y Cristina Peri Rossi, la mexicana Elena Poniatowska y la cubana Dulce María Loynaz.

Por último, para concluir este epígrafe dedicado a ellas y recogiendo las palabras del video *Mujeres escritoras: los datos de la brecha de género en la literatura*, de radio televisión española, sobre la revolución que están suponiendo las mujeres en el mundo literario,

---

<sup>6</sup> Datos recogidos a través de la página oficial del Premio Planeta. Consulta disponible en: <https://www.premioplaneta.es/historia/ganadores.html>

<sup>7</sup> Datos obtenidos a través de la página oficial del Ministerio de Cultura y Deporte. Disponible en: [https://www.culturaydeporte.gob.es/premiado/busquedaPremioParticularAction.do?action=busquedaInicial&params.id\\_tipo\\_premio=90&layout=premioMiguelCervantesLibro&cache=init&language=es](https://www.culturaydeporte.gob.es/premiado/busquedaPremioParticularAction.do?action=busquedaInicial&params.id_tipo_premio=90&layout=premioMiguelCervantesLibro&cache=init&language=es)

[...] la lista de libros más vendidos en los últimos meses, la encabezan mujeres y la siguen encabezando mujeres [...]. Falta mucho camino por recorrer en premios y en otro tipo de asociaciones y certámenes literarios, digamos en reconocimiento [...]. Allá por el siglo VI a.C. Safo, poetisa griega dicen que dijo «alguien se acordará de nosotras» en el futuro, pasado ese tiempo, en ello seguimos.<sup>8</sup>

Y ya no es solo en el ámbito de los Premios literarios donde queda esto, sino que, si nos acercamos a la representación femenina que posee, por ejemplo, la Real Academia, para seguir con el ámbito de la lengua, la situación es incluso bastante más decepcionante. No fue hasta 1978, cuando Carmen Conde abre paso a las mujeres en la Academia, siendo un total de 11 mujeres frente a los 475 hombres. Porque al final frente a las mismas capacidades, han tenido que luchar el doble por estar en el mismo lugar o incluso tener que resignarse a ser tratadas en masculino y no en su variante en femenino para poder situarse al nivel que se merecen. Es la crítica Juana Castro, valiéndose del mencionado *Congreso de las mujeres en el ámbito literario* donde en su ponencia «Repercusión e impacto de la obra de las literatas» pone en relevancia el asunto:

En la Historia encontramos también las candidaturas fallidas de mujeres señeras de las letras hispanas como son Concepción Arenal, Fernán Caballero (Cecilia Böhl de Faber), Blanca de los Ríos y Concha Espina. Los retruécanos inventados por las mujeres para poder llegar a la RAE son, en ocasiones, humillantes. Así le ocurrió, por ejemplo, a Concepción Arenal, quien llegó a aceptar ser nombrada académico, y no académica, para poder entrar; y ni aun así lo consiguió. Especialmente sangrante es el hecho de que la Academia, institución como bien sabemos formada por personas versadas en el idioma español, no tuviese en su seno nunca una mayoría de miembros proclives a conceder la presencia en sus sesiones de la mujer, y probablemente también del hombre, que más ha hecho por el conocimiento de nuestro idioma: María Moliner. La Moliner llegó a sonar para académica, pero en eso quedó. Como quedaron *ad portas* Carmen Bravo Villasante, Carmen Llorca, Ángela Figuera, Rosa Chacel, Ana María Matute, Carmen Laforet o Carmen Martín Gaité. Hasta que, en 1978, Carmen Conde logró abrir un agujerito por el que se han colado unas pocas más, como literatas únicamente Ana María Matute y muy recientemente Soledad Puértolas, que hará su presentación como académica en octubre (Castro, 2011: 24).

---

<sup>8</sup> Visto en: <https://www.rtve.es/noticias/20181015/mujeres-escritoras-datos-brecha-genero-literatura/1818926.shtml>

### **III**

## **MARCO TEÓRICO**

### **1. INTRODUCCIÓN**

Tras el fin de la Guerra Civil en 1939, el país quedó sumido en una depresión profunda que afectó a todos los ámbitos sociales: político, económico y cultural, y que dejó a España en un atraso con respecto a Europa. Parte de la población se vio obligada a dejar el país por las fuertes represiones e imposiciones por parte del nuevo gerente: se pasó de un sentimiento de libertad a romper con todos los avances que se habían conseguido en la Segunda República, donde todo se organizaba y supervisaba bajo el mando del general Franco en colaboración con la Iglesia. Las persecuciones y la censura en los medios de comunicación, el arte y la cultura, prevalecieron en un ambiente cargado de ideales nacionalistas y conservadores. Si nos adentramos en el ámbito literario, la dictadura afectó a la literatura y por ende a los grandes escritores que la cultivaban y que se vieron obligados a exiliarse del país, ya fuese por esos choques de pensamiento ante el nuevo régimen o por el abuso de poder que ejercía la censura ante su libertad creadora. Si bien es cierto que todos los escritores sufrieron las imposiciones, las mujeres fueron las peor paradas.

### **2. SEGUNDA REPÚBLICA VS. PERIODO FRANQUISTA: EL PAPEL DE LA MUJER**

A principios del siglo XX, entre los años 20 y 30 y con la llegada de la Primera Guerra Mundial, se dio paso a una nueva concepción de la mujer: la conocida como «mujer moderna». Éstas que pertenecen en su mayoría a la clase alta o a familias burguesas, rompen con ese ideal impuesto a las mujeres: noviazgo, matrimonio y vida en el hogar, para vivir la vida en autonomía abriéndose paso en la educación y la cultura e irrumpiendo en el panorama que hasta entonces se consideraba solo de ámbito masculino. La modernidad dio paso a una mujer dinámica y enérgica: cambió su forma de vestir y su forma de comportarse ante la sociedad, vestían con ropas sueltas, usaban pantalones y llevaban el pelo corto, fumaban, se maquillaban, se bronceaban, viajaban solas o

practicaban deporte. En el ámbito de la educación, se fomenta el acceso a las mujeres a la enseñanza de la mano del pedagogo Fernando de Castro, con la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, donde se ayudaba a su inserción en la vida laboral promoviendo así la igualdad social. Ésta junto con la Institución Libre de Enseñanza, crearon una educación liberal, pública y laica frente a la educación que impartía la Iglesia. En 1915 se crearía la Residencia de Señoritas bajo la supervisión de la pedagoga María de Maeztu, donde las mujeres de buenas familias venían a estudiar a Madrid para ingresar en carreras como Enfermería, Química, Farmacia o Derecho. La Residencia, en su apoyo, contaba con unas grandes instalaciones para que éstas pudiesen llevar a cabo su tiempo de estudio: desde laboratorios, bibliotecas, conciertos y lecturas estimulando la creación de un modelo de mujer profesional e independiente<sup>9</sup>. En 1932 se promulga la primera Ley de Divorcio en España y ya con la Guerra Civil en marcha, se promulgó la Ley del Aborto. Sin duda «en todos los ámbitos de la vida, las mujeres fueron ocupando el lugar que les correspondía» (Vadillo, 2016: s.p.).

Pero todo esto se vio truncado con la llegada de la Guerra Civil y su posterior victoria: «durante la dictadura franquista las mujeres perdieron los derechos reivindicados, conquistados y garantizados durante la Segunda República, produciéndose un retroceso en su proceso de emancipación» (Miguel Juan, 2016). Se dio paso a la mujer como un «símbolo del hogar, de la concepción» y se la «sometió a la autoridad del hombre» (Jurado, 2021: s.p.). Todas esas libertades de las que gozaba y disfrutaba en la Segunda República pasaron a ser historia. Y en todos los ámbitos posibles:

- En ideología: se las adoctrinaba en ideas falangistas para fortalecer la estructura patriarcal y la Iglesia vigilaba sus conductas a través del cumplimiento de los ritos católicos a través de los Centros de Sección Femenina donde, además, se las enseñaba en el arte de las labores del hogar: cocina, corte y confección.
- En la educación: no podían estudiar ya que estaba mal visto que una mujer se centrara en los estudios porque descuidaba su función principal que era cuidar a la familia.

Además de una sociedad que presionaba la manera de actuar de las mujeres bajo el «qué dirán», los prejuicios y opiniones sobre sus actos, estos arquetipos femeninos estaban

---

<sup>9</sup> Museo Reina Sofía (s.f.), *Las mujeres durante la II República. Las modernas*, <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/proyectos-investigacion/mujeres-guerra-civil-espanola/mujer-ii-republica>

delimitados por una educación que frenaba el deseo de estudiar de las chicas que llegaban a plantearse. El conocimiento era aún, en aquel entonces, exclusivamente de naturaleza masculina y ni los maridos querían que sus esposas estudiaran (Alonso Fernández, 2021: 221).

- En el terreno laboral: solo podían trabajar si eran solteras o viudas y en el caso de que se casaran tendrían que firmar un despido voluntario. En el caso de querer volver a reincorporarse, lo harían tras dos años de matrimonio y bajo el consentimiento del marido. Tras la guerra muchos hombres habían fallecido y se necesitaba mano de obra por lo que se facilitaba su incorporación con la condición de aceptar salarios mucho más inferiores y no desempeñar trabajos que se considerasen solo de hombres.
- En sociedad: nada de presencia en la radio, televisión y prohibido ir acompañadas de hombres que no fuesen de la familia. Ellas no podían acudir solas a ateneos, universidades, tertulias de café o círculos culturales en general, y comportarse como lo hacían los varones (Servén Díez, 2008:12). Toda aquella que se alejase de los cánones establecidos: niños, cocina e Iglesia, era susceptible de ser encerrada. Y no hacía falta que no hubiese cometido algún pecado, solamente con el hecho de encontrarse en 'riesgo de caer' ya rompían con esa barrera de mujer decente. Para esto se crearon centros como el Patronato, institución, semejante a una cárcel, en manos de monjas con la finalidad de "rehabilitarlas"<sup>10</sup>.
- En la vestimenta: no estaba permitido enseñar, por lo que la prohibición del bikini estaba asegurada, ni usar pantalón.
- Respecto a sus derechos:
  - al cumplir los 21 años pasaban de estar bajo la tutela del padre al marido y si no estaban casadas, esto estaba mal visto;
  - el aborto era un delito;
  - el adulterio solo estaba penado solamente para ellas;

---

<sup>10</sup> Zuñil, M. (8 de julio de 2018), El Patronato, la cárcel de la moral franquista para adolescentes: 'Era como la Gestapo', *El Confidencial*. [www.elconfidencial.com/espana/2018-07-08/patronato-proteccion-mujer-franquismo-gestapo\\_1586930/](http://www.elconfidencial.com/espana/2018-07-08/patronato-proteccion-mujer-franquismo-gestapo_1586930/)



- si eran republicanas, las rapaban y paseaban por las calles para humillarlas sometiénolas a purgas con aceite de ricino para lavar su interior y desprender todo lo ‘tóxico’<sup>11</sup>.

### 3. LITERATURA FEMENINA DE POSGUERRA

Un gran conocedor de esta materia es, sin duda, Juan Ramón Rodríguez Llamosí, respetado jurista, Magistrado y Decano, doctorado en Ciencias Jurídicas y Máster en Humanidades. Entre los estudios orientados al tema de la literatura femenina y que me van a ayudar a elaborar este apartado, encontramos dos que fueron presentados en el Congreso virtual sobre Historia de las mujeres entre los años que se señalan a continuación:

- En colaboración con María del Carmen Cabezas Amurgo, *La literatura femenina de posguerra* (2020).
- *Lo que escriben las mujeres. La literatura femenina de posguerra (1939 – 1975) como denuncia de la situación legal y social de la mujer española de posguerra* (2021).

Gracias a las autoras de este periodo, podemos conocer España, pero no la que nos venden en esos periódicos llenos de propaganda política de la dictadura, sino la España que ellas vivieron y sufrieron. Porque ¿quién mejor que ellas para narrar sus propias experiencias? Y todo ello camuflado bajo un manto de inocencia para no despertar a la temible censura llevándolo a cabo desde todos los géneros posibles: la novela, la poesía y el teatro.

[...] la mujer española de posguerra que debía ser madre católica, esposa abnegada y excelente ama de casa; que debía ser casta y pura, y saber que la felicidad estribaba en casarse y procrear hijos sanos y católicos para fortalecer la raza. Y, sobre todo, aprender a callarse, a no pensar, a no aspirar a nada más (Rodríguez Llamosí, 2021: 479).

---

<sup>11</sup> Jurado, N. (22 de noviembre de 2021), La opresión fascista sobre la mujer durante la dictadura de Franco, *Elestado.net. Hegemonía cultural para un nuevo imaginario colectivo*. <https://elestado.net/2018/11/20/opresion-franquista-mujer-dictadura-franco/#:~:text=La%20mujer%20era%20castigada%20y,obligado%20de%20madre%20y%20esposa>

Pero aprender a callarse es precisamente lo que no hicieron estas autoras. Porque ellas deseaban la igualdad, la libertad que disfrutamos hoy. Y aunque quisieran esa libertad no dejan de escribir sobre mujeres encerradas en esa opresión de la que no pueden escapar. Por ello la mostraban así, para hacer ver al lector la lucha interna de éstas reflejando todos los problemas con los que tenían que lidiar. Si las mujeres durante este periodo entre 1939 y 1975 publicaban obras se debió a causas como: la clandestinidad, bajo pseudónimos masculinos o incluso bajo el amparo de sus maridos como, por ejemplo, ocurrió con María de la O Lejárraga más conocida como María Martínez Sierra, ya que adoptó los apellidos de su marido.

Nunca se conocerán los nombres de todas aquellas mujeres que tuvieron que esconderse bajo un pseudónimo para poder publicar sus obras. "Ellas escribían con tal compromiso y valentía que lo único que les importaba era el mensaje: *esto es lo que quiero dejar y transmitir, no me importa que se vea mi nombre*", asegura Alicia de la Fuente (Pérez, 2022).

No se olvide, por otra parte, que son obras escritas por mujeres en una época en la que la desigualdad con el hombre era notable. Un hombre que era, precisamente, el que leía, clasificaba, censuraba, rechazaba o admitía las obras de estas mujeres. Si difícil era la escritura para un hombre, mucho más lo era para la mujer. Y éste es nuestro reconocimiento a estas escritoras (Rodríguez Llamosí, 2020: 480 – 481).

Es el citado Juan Ramón Rodríguez Llamosí junto a María del Carmen Cabezas Amurgo (2020), quienes elaboran una recopilación de obras pertenecientes a 73 mujeres nacidas a principios del XX y que se insertan dentro de esta categoría a la que llaman *Literatura femenina de posguerra*. Además de esto, añaden una breve recopilación de estudios que se han realizado sobre este ámbito. Consideran que *«no es un catálogo completo, pero sí amplio»* y alaban a este tipo de escritoras por la dificultad de escribir en su tiempo frente a la presencia masculina:

Creemos que a la dificultad de escribir en un periodo tan difícil bajo una rígida censura, con una severa represión social y política y con una clara marginación y desigualdad de la mujer, nos resulta admirable que hubiera un grupo tan amplio de escritoras valientes que fueran capaces de sortear todos esos obstáculos y sinsabores de la vida cotidiana, social y política y dar un salto de altura sobre todas las trabas y, en particular, sobre aquella rígida censura, que miraba con lupa todas las obras y, en muchas ocasiones, rechazaba textos admirables, cuando no los despojaba de páginas o párrafos enteros que los hacían perder su verdadero sentido (2020: 156).

Los estudios sobre esta literatura son muy amplios ya que, gracias a ellas, y haciendo mención especial a Carmen Laforet como pionera de esta reivindicación tras el galardón obtenido en 1945, abre paso a una generación de mujeres que se ven capaces de escribir y situarse al mismo nivel que la literatura escrita por hombres. Aunque muchas de las obras escritas por éstas son caracterizadas como "novela rosa", existen también aquellas en las que podemos obtener «un gran muestrario de la situación social de la mujer en la casa, en el matrimonio, en la vida, en la calle, en general». Es decir, podemos descubrir y aprender cómo se vivía.

Los propios autores acaban exponiendo su tristeza ya que, aunque hayan establecido a 73 autoras, muchas de ellas ni siquiera son reconocida por los lectores españoles. Por ello abren la veda a la investigación para que éstas en un futuro puedan ser tanto reconocidas por nosotros como leídas.

No cabe duda que tenemos ante nosotros un amplio campo de trabajo para investigar, para leer, para recuperar, para reeditar, para descubrir joyas literarias que aún permanecen ocultas. Esta es nuestra pretensión en este trabajo. Es, por tanto, un trabajo para ser consultado más que leído, porque un repertorio bibliográfico es una herramienta de trabajo para quien quiere introducirse en el camino de un tema y necesita saber por dónde transita. [...] esperamos que nos permita dar paso [...] a estudios más pormenorizados de las autoras y de las obras reseñadas con afán de estudiarlas y clasificarlas como se merecen (2020: 159).

Si nos centramos en el tratamiento del amor, aparece como un sentimiento reeducado. El pecado estaba mal visto y éste solo era evitable bajo la vía del matrimonio. Además, el tener amistades masculinas en aquella época era inconcebible, incluso llegando a estar mal vistas. Es María Teresa Navarrete, en su estudio *sobre Mariposa en cenizas* (2017) de la poeta Julia Uceda quien hace manifiesto de ello bajo su concepción como su tratamiento a la hora de escribir sobre él:

Al reducir su identidad a ser esposa abnegada y la madre ejemplar [...] a las mujeres se les dejaba muy poco margen a adoptar otro rol en el amor. Si así lo hiciera, su misión en la sociedad franquista queda gravemente comprometida y se activa el resorte de la afrenta pública [...] donde la acusación de prostitución y [...] de pertenencia al bando republicano era más que frecuente [...] Escribir sobre el amor en la posguerra implicaba toparse con unas expectativas ideológicas que aceptar o a las que enfrentarse, Más aún para las mujeres, que escribir sobre el amor significaba, [...] reflexionar sobre el papel que ocupaban en la sociedad y comprobar el poco margen de libertad del que disfrutaban (Navarrete, 2017: 100).

Pero a veces incluso esto pasaba desapercibido. Muchos de los censores se centraban más en la forma que en el fondo, fondo que podría haber sido peligroso para los intereses del régimen. Por ejemplo, si atendemos a la novela *Nada*, se dan a entender relaciones sexuales y amorosas y relaciones escabrosas, pero esto solo se detecta si se lee entre líneas.

Es de nuevo Rodríguez Llamosí quien realiza una reivindicación que invita a la reflexión la cual he visto importante para cerrar como conclusión a modo sobre lo tratado:

Estas escritoras [...] ¿dónde están ahora?. Resulta paradójico que, en la España de Franco, las mujeres estuvieran silenciadas, reducidas, anuladas, relegadas de la escena intelectual y sometidas al ámbito doméstico, exclusivamente, de la casa y el marido y, ahora, estas escritoras de posguerra que [...] tanto lucharon, [...] sean hoy, prácticamente, desconocidas, no aparezcan en los manuales de historia de la literatura, no se hable de esta generación femenina de posguerra en ningún lado, no haya másteres ni cursos de postgrado, ni siquiera una simple asignatura que las estudie en los grados de literatura española de ninguna universidad, y los pocos estudios que hay, muchos de corte feminista, sean para criticar a estas mujeres escritoras, bien por su ideología falangista (en algunos casos), o bien por el género de literatura empleado (poesía intimista o novela rosa). [...] Más de un setenta por ciento de las escritoras de posguerra son completamente ignoradas por el público. Las más citadas y editadas apenas llegan a la media docena: Carmen Laforet, Carmen Martín Gaité, Carmen Conde, Ana María Matute, Rosa Chacel y Concha Espina. [...] Y cuando, a partir de los años 80, se puede conocer la obra escrita de estas mujeres, resulta que son ya nombres del pasado, desconocidas e ignoradas, nombres perdidos en medio de los muchos escritores ocasionales y personas relacionadas de una u otra forma con el mundo de la cultura (2020: 546, 547).

#### **4. LAS «CHICAS RARAS». PREMIO NADAL: *NADA* DE CARMEN LAFORET**

Cuando nos adentramos en la búsqueda y estudio de autoras de posguerra, es fácil encontrarnos a ellas ligada la concepción de «chicas raras». La curiosidad se nos despierta, queremos conocer más. Pero ¿qué quiere decir realmente ese «raras»? ¿A quién se refiere? Gracias a este epígrafe, conseguiremos disipar nuestras dudas.

Todo comienza cuando una joven Carmen Laforet, con tan solo veintitrés años, gana en 1945 el Premio Nadal por su novela *Nada*. Esto marca un hito en la historia de la literatura: primer certamen del premio donde el galardón es concedido a una mujer con

su primera novela. La autora no es consciente en ese momento de todo lo que va a suponer para el futuro de las mujeres escritoras: enfrentarse a la creación de obras escritas por hombres donde no se va a diferenciar por géneros, hombre y mujer, sino que se va a valorar la calidad escritora. «El Premio se convierte en la posguerra en el pasaporte que lleva al autor del *no ser al ser*» (Martín Rodrigo, 2021: 22), sobre todo para la mujer abriendo e impulsando su camino a la escritura en los años 50 y 60. Autoras como Carmen Martín Gaité, Elena Quiroga, Dolores Medio, Carmen Kurtz y Ana María Matute, se unirán a Laforet en la «concesión de un premio literario prestigioso» con novelas de una «venta aceptable» (Martín Gaité, 1987: 109).

Es Carmen Martín Gaité quien abre la veda al recibir su premio en 1957 por *Entre visillos*, resaltando la importancia de que una mujer haya sido la condecorada en llevarse ese primer premio:

Para mí, como para tantos jóvenes de mi tiempo, la publicación en 1944 de la novela de Carmen Laforet *Nada*, recién galardonada con un premio de nuevo cuño fallado en Barcelona, el Premio Eugenio Nadal, significó como una ventana abierta al estancado panorama cultural de la primera posguerra. [...] Aquella chica, Carmen Laforet, tenía veintitrés años y le acababan de dar un premio que la descubría como escritora, porque antes de eso nadie había oído hablar de ella. Era, pues, posible. Yo quería escribir una novela y ganar el Nadal, aunque no se lo dije a nadie. [...] No se trata de contar aquí con todo detalle el desenlace y posteriores coletazos de aquella noche de mi Nadal, pero sí quiero decir que es algo que me gané a pulso, y que desde aquel día consideré que tenía derecho a poner “escritora” como profesión en mi carnet de identidad (Martín Rodrigo, 2021:21).

Tras ella, Ana María Matute en 1959 con *Primera Memoria*, también remarca la importancia de estos premios para ella y le dedica unas palabras a Laforet:

El premio Nadal para mí era el premio por excelencia, porque fue el premio que sacó a la posguerra española de la atonía cultural, fue un premio que por primera vez nos equiparó a Francia, a Europa. Fue la primera vez que un premio convocó a la sociedad. Hasta entonces más bien creo yo que los escritores éramos considerados como una pobre gente, como unos desgraciados un poco locos. [...] Luego, pensar que lo había ganado una muchacha joven, Carmen Laforet, También me estimuló mucho (Martín Rodrigo, 2021: 21).

Ellas conciben el premio como una meta, como un fin al que quieren llegar motivadas por una joven que les hizo reflexionar sobre su carrera y las impulsó para convertirse en lo que ellas deseaban ser: mujeres reconocidas y leídas, pero lo más importante, escritoras. A pesar de esto, aun tendrían que aguantar burlas por parte de los hombres en

ciertos artículos periodísticos donde escribían con cierta ironía y sarcasmo sobre ellas y sus creaciones (Martín Rodrigo, 2021: 22).

La novedad de *Nada* residía en su interior: Andrea era una chica «rara», infrecuente (Martín Gaité, 1987: 99). Rompía con todos los esquemas de *novela rosa* que se orientaba tanto a las mujeres lectoras como a las mujeres que cultivaban su escritura. Y esto, quisieron replicarlo otras escritoras. Escritoras del momento se desligaban del concepto de *novela rosa*. Así, da comienzo un modelo de mujer que a partir de ahora van a cultivar sus coetáneas. Lo vemos con Lena de *Nosotros los Rivero* de Dolores Medio, Valba de *Los Abel* de Ana María Matute y Natalia y Elvira en *Entre Visillos* de Carmen Martín Gaité. Todas ellas se unen a Andrea en «que no aguantan el encierro ni las ataduras al bloque familiar que las impide lanzarse a la calle» (Martín Gaité, 1987: 101). Para ellas la calle representa la libertad: desean pasear sin ser reconocidas, solo ellas contra el mundo.

Carmen de Icaza y Concha Linares Becerra, manifiestan también su interés por alejarse de esa *novela rosa* a la que consideraban mejor llamar «blanca y moderna». ¿Pero por qué esta concepción? Sus protagonistas no se establecían dentro de esos «modelos de comportamiento ofrecidos por la propaganda oficial» sino que en aquellas protagonistas también se podía encontrar modernidad:

Viajar sola, desempeñar un trabajo, correr riesgos y peligros sin que la moral fuera cuestionada, estudiar o decir no a la maternidad. A día de hoy hablamos de estos conceptos como algo normal en la vida de cualquier mujer española, pero, para las muchachas de mitad del siglo pasado, alcanzar estas libertades y derechos suponía una lucha, un paso firme hacia adelante y un riesgo a la polémica. Todas aquellas mujeres que estaban cansadas de esa vida cautelosa y las normas impuestas estuvieron en el punto de mira por querer dejar de vivir en las sombras, en los bordes en los que las situaron (Alonso Fernández, 2021: 223).

Es decir, todas ellas presentan un objetivo común: distanciarse de esos modelos de novela donde los protagonistas masculinos están marcados por un halo de nobleza y sensibilidad que los convierte en seres comprensivos y protectores de la mujer, al tiempo que despiertan en ella el deseo de supeditar sin condiciones su destino al de él. Ellos son casi siempre hombres de temperamento artístico, que tras una fachada de vil fortaleza esconden tesoros inagotables de dulzura. Y fueron estos estereotipos heroicos lo primero que vino a hacer añicos la peculiar novela de Carmen Laforet (Martín Gaité, 1987: 91).

Es Alonso Fernández quien en su capítulo *Las chicas raras en la narrativa de Carmen Martín Gaité: la búsqueda de la identidad femenina de «Entre visillos»* (2021), establece como colofón final la siguiente reflexión:

Buceando en el panorama literario español del siglo XX, encontramos que la gran mayoría de obras dan cuenta de un perfil femenino dedicado al hogar. Conocemos a estas mujeres novelescas que sacrificaban su vida por el matrimonio y los hijos, dejando su yo apartado y restándole importancia a los ojos de quien lee. Pero estas vidas relatadas en las páginas de los libros de los años cuarenta y cincuenta – y de décadas y siglos anteriores y posteriores –, no son otra cosa que el reflejo de las mujeres de la época adoctrinadas bajo la opresión patriarcal. [...] Es en los años 50 cuando este inconformismo toma voz en las novelas de algunas autoras de la época como Carmen Laforet, Ana María Matute o Carmen Martín Gaité, quienes denuncian a través de sus personajes femeninos y los episodios que relatan la realidad de la mujer española, sus verdaderas inquietudes silenciadas y el indicio de modernidad para dejar atrás una vida asfixiante mediante un nuevo arquetipo femenino denominado «chica rara» (Alonso Fernández, 2021: 219 – 220).

Entendemos tras lo expuesto que «chicas raras» hace referencia a esas protagonistas de las novelas que rompen con los moldes de la mujer de posguerra, pero si consideramos que éstas han sido escritas por mujeres que se encuentran insertas en esa sociedad e incluso que vean volcados sus propios pensamientos en esas protagonistas nos hace pensar si las autoras también son «chicas raras». Y a pesar de que, según los principios de la educación nacionalcatólica, la imagen que debía prevalecer sobre la mujer era ser buena hija, esposa y madre, ellas no pudieron dejar de ser lo que realmente sentían: «mujeres que leían, escribían, participaban en tertulias, tenían opinión propia y hasta decidían separarse de sus maridos» (Martín Rodrigo, 2021: 23). Yo creo que tenemos «chicas raras» por partida doble.

¿Escribimos para atrapar la vida o para huir de ella? ¿Creamos mundos imaginarios porque el que vivimos nos horroriza? ¿O nos inventamos ficciones para entender mejor lo que nos inquieta? ¿Separamos vida y literatura, experiencia y escritura, realidad y ficción? Para mí no hay antagonismo entre estos términos, la ficción me ayuda a comprender la realidad, y me invento historias no para huir de la vida, sino para entenderla y entenderme mejor. Esta postura, que une tiempo de vida y tiempo de literatura, que implica una relación simbiótica entre experiencia y escritura, es común en escritoras de épocas y geografías diversas (Portela, 2019: s.p.).

## **5. APROXIMACIÓN A LAS AUTORAS**

### **5.1. Carmen Laforet**

### 5.1.1. Biografía

Carmen Laforet Díaz nace el 6 de septiembre de 1921 en la ciudad de Barcelona. Hija de Eduardo Laforet, arquitecto muy reconocido y de Teodora Díaz, de profesión maestra. Cuando ella tiene dos años, su familia decide trasladarse a Gran Canaria. Allí encuentra un ambiente cómodo y pasará su niñez y adolescencia. Manifestará su interés por la lectura y dará sus primeros pasos en la literatura. Cuando muere su madre, con trece años, va a experimentar una sensación de orfandad. Solo tiene dieciséis cuando estalla la Guerra Civil. Su padre vuelve a casarse, pero establece malas relaciones con su madrastra por lo que residirá en Las Palmas hasta que cumpla la mayoría de edad y se marchará a Barcelona a vivir con sus abuelos en el 36 de la calle Aribau, para estudiar Filosofía y Letras, donde se encuentra con una ciudad que ha experimentado las secuelas de la guerra. En 1940, se traslada a Madrid para estudiar Derecho y en 1943 comenzará con su novela *Nada*. Todos estos hechos y acontecimientos van a verse reflejados en su obra, aunque ella se empeñe en desmentir el carácter autobiográfico de ésta, pero parece que se fijó en sus propios pasos y experiencias para construir el argumento de la obra. Fue escrita en nueve meses y su repercusión fue inmediata. Tras concederle el Premio Nadal por esa majestuosa obra, su nombre se asentó como una de las mejores escritoras del momento.

Sumida en un matrimonio con el periodista Manuel Cerezales desde 1946, en el que había falta de libertades y del que se acabará separando en 1970, cultivaría esa vena de escritora alternando su papel como madre, aunque cuando tuvo a su primera hija pensó que no volvería a escribir. «Su vida estará presidida por la búsqueda de la independencia, pero también por la abnegación» (Teruel, 2020: 11). Tras *Nada* llegarían más escritos: en 1955, con *La mujer nueva* inserta su acercamiento a la religión católica. Con ella ganará el Premio Nacional de Literatura y el Premio Menorca. En 1952, publica *La isla y los demonios*, donde la protagonista, como ella, es una adolescente que vive en las Palmas durante el trascurso de la Guerra Civil. En 1957 publicará un volumen con sus *Obras completas* reuniendo todas sus novelas, cuentos y novelas cortas escritos hasta entonces. En 1961, *Gran Canaria*, un libro de viajes sobre la isla en la que vivió durante gran parte de su niñez y adolescencia. En 1960, llegará la trilogía *Tres pasos fuera del tiempo*, compuesta por *La insolación* (1963), *Al volver la esquina* (2004, de carácter póstumo) y *Jaque mate*. Entre estos años, cultivaría también el género del cuento. Entre 1948 y 1954 aparecerían títulos como: *Al colegio*, *El aguinaldo*, *El regreso*, *El veraneo*, *En la edad del*



*pato*, *Rosamunda*, *Última noche* y *Un matrimonio*. Dentro de estas fechas, en 1952, escribirá *La muerta*, de sus más conocidas entre este género.

A lo largo de su trayectoria viajará por diferentes lugares: en 1965 irá a Estados Unidos y escribirá *Paralelo 35* (1967) donde volcará sus opiniones y pensamientos que le ha suscitado el país. En 1967 viajará a Polonia y tras separarse de su marido, iniciará una nueva etapa en la que visitará París y en Roma residirá durante algún tiempo, entablando amistad con escritores españoles en el exilio como María teresa León y Rafael Alberti. En sus últimos años escribirá para el periódico *ABC* y *El País*. Una enfermedad le impidió seguir ejerciendo por lo que se trasladará a Madrid al cuidado de sus hijos donde morirá en 2004, con ochenta y tres años y dejando algunas obras sin acabar<sup>12</sup>.

### 5.1.2. *Nada*

En este momento, parece que lo escrito por mujeres se destinaba solo a la lectura de éstas y sorprendió que una joven, en apariencia tan cándida, escribiera una novela tan dura y contraria a la concepción que se tenía de la *novela rosa*, con argumentos sencillos y apolíticos, en las que en ningún momento se cuestionaba el papel que el franquismo le otorgaba a la mujer. En aquel momento, la autora no había escrito nada y, sin embargo, fue capaz de crear una novela con personajes bien formados, en la que no existen los villanos, ni los héroes, y en la que se presentan las justificaciones a distintos puntos de vista: Andrea, una muchacha de 18 años que se traslada a la ciudad de Barcelona para estudiar Filosofía y Letras.

Por su construcción de la historia se ha llegado a comparar con *Cumbres borrascosas* de Emily Brontë, donde también se describen las relaciones tenebrosas y oscuras de una familia como las que ocurren en la familia de la calle Aribau. Pero si nos quedamos en territorio nacional y nos acercamos a los coetáneos de la autora su similitud con *La Familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela es bastante grande. Ambos presentan novedades en el modo de aludir y eludir la realidad circundante, se apartan de esa temática imperante en la época, la guerra civil, y son la primera toma de contacto ante la realidad e incertidumbre de los destinos humanos (Teruel, 2020: s.p.). Se trata de una interesante muestra del despertar en la España de los 40 hacia una literatura del

---

<sup>12</sup> Real Academia de la Historia (s.f.), *Carmen Laforet*. <https://dbe.rah.es/biografias/11533/carmen-laforet-diaz>

inconformismo, del desarraigo y del existencialismo en la que se tenía la lucidez e inteligencia de mostrar un mundo más complejo. También Ramón J. Sender deja entrever su opinión ante la modernidad de ésta en una de sus cartas a la autora:

Nada es la primera obra maestra realmente femenina que hay en nuestras letras. La Pardo Bazán y otras a veces están bien, pero todas quieren ser grandes hombres. Y nadie dice que es usted, en nuestra ya larga historia literaria, la primera que habla como una mujer (Carta de febrero de 1967. *Apud* Laforet, 2020).

Gracias a los análisis previos que realizaron José Teruel en su edición de 2020 a la Novela *Nada* en la editorial Cátedra (Laforet, 2020) y a Rosa Navarro Durán por su parte, en la edición de Austral (Laforet, 2021) he podido establecer un análisis completo del interior de la obra en el que se resaltan diferentes aspectos de ella y merecen ser mencionados brevemente a continuación.

La narración del relato se presenta de forma lineal porque, aunque haya saltos temporales hacia el pasado, la historia refleja las cuatro estaciones. Por tanto, el trascurso de la narración se inserta en el periodo de un año justo lo que durará el curso en la Universidad. Es narrado en condición de recuerdo en primera persona por la protagonista, Andrea, quien entremezclará reflexiones en un lenguaje sencillo pero hondo y todo para hacer manifiesto sus verdaderas sensaciones. Cuando lo cuenta se puede apreciar que hay un salto temporal entre lo vivido y lo que cuenta. Su papel de mera espectadora nos va a permitir seguir la narración como si estuviésemos a su lado ofreciéndonos su punto de vista: según vayan apareciendo los personajes, ella irá reflejando las impresiones y sensaciones que le motivan.

La novela se inserta en la ciudad de Barcelona y la mayoría de los acontecimientos que se suceden son en el piso de la calle Aribau, en el que vive con sus familiares y en la Universidad. Este primero es muy importante porque es el que nos va a hacer notar el peso del existencialismo, el paso de la guerra por la ciudad y la pobreza en la que se ve inmersa la familia: «Andrea vive en un piso sucio, lleno de polvo, con sillones destripados, muebles amontonados, unos encima de otros con magníficas lámparas sin bombillas» (Laforet, 2021: 26). Además, ella se presenta en la casa solamente con una maleta donde contienen todos los bienes que ella posee. Este contraste se va a hacer notar, por ejemplo, a través de la casa de Ena o en la fiesta que organiza Pons.

Es a través de los personajes donde se van a ver reflejados esos atisbos de crítica a la sociedad en la que se ve inmersa la autora y que pretende representar con los ellos como si fueran los títeres de su propia función. Con la abuela veremos representada la bondad; con Gloria, la sumisión; con Juan, el abuso de poder del hombre con respecto a la mujer y, con la tía Angustias, la represión, donde a través de la fe religiosa censura y oprime a los demás. Ella mantuvo una relación con su jefe Jerónimo, y Laforet supo dar esas pinceladas magistrales para sugerirlo, camuflarlo y burlar todos los controles de la censura. Incluso la mujer moderna de la república se va a ver reflejada con la propia protagonista ya que en algún pasaje de la obra se dice que se pone jerséis o chalecos de un personaje masculino. Román es el personaje más oculto. Es un personaje repugnante, pero del que, al mismo tiempo, nos compadecemos sin llegar a producirnos un rechazo absoluto. Parece que siempre representa el papel de personaje carismático, que conoce más que el resto sobre la vida, pero en el fondo tras ese papel en realidad hay un hombre que sufre mucho. Por este motivo en uno de los personajes más atractivos, aunque ninguno se va a ir sin ser juzgado por el lector.

El amor es otro de los elementos importantes en esta obra. Andrea buscará los lazos del amor, pero no en el propio amor en sí ni en su familia, sino concebido desde la amistad. Y eso se lo aportará la relación con Ena, aunque en muchos momentos la relación penda de un hilo. Vemos cómo Andrea sufre más en su relación con ella que con la que tiene con Gerardo. Andrea en su primer beso, no siente esas ‘mariposas’ propias de la novela rosa, sino que lo que realmente le produce es asco y perplejidad. «Nada de lo Ocurrido con Gerardo tiene el menos atisbo de romanticismo ni de grandeza» (Martín Gaité, 1987: 97)

La novela termina igual que empieza: la protagonista se muda a Madrid, llena de esperanzas. Lo que ha entendido durante este año cargado de experiencias ha sido nada, de ahí el título de la novela. Ella misma lo expresa en el último capítulo de la novela:

Me marchaba ahora sin haber conocido nada de los que confusamente me esperaba: la vida en plenitud, la alegría, el interés profundo, el amor. De la casa de la calle Aribau, no me llevaba nada. Al menos, así creía entonces (Austral, 2020: 305).

## **5.2. Ana María Matute**

### **5.2.1. Biografía**

«Me permito hacerles un ruego. Si en algún momento tropiezan con una historia o con alguna de las criaturas que pueblan mis libros, por favor, créanselas. Créanselas porque me las he inventado».

Ana María Matute, *Discurso Premio Cervantes*, 2010

Ana María Matute Ausejo es el nombre completo con el que nació la autora en Barcelona el 26 de julio de 1925. Forma parte de una familia de burgueses acomodada, en la que mantiene una mala relación con su madre al contrario que con su padre, quien era el único que entendía y valoraba su manera de pensar. De hecho, es quien motiva esa vena artística de la que obtiene como resultado su primera creación a la pronta edad de cinco años, cuento que se recogería en el volumen *Cuentos de infancia* (2002). Sorprende, como establece Mateu en su *Introducción* a la edición de *Los niños tontos* de la editorial Cátedra y hablando sobre la autora, que «una niña tan pequeña tenga una conciencia precoz de la injusticia y de la pobreza, ella que había nacido en una familia burguesa y acomodada» (2019: 9).

De mente sensible y de salud frágil, así es como se recuerda a la autora en su niñez. Tanto es así, que cuando se encontraba interna en un colegio de carácter religioso en Madrid, deciden trasladarla una larga temporada al pueblo de sus abuelos en Mansilla de la Sierra (La Rioja), emplazamiento que elegirá de escenario de algunas de sus obras. La guerra civil le sorprende a la edad de 11 años, cuando conocerá de primera mano lo que es el hambre y la muerte. Este hecho hará que marque un antes y un después en su manera de concebir el mundo. Una vez terminada la guerra, se trasladará con su familia a Barcelona. En 1942, con 17 años escribe su primera novela: *Pequeño teatro*, que le hará ganar en 1954 el Premio Planeta. En 1952 se casará con Goicoechea, aunque se divorciará en 1962. Fruto de ese matrimonio nacerá su hijo Juan Pablo, dos años después, en 1954 aunque con la llegada del divorcio, surgieron problemas que hicieron que ella perdiese la custodia de forma temporal pero traumática para ella.

Con respecto a la corriente literaria en la que se ve envuelta, se la ha insertado dentro del grupo de escritores llamado ‘Generación del 50’ o ‘Generación del Medio Siglo’: grupo de autores nacidos entre 1924 y 1936. También se les conoce como «los niños de la guerra» porque van a vivir y sufrir sus consecuencias en primera persona. Este grupo se caracteriza por poseer elementos comunes como su amistad y sus pensamientos

volcados en una literatura con una gran carga de crítica social. Esta generación se vio fuertemente atacada por la censura, pero «es Ana María la que recibe la peor parte». Como recoge Riaño en palabras de Juan Goytisolo, compañero de generación de la autora, «es la que más lo sufrió. No solo la maltrataron creativamente, sino que lograron callarla» (Riaño, 2014: s.p.). Además, tuvo que lidiar con otro problema: «el dichoso *boom* latinoamericano [...]. La oleada de autores buenos con buenas novelas ocultó al resto, sobre todo, a la generación posguerra. A los dolientes. A aquellos que habían escrito y escribían sobre adolescentes en un país desahuciado» (Riaño, 2014: s.p.).

Entre los premios que le han sido concedidos a lo largo de su trayectoria como escritora encontramos por orden de concesión: Premio Nadal en 1947, Premio Planeta en 1954, Premio Nadal y Premio Nacional de Literatura en 1959, Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 1984, Premio Nacional de las Letras Españolas en 2007, la Generalitat de Cataluña le concedió la Creu de San Jordi en 2009 y, por último, el Premio Cervantes en 2010. En 1996, será elegida miembro de la Academia Española convirtiéndose en la tercera mujer en formar parte de estas sillas.

Durante el tiempo en que ejerce como escritora, desde los años 40 hasta 2014 que es cuando muere y a pesar de tener un parón que la mantuvo inactiva durante 20 años a causa de una depresión, se dedicará en cuerpo y alma a la escritura de muchas de las publicaciones que conocemos hoy. Se la considera una escritora de un estilo muy personal ya que presenta mucha variedad tanto en la temática como en los espacios, capaz de mezclar la realidad con lo fantástico con gran maestría. De ahí que en la actualidad se la valore por esto. En su creación novelística destaca por «una visión desengañada del mundo y de la vida. En contraposición, adopta una postura de denuncia y compromiso» (Mateu, 2019: 12). Entre ellas encontramos: *Luciérnagas* (1949), que trata sobre la guerra civil, finalista del Premio Nadal y que no pudo ser publicada en su momento por problemas con la censura; *Los hijos muertos* (1958) junto con la anterior también cargada de temática bélica; *Los soldados lloran de noche* (1964), *La trampa* (1969), *Primera memoria* (1959), con la que ganó el Premio Nadal ese mismo año; *La torre vigía* (1971), *Olvidado Rey Gudú* (1993), ambientada en el siglo X en un mundo protagonizado por personajes fantásticos y *Aranmanoth* (2000). «Pero la vida tiene su lado bueno, por eso tiene la necesidad de escribir cuentos para mostrar en ellos su cálido mensaje de amor y de inocencia [...], donde la amistad y la solidaridad universal son los móviles de la vida»

(Mateu, 2019: 12): *El país de la pizarra* (1956), *Paulina* (1960), *El saltamontes verde* (1960), *El aprendiz* (1960), *Caballito loco* (1962), *Carnavalito* (1962), *El polizón del «Ulises»* (1965), *Solo un pie descalzo* (1983) y *El verdadero final de la Bella Durmiente* (1995). Muchos de sus cuentos han aparecido publicados en diferentes antologías<sup>13</sup>.

Sus últimos años, estarán llenos de problemas económicos, pero a pesar de ello, y como ella misma establece para el documental *Ana María Matute: La niña de los cabellos blancos*, un año antes de su muerte: «de niña aún me queda la inocencia, todavía se me puede engañar en ciertos aspectos, todavía me sorprende. Casi cada día me sorprende de algo, me asombro de algo. Entonces eso significa que del todo vieja no me he hecho» (*Imprescindibles*, 2013). Con ello hace gala de esa inocencia y sensibilidad que resaltaba en su niñez. Muere el 25 de junio de 2014 a los 88 años coincidiendo con la publicación de su obra póstuma: *Demonios familiares*.

#### 5.2.2. *Los niños tontos*

Data del año 1956 y se compone de veintiún cuentos breves protagonizados por niños donde la temática principal gira en torno a la muerte bajo una concepción lúdica en la que se integran elementos como «la infancia, la crueldad, la guerra vista a través de los ojos de los niños, la memoria, la injusticia, la incomunicación humana, la naturaleza...» (Madrenas, 2022: 20). Uno de los temas recurrentes de la literatura de este periodo es «la frecuencia con que aparecen protagonistas infantiles, desde cuya mirada inocente se filtra el mundo fratricida de los mayores, cuyos comportamientos remedan con un mimetismo de dramáticas consecuencias» (Sanz Villanueva, 1984: 39). Sus protagonistas infantiles se caracterizan por ser:

[...] niños distintos, que se sienten rechazados por unos adultos que no les entienden [...]. Parecen estar predestinados al sufrimiento y a la soledad. La realidad se ensaña con ellos y reciben la incompreensión y la hostilidad de un mundo que margina a los débiles, sus sueños acaban desvaneciéndose o les conducen a la muerte. (Madrenas, 2022: 22).

---

<sup>13</sup> Puede consultarse su bibliografía completa en sus publicaciones más recientes en el siguiente enlace de Planeta de Libros: <https://www.google.com/search?q=sn+villanueva+1984&oq=sn+villanueva+1984&aqs=chrome..69i57j33i160l2.257415935j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Aparecen ordenadas de orden descendente siendo los primeros los que poseen la edición más actualizada de ellos.

Si nos remontamos a los orígenes del microrrelato, no encontramos a la autora como pionera del género, sino que debemos remontarnos al Modernismo y a las Vanguardias, de la mano de Rubén Darío, Juan Ramón Jiménez, o Ramón Gómez de la Serna pasando por Max Aub, Francisco Ayala y Fernando Arrabal, en el exilio, que nos ayudarán a entender todo ese trascurso en el tiempo de la evolución del género y entender como cultivadores como nuestra autora e Ignacio Aldecoa, «recrearon en sus microrrelatos las duras condiciones de vida de un país envilecido y empobrecido como consecuencia de la Guerra Civil y la dictadura» (Hernández, s.f.)<sup>14</sup>.

El estilo que nos presenta la autora en la obra es «sencillo, sintético y conciso». La narración aparece en tercera persona «muy próxima a los hechos narrados» que une al protagonista por su «simpatía y su ternura». Matute sabe cómo «adentrarse en el alma del niño con cuyas inquietudes e ilusiones se solidariza» (Mateu, 2019: 15). Gracias a esto, le permite a la autora poseer un estilo tan peculiar que le hacen distanciarse de todos los escritores que cultivan el género en la actualidad ya que se considera que «supo desarrollar un estilo personal que se adentró en lo imaginativo y configuró un mundo sensorial y propio» (Madrenas, 2022: 15). Por todas esas características recogidas y como establece Susana Bardavío Estevan en su *Género y cuerpo en Los niños tontos de Ana María Matute*, me permito cerrar con esta conclusión suya que recoge muy bien la síntesis de la obra, estableciendo al final qué puede haber llevado a la autora a considerar el apelativo *tontos* para su título:

[...] la lectura de *Los niños tontos* a la luz de la biopolítica franquista permite leerlos como una denuncia de mayor calado que la sostenida habitualmente. Asimismo, ofrece una posible explicación a la elección del género del microrrelato, tan novedoso y sorprendente a la altura de 1956. Y, en definitiva, nos traslada al triste mundo infantil del franquismo, siempre maquillado desde un poder que achacaba el fracaso de la regeneración de los individuos a las propias personas, dado que el sistema, supuestamente, ya les ofrecía los medios para lograrla. Así, quienes no encajaban en las costumbres y valores de la raza, como los niños de Matute, merecían la consideración de tontos, metáfora de la exclusión eugenésica (2016: 181).

#### 5.2.2.1. Papel de la censura en la obra

La recopilación de microrrelatos, *Los niños tontos*, ve reflejada su publicación en el año 1956 a pesar de que los relatos ya estaban escritos en 1952. En este margen de

---

<sup>14</sup> Hernández, D. (s.f.), La creación del microrrelato en España, *ACL Revista literaria*.  
<http://aclrevistaliteraria.academiacanarialengua.org/el-microrrelato/>

demora entre un acontecimiento y otro, participa, como no puede ser de otro modo en los años cincuenta, la censura franquista. Esto ha hecho que la crítica actual mantenga un doble interés en la obra: por un lado, el papel de la censura y por otro, el auge que ha presentado el formato del microrrelato en el siglo XXI.

Gonzalo Bautista, uno de los interesados en la materia, es quien lleva a cabo el estudio titulado *Génesis y censura de Los niños tontos de Ana María Matute* (2022). Con el que pretende recoger una investigación acerca de esta obra mencionada para ver qué sucedió con ella tras la irrupción de la censura franquista en su proceso de publicación, resaltando «la potencia de la obra dentro de unos marcos narrativos y temáticos considerados en aquel momento menores» (2022: 1). Su estudio sienta sus bases en la recopilación de datos aportados tanto por la autora en sus años de vida como por diferentes estudiosos de la materia, realizando un breve pero clave estudio sobre esto.

El papel de la censura jugó un papel muy importante en la vida de los escritores españoles tras la llegada de Franco al poder por un fiel motivo: evitar que todo lo que fuese publicado no se saliese de los dogmas establecidos por el régimen imperante del momento y, por tanto, se establecía una manera de controlar el pensamiento del país. Como recoge Bautista (2022: 3), en palabras de Larraz y Santos Sánchez<sup>15</sup> y que condensa muy bien esta idea:

[...] el franquismo penetró la médula de la creación, la difusión, la recepción y la crítica de la literatura, determinando fatalmente la génesis y la pervivencia de sus poéticas y cánones. En consecuencia, no es posible comprender cabalmente la literatura española del periodo franquista como si la dictadura no hubiera ocurrido (Larraz y Santos Sánchez 2021: 12).

No solo fueron *Los niños tontos* víctima de esa desaprobación, sino que obras como *Los Abel* (1948) o *Luciérnagas* (1948), no pudieron escapar tampoco de esto ni de su sentimiento de impotencia. De hecho, *Luciérnagas*, no ha podido ser leída hasta 1993, cuarenta y cinco años después de su escritura. Escribió una corrección en el año 1955 bajo el nombre *En esta tierra*. Al final la versión original vio la luz en 1994 con gran éxito de lectores.

Bautista rescata muchas de las frases que la escritora dijo a lo largo de los años en numerosas entrevistas. Algunas de ellas hablan sobre la propia concepción y creación de

---

<sup>15</sup> Larraz, F., Santos Sánchez, D. (2021). La literatura bajo el franquismo: anomalías de un sistema. *Poéticas y cánones literarios bajo el franquismo*, págs. 9-26.



la obra, reflejando que la composición de ésta no fue algo planificado ni poseía un carácter o voluntad de ser publicado, sino que fueron realizados en un momento en el que la autora lo utilizó como una "vía de escape". Gracias a esta "vía", hoy somos capaces de leer estas genialidades. En una entrevista con María Paz Ortuño Ortín, expuso los lugares donde ejercía sus creaciones: «espera que voy a escribir un niño tonto. Eso mientras estaba en el dentista, en el médico, esperando a Ramón Eugenio en un bar para que me pagara el café»<sup>16</sup>. Fue gracias a su prometido en aquel momento, el mencionado Ramón Eugenio Goicoechea, quién los compiló para que llegasen tal y como los conocemos hoy.

Si atendemos al pensamiento de la autora sobre la censura, encontramos algunas reflexiones donde se reflejan ya atisbos de la doble condición de la mujer en aquella época: ser mujer y ser escritora. La autora, como muchas otras de la época, partía desde una posición de desventaja. En palabras recogidas por Lucía Montejo Gurruchaga<sup>17</sup>: «la censura fue doblemente opresora con las escritoras; una sociedad machista en sus comportamientos, como lo fue la franquista, extenderá esos comportamientos a los juicios que van a emitir sobre ellas y su creación literaria». María Paz Ortuño Ortín<sup>18</sup> condensa muy bien en la siguiente frase lo que tuvo que lidiar la autora: «*No hay que olvidar que ella "[t]uvo que sufrir la opresión legal como mujer y como escritora*»<sup>19</sup>. Además, ella manifiesta cómo la censura provocaba que el escritor se viese condicionado en su escritura y que, por desgracia, si eras un escritor joven como en este caso, lo fue ella, al final acababas cediendo a las peticiones, traducándose en un boicot a su propia obra:

[...] el escritor se vio condicionado, de manera completa y total, por este artificio llamado censura cuyo peor y más grave perjuicio es el hábito de la autocensura que llega a crear en un autor. Y ello, en especial, cuando la censura se ejerce de manera vaga, suprimiéndose frases y pasajes que desconciertan al autor, lo cual conduce a la insulza de la obra. El escritor, especialmente si es principiante, acaba, por recelo y por miedo, a causa del natural deseo de que sus libros vean la luz, acaba siendo el peor censor de su propia obra. Yo también, ¡cómo no! He sido víctima de ese fenómeno y por ello puedo hablar de él (Matute 1975b: 7<sup>20</sup>).

---

<sup>16</sup> Recogido por Bautista en su investigación, página 7.

<sup>17</sup> Montejo Gurruchaga, L. (2010), *Discurso de autora: género y censura en la narrativa española de posguerra*, pág. 12.

<sup>18</sup> Ortuño Ortín, M. P. (2011). El arzadú o la imaginación: Ana María Matute en su universo. *La palabra mágica de Ana María Matute: Premio Cervantes 2010*, pág. 18.

<sup>19</sup> Recogido por Bautista en su investigación, página 11.

<sup>20</sup> Matute, A. M. (1975), Prólogo al volumen, II. *Obra completa*, pág. 7.

La encargada de llevar a cabo la revisión del texto de Matute fue María Isabel Niño Mas, relacionada con la literatura infantil y juvenil y con Acción Católica Española<sup>21</sup>. La lectura que hace del libro es como si de un libro para adultos se tratara. Considera que esas historias no pueden caer en manos de los niños por causar traumas o daños irreparables en ellos tras la lectura. Bautista recoge el fragmento donde la censura realiza los comentarios en referencia a los cuentos dando por no válida la publicación de la obra (Bautista, 2022:13):

Poemas en prosa, muy bien escritos; es lástima que en la mayoría de ellos impere el “tremendismo” aplicado a los niños. Son verdaderas pesadillas, así como los dibujos, de muy mal gusto por muy modernistas que quieran ser. -Pág 5 la protagonista, una niña que quiere abrazar a una estrella, muere en el fondo de una tina llena de agua. (Triste e incomprensible para niños). -Pág. 6 El niño amigo del demonio. Suprimase. Inconveniente la tesis de que así el demonio le deja ser bueno e ir al Cielo. -Pág. 8 el gato le saca los ojos al niño. Deprimente, cruel. -Pág 11 El año que no llega. (Triste). -Pág. 12, al hijo de la lavandera le tiran piedras los señoritos. Inconveniente por el mal ejemplo fácil de imitar. -Pág. 13 y 14, otra pesadilla el niño muere. -Pág. 16. El incendio, muere abrasado el niño. Pág. 17 El niño que encontró un violín. Un niño tonto abandonado hasta de su madre, también muere. -31 El niño que no sabía jugar. Un niño cruel que segaba las cabezas de los animales con verdadero sadismo. -Pag. 37 otro niño que muere. -Pág. 43 El ahogadito. Inconveniente para los niños que pueden sentir deseos de imitarle. -Pág. 49 El niño de los hornos que mete en uno de ellos al hermano recién nacido que le parecía un conejo deshollado. Pág. 49. El mar. Otro niño que muere ahogado por querer ver bien el mar se mete en él hastadentro.

Por todo lo expuesto este libro es impropio de niños Si se edita no podrá evitarse el que caiga en manos de ellos produciéndoles un daño tremendo. A los niños hay que tratarlos con más respeto.

RECHAZADA su publicación totalmente.

Madrid 13 de diciembre de 1956

El lector,

María Isabel Niño

Fotografía 3. Fragmento sobre la censura realizada por María Isabel Niño a *Los niños tontos*.

Cuando algo se daba por rechazado, podía concertarse una nueva revisión, en este caso, de manos de cargos eclesiásticos. En este caso, corrió de la mano del padre Francisco J. Aguirre Cuervo quien, tras su revisión, adjunta lo siguiente: «poemas que,

---

<sup>21</sup> Las bases que se establecen en la siguiente organización, tras la guerra civil, se pueden consultar en el siguiente enlace, en el apartado *Capítulo II. De la guerra civil a los Movimientos especializados*: [Historia de la Acción Católica \(archimadrid.es\)](http://archimadrid.es)

aunque tratan de niños no son para niños, creo que se puede permitir su publicación. F. Aguirre. 26 – XII - 1956». En resumen y en palabras del propio Bautista,

El hecho de que los juicios de dos censores difieran muestra, a fin de cuentas, la arbitrariedad de los criterios aplicados. Aquí se ven ejemplificadas dos de las almas que habitaban bajo la égida de la censura de los años cincuenta. Las pesadillas y el horror con que describe Niño Mas los microrrelatos cifra la protección que el movimiento seglar Acción Católica Española ponía en su celo por preservar su marco ideológico (2022: 14).

### **5.3. Julia Uceda**

#### **5.3.1. Biografía**

Julia Uceda Valiente, nacida en Sevilla el 22 de octubre de 1925, es una de las escritoras que aun conservamos de la etapa de posguerra. Gallega de acogida, tras haber estado una temporada en Estados Unidos como catedrática de Literatura española y otra en Irlanda, decide trasladarse allí por su marido, el psiquiatra Rafael González Palacios, fallecido en 2017, y donde, en palabras de ella, piensa ya retirarse: «Yo ya no me siento de ninguna parte, pero moriré aquí [...]. Vine a Galicia por Rafael, pero este es el lugar en el que decidí quedarme». (Loureiro, 2022: s.p.). A sus 97 años, sigue realizando composiciones que merecen alabarla por su aún «envidiable sabiduría y lucidez». Es el diario de su ciudad natal quien la describe como una «creadora excepcional, con acento propio, impulsora de una poesía llena de autenticidad y de potencia expresiva» (Vázquez Medel, 2022: s.p.). Fue galardonada con el Premio Nacional de poesía en 2003 con su obra *En el viento, hacía el mar*, convirtiéndose en la primera mujer en obtener este premio. También ha recibido otros premios a lo largo de su carrera entre los que se encuentran: el Premio Nacional de Poesía, el Premio García Lorca, la Medalla de Oro al mérito en las Bellas Artes o la Medalla de la Ciudad de Ferrol concedido recientemente en 2022. Además, ha sido nombrada Hija Predilecta de Andalucía en 2005 e hija adoptiva de la ciudad de Ferrol en 2009, además de formar parte de los miembros de la Real Academia sevillana de las Buenas Letras.

Sus obras han sido traducidas a diversas lenguas: portugués, italiano, inglés, chino y hebreo. Entre ellas, encontramos no solo poesía sino también narrativa y ensayística. Si nos adentramos en su composición poética, según el orden de publicación encontramos obras como: *Mariposa en cenizas* (1959), *Extraña juventud* (1966), *Sin mucha esperanza*

(1968), *Poemas de Cherry Lane* (1977), *Campañas en Sansueña* (1982), *Viejas voces secretas de la noche*<sup>22</sup> (1991), *Poesía* (1994), *Del camino de humo* (2003), *En el viento, hacia el mar* (1959 – 2002), *Zona desconocida* (2007), *Hablando con un haya* (2010) y *Escrito en la corteza de los árboles* (2013). En narrativa escribe *En el elogio de la locura* (1980), y en ensayo, *La expresión* (1981), escrita en colaboración con Jorge Guillén, *El exilio en la poesía de Luis Cernuda* (1984) y *Los muertos y evolución del tema de la muerte en la poesía de José Luis Hidalgo* (1999)<sup>23</sup>, del que escribió su Tesis de Literatura convirtiéndose con ella en la primera mujer en doctorarse en la Universidad de Sevilla.

### 5.3.2. *Mariposa en cenizas*

«La educación de las mujeres ha sido una educación para mujeres muertas», pero «la gente que está viva, está viva».

Julia Uceda

Este poemario constituido por veintiséis composiciones a lo largo de cuatro años y dedicado por la poeta a la también escritora Concha Lagos, nos trasladan a un mundo donde la concepción del amor está lejos de lo que podría considerarse dentro de los cánones del régimen franquista: vitalismo, libertad e independencia es lo que mueve a estas creaciones. Toman el nombre de la *Soledad Primera* de Góngora, «mariposa en cenizas desatada». Como recoge María Teresa Navarrete en palabras de María Payeras Grau, el título hace referencia al «sujeto poético en un ámbito connotativo relacionado, fundamentalmente, con la transformación, con un renacimiento capaz de superar las limitaciones del ‘yo’» (Navarrete, 2017: 85).

Ya sabemos que muchas de las novelistas y cultivadoras del teatro en este periodo quedaron olvidadas y relegadas por lo que no iba a ocurrir menos en el caso de las poetas. Coetáneas de la autora como «Ángela Figuera, Carmen Conde, Gloria Fuertes o María Beneyto, que permanecieron en España, junto a Rosa Chacel, Concha Méndez, Ernestina

---

<sup>22</sup> Esta antología, con motivo del Día Internacional del Libro, se lleva a cabo gracias a la selección de textos realizada por el crítico y editor Ignacio F. Garmendia, puede descargarse de manera completa en el siguiente enlace: <https://www.juntadeandalucia.es/cultura/calettras/libros/viejas-vozes-secretas>. Recoge 70 poemas de sus diez libros publicados.

<sup>23</sup> Recopilación de las obras obtenida de la Biblioteca de Escritores Andaluces: <https://www.bibliotecaescriitoresandaluces.com/julia-uceda-valiente/>

de Champourcin o Concha Zardoya entre otras, que marcharon al exilio<sup>24</sup>) (Torres, 2021: s.p.), cultivaron el género como pudieron ya que también, como tantos, sufrieron los ‘castigos’ de la censura. Estas autoras cultivan la poesía orientada a los resquicios de la guerra, «rompiendo con la concepción paternalista que afirmaba que escribir sobre la guerra era un asunto exclusivamente masculino» (Torres, 2021: s.p.). Por el mismo camino seguirá Uceda, "rompiendo" esos moldes, pero en su caso, cultivando la lírica amorosa. Estas, que ya tenían difícil el acceso a cultivar la literatura, se les suma las limitaciones que se les ponían con respecto al trato del amor: solo podían hablar de temas que se considerasen ‘propios y aptos’ en boca de una mujer, como eran la maternidad y el cuidado de la familia, y en caso de que se trataran temas sobre enamoramiento, quedarían relegados para las más jóvenes siempre que se hiciese desde un tonto cándido e inocente<sup>25</sup>. Esta concepción patriarcal de la poesía hizo que "ellos" las denominasen "poetisas", a lo que Gloria Fuertes reivindicó su desligamiento con este concepto, porque consideraba que este término «las calificaba otorgándoles de entrada un valor inferior que a la obra escrita por sus compañeros». Ellas querrán poner de manifiesto «la convicción de acceder a la profesión en igualdad de condiciones, sin diferencias». Solo les quedaba una opción: o asumir esta situación o «construir un nuevo modelo que difiera del masculino y del admitido como femenino. Por suerte [...] fueron muchas las que eligieron este segundo [...]» (Navarrete, 2017: 84). Navarrete, en su artículo también manifiesta los pensamientos de la autora con relación a este tema en el que refleja los propósitos de la autora con respecto a esa necesidad de «romper con la forma en la que los textos femeninos eran recibidos». Entre sus peticiones se encontraban: «recriminar a los críticos que empiecen o terminen sus ensayos aludiendo al género cuando se trata de obras escritas por mujeres ya que cuando una poeta adquiere determinada altura intelectual [...] es pueril [...] enfocar el fenómeno poético [...] única y exclusivamente desde el punto de vista de la feminidad» (Navarrete, 2017: 99).

Si atendemos al tratamiento del amor inserto en sus poemas podemos encontrar diferentes usos: un amor en el que la mujer y el hombre son iguales, el erotismo y la relación entre amantes que queda muy lejos de esa concepción de matrimonio y de la

---

<sup>24</sup> Estas poetisas con recogidas por Reyes Vila – Belda, catedrática de Literatura Española, en *Ellas cuentan la guerra. Las poetisas españolas y la guerra civil*, antología que reúne las composiciones de las autoras desde 1936 hasta 2013.

<sup>25</sup> María Teresa Navarrete en su estudio *Posguerra española, amor y rebeldía. «Mariposa en cenizas» de Julia Uceda*.

familia a la que debían de aferrarse con rigidez, el amor como protección, la pérdida del amor y del paso del tiempo, la ausencia del amor y como eso conlleva el dolor, la muerte como destrucción o hasta como forma de vida o incluso la sensación de sentirse "extraña" en el mundo en el que se encuentra inserta. Y todo ello realizado con naturalidad y espontaneidad donde sus páginas se llenan de «misterio, amor e infancia» como deja entrever Manuel Mantero en su prólogo a la edición de 1959 de *Mariposa en cenizas*<sup>26</sup>. Y es gracias a este equilibrio refinado que hizo que pasase los controles de la censura ya que proporcionó una «apariencia falsa a sus coetáneos» pero que, por desgracia, le impidió reivindicar su «carácter rupturista» (Navarrete, 2027: 96).

Para finalizar con el análisis de la autora, he recogido unas palabras por parte de la misma, en el canal de Youtube creado por la Asociación Colegial de Escritores de Cataluña, en el que cada año homenajea a un autor con entrevistas, conferencias o lectura de sus obras en las que la autora expresa su pensamiento de la siguiente manera:

Yo creo que a un escritor hay que entenderlo no solo desde su escritura, desde su obra, sino también desde el tiempo en el que esa obra fue escrita. [...] Me educé en una dictadura, era muy difícil [...] adaptarse [...] a los parámetros que para una mujer establecía no solamente una dictadura sino un colegio de monjas y una familia conservadora a la que yo entonces no me oponía, pero, sin embargo, me doy cuenta con los años, de que tuve un instinto de salvación casi animal, de salvación de mi libertad, de lo que yo creía a tientas realmente que era lo que debía hacer y, sobre todo, en la búsqueda de mí misma. [...] En principio, cuando eres muy joven, eso te crea un sentimiento de extrañeza [...] En mi poesía se ha destacado con mucha frecuencia y a lo largo de toda mi obra, ese sentimiento de extrañeza [...] (Youtube, 2016).

---

<sup>26</sup> Uceda, J. (1959), *Mariposa en cenizas*, Alcaraván 7, Arcos de la Frontera. Prólogo a cargo de Manuel Mantero, poeta, novelista y ensayista español.

## IV

# PROPUESTA DIDÁCTICA

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta didáctica que lleva por título *Las «chicas raras» de la literatura española de posguerra*, tomando prestado el concepto que inició y acuñó Carmen Martín Gaité en *Desde la ventana* dirigiéndose a Carmen Laforet (1987: 87), tiene como objetivo principal hacer más presentes a las mujeres escritoras en el aula en contraposición a la gran larga nómina de autores que sí lo hacen y que hacen que muchas de ellas queden en segundo plano e incluso ocultas. El hecho de haber elegido a Carmen Laforet, Ana María Matute y Julia Uceda insertas en la literatura de posguerra, nos hace situarnos en el último curso de la educación secundaria obligatoria por la disposición de su literatura dentro del marco curricular.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN

El hecho de que la parte de la literatura que abarca la propuesta didáctica se corresponda con una literatura más reciente en nuestro tiempo, hace que deba insertarse en 4º de la ESO. En este caso, la propuesta está enfocada al estudio de mujeres escritoras, siendo éstas las protagonistas del periodo, pero el fomento de la literatura escrita por mujeres puede hacerse desde el primer curso. El curso 2022/2023 se ha caracterizado por la llegada de la nueva ley de educación para los cursos impares. En este curso venidero, la implantación de ésta se efectuará ya en los cuatro cursos de educación secundaria. Por lo que, para hacer la propuesta más realista en el tiempo, se llevará a cabo en el curso 2023/2024 ya amparada por el marco de la ley de la LOMLOE. La propuesta didáctica en cuestión se encuentra inserta en un instituto de la Comunidad de Castilla y León ya que se ha seguido como referencia la ley de esta comunidad.

## 3. OBJETIVOS

### 3.1. Objetivos generales de etapa

Según los objetivos dispuestos en el DECRETO 39/2022 y con respecto a la asignatura de Lengua castellana y Literatura, se «pretenden desarrollar en el alumnado

las capacidades necesarias para alcanzar todos y cada uno de los objetivos de etapa de educación secundaria obligatoria». Así se establecen algunos de los propuestos orientados a los que están dispuestos en la propuesta didáctica:

- Se orienta a la eficacia comunicativa como a favorecer un uso ético del lenguaje, la resolución dialogada de los conflictos y la construcción de vínculos personales y sociales basados en el respeto y la igualdad de derechos de todas las personas.
- Comprender y expresar textos orales y escritos, así como conocer, leer y disfrutar de la literatura.
- Adquisición de nuevos conocimientos en un mundo cada vez más digital y tecnológico.
- Desarrollar, consolidar hábitos de trabajo individual y en equipo que favorezcan la iniciativa personal y emprendedora, el sentido crítico. Aprender a aprender, planificar y asumir responsabilidades.
- Cómo funciona el propio cuerpo, convirtiéndolo en un canal de expresión y creación lingüística con el que el alumno amplía sus competencias comunicativas verbales y no verbales.
- Favorecer el patrimonio artístico y cultural a través del conocimiento de la literatura y sus autores.

### **3.2. Objetivos propios de la asignatura**

Los contenidos de la asignatura de Lengua castellana y Literatura, según el DECRETO 39/2022, se encuentran organizados en cuatro bloques:

- ❖ Bloque A. *Las lenguas y sus hablantes*
- ❖ Bloque B. *Comunicación*
- ❖ Bloque C. *Educación literaria*
- ❖ Bloque D. *Reflexión sobre la lengua*

El que nos compete para la propuesta didáctica que se va a llevar a cabo y que basa la mayoría de sus contenidos se fija en el Bloque C. Educación literaria. Entre los objetivos que se pretenden cumplir en el 4º curso de ESO se encuentran:

- Con respecto a la lectura autónoma:



- Implicación en la lectura de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados.
- Participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector.
- Estrategias de toma de conciencia y verbalización argumentada de los propios gustos e identidad lectora.
- Estrategias de movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.
- Con respecto a la lectura guiada:
  - Conocimiento de las características generales de los grandes periodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días. Acercamiento a los autores y obras más relevantes de estos periodos.
  - Estrategias de utilización de la información sociohistórica, cultural y artística. Interpretación de las obras literarias y su vinculación con la realidad actual.
  - Relación de y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, así como de otras manifestaciones artísticas y culturales con las nuevas formas de ficción, en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes.
  - Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados con interés por los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.
  - Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación y continuación).

### **3.3. Objetivos específicos de la propuesta**

Además de los objetivos de etapa de la asignatura y de los objetivos relacionado con los bloques de contenidos de 4º curso, la propuesta didáctica lleva por sí misma, objetivos a cumplir tras su puesta en práctica. Entre ellos encontramos:

- Diferenciar entre dos etapas grandes de la historia de España como son la Segunda República y el periodo Franquista.
- Aproximar el contexto histórico al literario.
- Establecer, comprender y diferenciar cuál era el papel de la mujer en ambos periodos a través de los diferentes formatos (fotografías y lecturas o fragmentos).
- Definir una comparativa entre la visión de la mujer en la posguerra y la actualidad.
- Conocer a escritoras que se insertan dentro de este periodo de posguerra.
- Investigar sobre más autoras insertas en este periodo para contribuir a la formación de una ‘enciclopedia mental’ del alumno mucho más amplia con la nómina de mujeres.
- Conocer los diferentes géneros cultivados en el periodo de posguerra y cómo las autoras que lo cultivan lo hacen en el periodo en el que se encuentran insertas.
- Formar un espíritu crítico lector del alumno para valorar las obras propuestas con relación a la visión que éstas presentan.
- Fomentar el trabajo individual para que desarrollen sus capacidades autónomas y en equipo para consensuar las ideas cuando forman parte de un grupo de trabajo.
- Fomentar un hábito lector.
- Mejorar la comprensión del género poético.
- Fomentar la creatividad mediante la creación de microrrelatos y poesía breve tanto en composición como en el soporte literario en el que lo entreguen.
- Mejorar su capacidad de expresión oral mediante la explicación de las diferentes partes del museo trabajadas.

#### **4. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

La asignatura de Lengua castellana y Literatura según el DECRETO 39/2022, orienta sus competencias a las capacidades que el alumno debe saber aplicar en diferentes situaciones de aprendizaje. Estas competencias específicas van hiladas a los criterios de evaluación que se deben cumplir al término de cada uno de los cursos de la educación secundaria obligatoria. Las competencias específicas que se llevan a cabo en esta propuesta didáctica junto con los criterios de evaluación que se emiten el 4º curso son los siguientes:

Competencias específicas	Criterios de evaluación
<p><i>Competencia específica 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</i></p> <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC3, CE1, CCEC1 CCEC3.</p>	<p>2.1 Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales, escritos y multimodales complejos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos. (CCL2, CP2, STEM1, CD2, CPSAA4).</p>
<p><i>Competencia específica 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</i></p> <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1.</p>	<p>3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, adoptando actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística y utilizándolas para la resolución de conflictos y la creación de vínculos personales. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1).</p>
<p><i>Competencia específica 4. Comprender, interpretar y valorar, con sentido crítico y</i></p>	<p>4.1 Comprender, interpretar y valorar el sentido global, la estructura, la</p>

<p><i>diferentes propósitos de lectura, textos escritos reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad y para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</i></p> <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1 CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2.</p>	<p>información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, CP2, STEM1, STEM4, CD2, CPSAA4, CC3, CCEC1, CCEC2).</p>
<p><i>Competencia específica 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</i></p> <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3.</p>	<p>5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión y calidad, atendiendo a la situación comunicativa, destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, presentando un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado. (CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2, CE1, CE3).</p>
<p><i>Competencia específica 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos</i></p>	<p>6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de manera autónoma procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas</p>

<p><i>de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</i></p> <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3.</p>	<p>propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual. (CCL1, CCL2, CCL3, STEM1, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CC3, CE3).</p>
<p><i>Competencia específica 7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.</i></p> <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CP2, CD1, CD2, CD3, CPSAA1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3.</p>	<p>7.2 Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos, relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural. (CCL1, CCL4, CD1, CD2, CD3, CPSAA1, CE3, CCEC3).</p>
<p><i>Competencia específica 8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizandando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y</i></p>	<p>8.1 Explicar y argumentar críticamente la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico,</p>

<p><i>culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas a fin de conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.</i></p> <p>Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CP2, CP3, CD5, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.</p>	<p>atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios. (CCL1, CCL4, CP2, CP3, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3).</p> <p>8.2 Establecer de manera autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura. (CCL1, CCL4, CP2, CP3, CC1, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC4).</p> <p>8.3 Crear de manera autónoma textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, partiendo de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios. (CCL1, CCL4, CP3, CD5, CE3, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4).</p>
--	---

## 5. METODOLOGÍA

En la propuesta didáctica en cuestión se requiere de dos elementos fundamentales para su cumplimiento: la participación activa del alumno que le ayude a aprender por sí mismo, llegando a una fase de autodescubrimiento que le permita formar una opinión y generar su propio conocimiento, y por otro lado, la preparación por parte del profesor de

los contenidos teóricos que se llevarán a cabo en el aula para que lo apliquen de manera correcta a las actividades y contribuyan a esa formación del propio conocimiento del alumno. Por tanto, siguiendo las teorías de aprendizaje, encontramos una mezcla entre constructivismo, Piaget y Vygotsky, ya que el aprendizaje requiere de esa parte activa del alumno donde asimila el conocimiento a través de unos esquemas mentales previos, en este caso, establecidos por el profesor, y por otro lado, el cognitivismo, de la mano de Piaget y Bruner, que será llevado a cabo por el profesor en esa fase de organización de la información previa, sabiéndola traducir para que el alumno pueda recibirla y entenderla de la mejor manera posible. El papel de éste, por tanto, requiere de una observación constante tanto de lo que ocurra en el aula como de los trabajos que se realicen fuera de ella, ya que le permitirá observar cómo evolucionan y si los alumnos consiguen entender los contenidos y saber aplicarlos. Por lo que su papel va a ser de guía en el proceso de aprendizaje del alumno.

### **5.1. Distribución del aula y del alumnado**

Tal y como recoge el DECRETO 39/2022, en cuanto a la organización de espacios, «se debe tener en consideración que las formas de trabajo requieran un tratamiento flexible de los mismo que faciliten diferentes tipos de agrupaciones atendiendo a las tareas y situaciones de aprendizaje» (2022: 49215). Es por esto, que la colocación del aula en el trascurso de la propuesta didáctica se dispondrá de la siguiente manera atendiendo a la organización del alumnado que requiera dicha actividad, individual o en grupos:

- La distribución, en condiciones normales del aula, será en forma de herradura para que cuando se hagan las actividades participativas o los debates organizados, el flujo de comunicación entre alumno - alumno y profesor – alumno sea más favorable (ANEXO 1a).
- Para las actividades grupales, se distribuirán las mesas en 4 bloques de 6 mesas cada uno para que puedan trabajar de manera ordenada y coordinada entre los miembros del equipo (ANEXO 1b).
- Las actividades que requieran de ordenador, se les llevará a la sala de informática, la cual presentará una disposición a la manera tradicional, ya que, si se necesita de alguna explicación por parte del profesor que requiera el uso de pizarra o de proyector, todos se encuentren dirigidos y colocados hacia esa trayectoria (ANEXO 1c).

- Para la preparación de la actividad final, las mesas deberán estar agrupadas en medio de la clase formando en su conjunto una ‘mesa única’ que les servirá para ir desarrollando los murales, posters y el atrezzo que requiere el proyecto final y la amplitud de la mesa les servirá para una mejor perspectiva del trabajo realizado (ANEXO 1d).

Con respecto al número de alumnos que componen la clase serán un total de 20, dividiéndose en 4 grupos de 5 personas para los trabajos que requieran de una actuación grupal.

## **5.2. Materiales y recursos didácticos**

Con respecto a los materiales y recursos didácticos de los que requiere la propuesta y que se recogen en el DECRETO 39/2022, podemos dividirlos en tres grupos:

- Materiales didácticos: material escolar que les permita llevar a cabo las actividades escritas que les ayude a crear resultados de manera creativa (cartulinas, bolígrafos, libros, revistas...)
- Uso de la tecnología de la Información y Comunicación (TIC): para llevar a cabo la búsqueda de información por parte del profesor o el alumno y plasmación de temario o fotografías por parte del profesor que contribuyan al mejor entendimiento de la materia. En el caso de que los alumnos requieran el uso del móvil porque la actividad así lo requiere, se dejará que lo utilicen de manera controlada y supervisada por el profesor hasta el cumplimiento de dicha actividad (proyector, pizarra digital, pizarra tradicional, tablets, móviles...).
- El profesorado: puede ayudarse de materiales tanto tradicionales como tecnológicos para la transmisión de conocimientos al alumno (fotocopias, esquemas, PPT...).

## **5.3. Temporalización**

El curso 2023/2024 según el calendario escolar establecido por la Comunidad de Castilla y León<sup>27</sup> comprende desde el 13 de septiembre de 2023 al 21 de junio de 2024.

---

<sup>27</sup> Educacyl: <https://www.educa.jcyl.es/es/informacion/calendario-escolar-2023-2024>



Las actividades lectivas del alumno se desarrollarán de lunes a viernes, estableciéndose un total de treinta periodos lectivos semanales en cada uno de los cursos como dispone el *Artículo 19* de la LOMLOE recogido en el BOCYL (2022: 48867).

Según la distribución del contenido curricular de la asignatura, la última parte que corresponde al temario de literatura estaría destinada a la *Literatura española desde 1975 hasta nuestros días*. Atendiendo a que este contenido se dará en los últimos cuatro días lectivos que comprende la última semana del curso (del 3 al 7 de junio), la propuesta didáctica de este periodo de literatura de posguerra se llevará a cabo entre los días 20 al 30 de mayo y la semana del 10 al 14 de junio, se empleará para ultimar los últimos detalles para el proyecto final: *Día en el Museo*. La distribución, por tanto, quedaría establecida de la siguiente manera:

<b>Fechas</b>	<b>Contenido</b>
20 al 30 de mayo	<i>Las «chicas raras» de la literatura española de posguerra.</i>
3 al 7 de junio	Literatura española desde 1975 hasta nuestros días.
10 al 14 de junio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionado de la película <i>Nada</i> de Edgar Neville.</li> <li>• Preparación del proyecto final: <i>Día en el museo</i>.</li> </ul>

Atendiendo a las cuatro horas lectivas semanales que se establecen por ley con respecto a la asignatura de Lengua castellana y literatura para el 4º curso de ESO recogido en el ANEXO V (BOCYL, 2022: 49542), y habiendo consensuado el horario de la asignatura bajo la dirección del centro en coordinación con el departamento, la disposición de las sesiones quedará organizada así:

#### **Semana del 20 de mayo al 30 de mayo**

<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
<b>20 de mayo</b>	<b>21 de mayo</b>	<b>22 de mayo</b>	<b>23 de mayo</b>	
Sesión 1. <i>Mujer moderna VS mujer de posguerra</i>	Sesión 2. <i>Timeline</i>	Sesión 3. <i>Nada</i>	Sesión 4. <i>Los niños tontos</i>	
<b>27 de mayo</b>	<b>28 de mayo</b>	<b>29 de mayo</b>	<b>30 de mayo</b>	

Sesión 5. <i>Cuento «matutiano»</i>	Sesión 6. <i>Mariposa en cenizas</i>	Sesión 7. <i>Buscando a más «chicas raras»</i>	Sesión 8. <i>«Perspectivas de futuro»</i>	
--	---	---	--	--

**Semana del 10 al 14 de junio**

<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
10 de junio	11 de junio	12 de junio	13 de junio	14 de junio
Sesión 9. <i>La «Nada» de Neville I</i>	Sesión 10. <i>La «Nada» de Neville II</i>	Sesión 11. <i>Puliendo detalles I</i>	Sesión 12. <i>Puliendo detalles II</i>	Proyecto final. <i>Día en el Museo</i>

Adjunto a continuación, la organización del calendario escolar establecido por la Junta de Castilla y León y por el que se registrarán los centros educativos insertos en esta comunidad:

## CALENDARIO ESCOLAR 2023-2024

SEPTIEMBRE							OCTUBRE							NOVIEMBRE						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3							1			1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19
18	19	20	21	22	23	24	16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26
25	26	27	28	29	30		23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30			
							30	31												
DICIEMBRE							ENERO							FEBRERO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7				1	2	3	4
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
25	26	27	28	29	30	31	29	30	31					26	27	28	29			
MARZO							ABRIL							MAYO						
L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3	1	2	3	4	5	6	7			1	2	3	4	5
4	5	6	7	8	9	10	8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26
25	26	27	28	29	30	31	29	30						27	28	29	30	31		
JUNIO																				
L	M	X	J	V	S	D														
				1	2															
3	4	5	6	7	8	9														
10	11	12	13	14	15	16														
17	18	19	20	21	22	23														
24	25	26	27	28	29	30														

### Legenda:

	Inicio de curso (1)
	Inicio de curso (2)
	Inicio de curso (3)
	Inicio de curso (4)
	Inicio de curso (5)
	Inicio de curso (6)
	Fin de curso (1)
	Fin de curso (2)
	Fin de curso (3)
	Vacaciones escolares
	Días no lectivos
	Fiestas laborales

## 6. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES

La propuesta didáctica *Las «chicas raras» de la literatura española de posguerra* se compone de ocho sesiones, que se llevarán a cabo entre los días 20 y 30 de mayo de 2024. Al terminar y en la semana del 10 al 14 de junio, las clases se utilizarán como adicionales para terminar de realizar el proyecto final: *Día en el Museo*. La distribución del contenido se llevará a cabo de la siguiente manera:

### 22 de marzo de 2024

Sesión 0. <i>Nad-ando con Andrea</i>	Duración
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se establece como lectura obligatoria del tercer trimestre la obra <i>Nada</i> de la autora Carmen Laforet.</li> <li>*Este previo aviso antes de las vacaciones de Semana Santa les servirá para encontrar/comprar el libro e ir leyéndolo poco a poco así cuando lleguemos a la propuesta didáctica, lo tengan leído o prácticamente terminado.</li> </ul>	El tiempo que le dediquen a la lectura
<b>Total</b>	-

### Del 20 al 30 de mayo

Sesión 1. <i>Mujer moderna VS mujer de posguerra</i>	Duración
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicación de la sesión</li> <li>▪ Visualización de las imágenes de mujeres en la Segunda República y en el Franquismo</li> <li>▪ Preguntas sobre las imágenes</li> <li>▪ Explicación teórica sobre la mujer en ambos periodos</li> <li>▪ Visualización de las viñetas de Moderna de pueblo</li> <li>▪ Preguntas en relación a las viñetas y su posible relación con las imágenes anteriores</li> </ul>	2 min. 10 min. 5 min. 15 10 min. 8 min.
<b>Total</b>	<b>50 min.</b>
Sesión 2. <i>Timeline</i>	Duración
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicación de la sesión</li> <li>▪ Organización de los grupos</li> <li>▪ Trabajo de los grupos</li> </ul>	5 min. 5 min. 40 min.
<b>Total</b>	<b>50 min</b>

<b>Sesión 3. <i>Nada</i></b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicación de la sesión</li> <li>▪ Explicación teórica sobre la literatura de posguerra, Carmen Laforet y <i>Nada</i>.</li> <li>▪ Comentario guiado de textos de la novela <i>Nada</i></li> <li>▪ Lectura del texto <i>La chica rara</i> de Carmen Martín Gaité</li> </ul>	5 min. 20 min. 15 min. 10 min.
<b>Total</b>	<b>50 min</b>
<b>Sesión 4. <i>Los chicos tontos</i></b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicación de la sesión</li> <li>▪ Explicación teórica de Ana María Matute y el microrrelato</li> <li>▪ Comentario de cuatro microrrelatos de <i>Los chicos tontos</i></li> <li>▪ Explicación de la actividad de creación de un microrrelato que se llevará a cabo en la Sesión 5.</li> </ul>	5 min. 15 min. 20 min. 10 min.
<b>Total</b>	<b>50 min.</b>
<b>Sesión 5. Cuento «matutiano»</b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ordenación de la clase en los grupos establecidos</li> <li>▪ Creación del microrrelato</li> </ul>	3 min 47 min
<b>Total</b>	<b>50 min</b>
<b>Sesión 6. <i>Mariposa en cenizas</i></b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicación teórica sobre la poesía. Julia Uceda y <i>Mariposa en cenizas</i></li> <li>▪ Comentario de dos poemas de Julia Uceda</li> <li>▪ Explicación de la actividad en la que deben crear un poema breve con visionado de la poesía 3.0</li> <li>▪ Creación del poema</li> </ul>	2 min. 10 min. 10 min 5 min. 23 min.
<b>Total</b>	<b>50 min</b>
<b>Sesión 7. <i>Buscando a más «chicas raras»</i></b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Explicación de la actividad</li> <li>▪ Búsqueda de información de las autoras de posguerra</li> </ul>	5 min. 45 min
<b>Total</b>	<b>50 min.</b>
<b>Sesión 8. «<i>Perspectivas de futuro</i>»</b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La clase se dividirá en 4 grupos de 5 personas cada uno y se explicará la actividad</li> <li>▪ Lectura en alto del texto propuesto</li> <li>▪ Los grupos reflexionarán sobre las cuestiones propuestas</li> <li>▪ Se realizará un debate con las conclusiones y puntos de vista establecidos</li> </ul>	5 min. 5 min. 15 min. 15 min.

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Medidas o acciones que se podrían llevar a cabo para combatir esta invisibilidad y promover la igualdad en sociedad</li> </ul>	10 min.
<b>Total</b>	<b>50 min.</b>

### Del 10 al 14 de junio

<b>Sesiones 9 y 10. <i>La «Nada» de Neville (I y II)</i></b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visionado de la película <i>Nada</i> de Edgar Neville</li> <li>▪ Durante el visionado, podrán hacer fotografías a partes de la película para extraer fotogramas para el proyecto final.</li> </ul>	50 min. para cada sesión establecida
<b>Total</b>	<b>100 min.</b>
<b>Sesiones 11 y 12. <i>Puliendo detalles (I, II)</i></b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sesiones destinadas a: <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ordenar la información y trabajos realizados en las sesiones llevadas a cabo durante la semana del 20 al 30 de mayo para su posterior exposición en el proyecto final</li> <li>❖ Atrezzo para simular la decoración de un museo de verdad</li> <li>❖ Elaboración de entradas para entregar a los alumnos de los diferentes cursos para la visita al museo.</li> </ul> </li> </ul>	50 min. para cada sesión establecida.
<b>Total</b>	<b>100 min.</b>
<b>Proyecto final. <i>Día en el museo</i></b>	<b>Duración</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exposición a los diferentes cursos del centro educativo del proyecto final. Simulación de museo.</li> </ul>	300 min. que se corresponden con las horas lectivas totales de ese día
<b>Total</b>	<b>300 min.</b>

A continuación, se hace un pequeño desarrollo de lo que se llevará a cabo en clase:

#### 6.1. Actividad 0. *Nada-ndo con Andrea*

Al comienzo del curso 2023 - 2024, ya se encuentran establecidas las lecturas obligatorias. En este caso, una de las lecturas que propongo para el tercer trimestre de 4º de ESO es la novela *Nada* de Carmen Laforet. Es importante que hagan trabajo en casa y que cada día vayan leyendo un poco para que cuando llegemos a hablar de ella la tengan terminada o prácticamente terminada para poder seguir la dinámica de las clases cuando se trabaje con ella. Por lo que se les avisará a finales del segundo cuatrimestre para tengan tiempo de encontrar el libro en cualquier biblioteca o de comprarlo. Además, el Departamento contará con dos o tres ejemplares, que se podrán prestar a alumnos con problemas económicos y que les suponga un gasto mayor la compra del libro. Se les proporcionará un dossier que actuará como guía de lectura para que según vayan leyendo, vayan sacando aspectos relevantes de la obra para su posterior comentario en clase. Es importante que vayan completándolo según vayan leyendo ya que si necesitan hacer anotaciones de cosas que encuentren, mejor hacerlo durante la lectura y no tras haber finalizado el libro porque se pueden perder elementos por el camino o incluso no acordarse de lo leído (Consultar ANEXOS 3 y 4).

## **6.2. Sesiones programadas durante la semana del 20 al 30 de mayo de 2024**

### **Sesión 1. *Mujer moderna VS mujer de posguerra***

La primera actividad consiste en contextualizar el periodo en el que nos encontramos. La finalidad de esta actividad es que, mediante imágenes, consigan extraer diferencias visibles entre la Segunda República y el periodo Franquista señalando qué observan con respecto a las mujeres que aparecen en las fotografías. Para ello se llevará a cabo un debate guiado por el profesor, que planteará diferentes preguntas para que ellos mismos saquen conclusiones donde los alumnos respetarán el turno de palabra de sus compañeros así como lo que se exponga, realizándolo de manera coherente.

Las fotografías seleccionadas para el periodo que comprende la Segunda República son las siguientes:

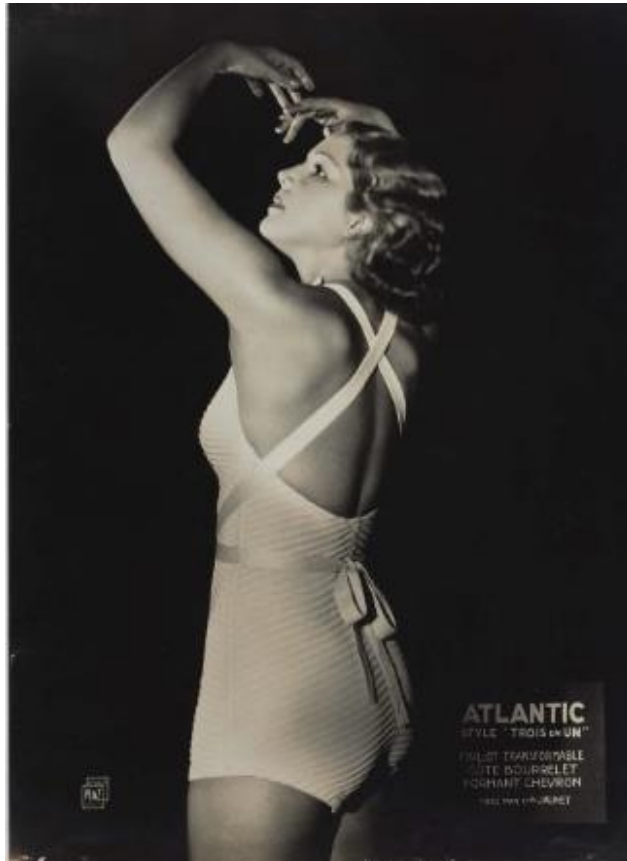
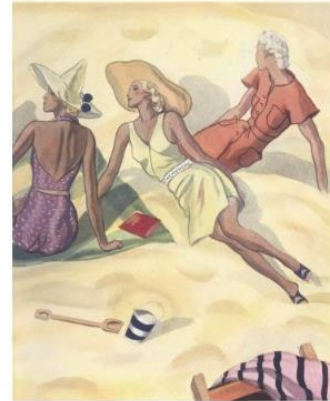


Imagen 1. Mujer en bañador



Imágenes 2 y 3. Desnudez de una mujer y la mujer participando en un deporte





Imágenes 4, 5 y 6. Vestimenta de las mujeres



Imagen 7. Mujer con una papeleta de votación



Imagen 8. Mujeres en una Biblioteca

Las fotografías seleccionadas para el periodo Franquista son:



Imagen 9. Portada del manual Guía de la buena esposa. 11 reglas para mantener a tu marido feliz



Imagen 10. Las 11 reglas para mantener a tu marido feliz



Imagen 11. Mujeres en el Patronato.

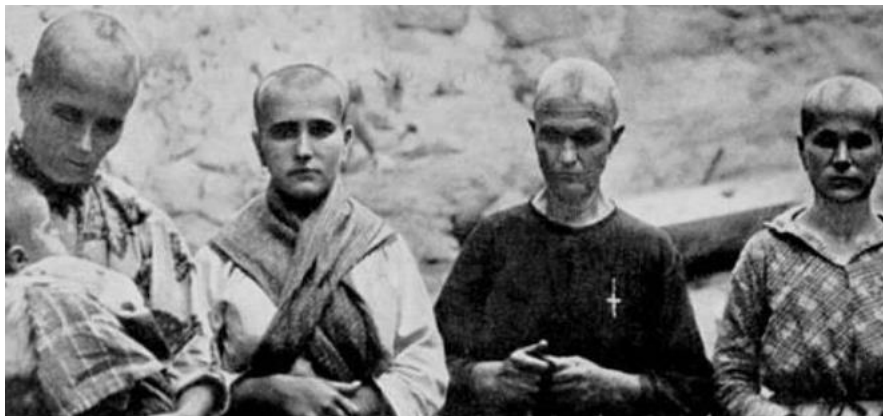


Imagen 12. Mujeres rapadas



Imagen 13. Vestimenta de las mujeres durante el periodo franquista

Las preguntas que se llevarán a cabo por parte del profesor serán las siguientes:

- ¿Qué diferencias observas entre las fotografías de ambos periodos?
- Por un lado, hay un periodo en el que se existe un sentimiento de libertad mientras que en el otro la sensación es más de opresión. ¿Identificas estos conceptos con diferentes situaciones de las fotografías? ¿En qué partes lo ves?
- Ligado a la pregunta anterior ¿crees que el sentimiento de felicidad de las mujeres era el mismo en los diferentes periodos? ¿por qué?
- Con respecto al tipo de vestimenta que llevan, ¿observas diferencias entre ellas?
- Con respecto a la feminidad, ¿qué te evoca ver a las mujeres rapadas? ¿Por qué crees que aparecen así?
- ¿Qué actos crees que se representan en las imágenes 7 y 8?
- ¿Qué ves en la imagen 11? ¿Por qué crees que van todas vestidas igual? ¿La presencia de la monja en la fotografía que te sugiere?

Una vez establecidas las siguientes preguntas y habiendo respondido los alumnos, se comenzará por una explicación por parte del profesor sobre rasgos generales sobre ambos periodos (fechas, representantes más importantes...) para llegar a las diferencias con respecto a la mujer en ambos periodos para que afiancen todo lo visto.

Para completar la sesión, se expondrán unas viñetas de Moderna de pueblo, en el que se van a representar de manera paródica, diferentes elementos que se acaban de ver con respecto a la mujer. Se utilizarán para ver el contraste entre la posguerra y la actualidad para ver si la situación sigue igual o parece que va cambiando las cosas.

Las imágenes<sup>28</sup> que se proyectarán son las siguientes:

---

<sup>28</sup> Imágenes obtenidas de la cuenta oficial de Instagram de Moderna de pueblo: @moderna de pueblo. <https://instagram.com/modernadepueblo?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>



Imagen 13. Concepción del hombre soltero VS mujer soltera



Imagen 14. Desigualdad entre hombre y mujer.

Hilo de historia:



Tengo una gran noticia:  
¡ME HAN ASCENDIDO!



Si os digo la verdad, he dudado un poco sobre si aceptarlo o no...



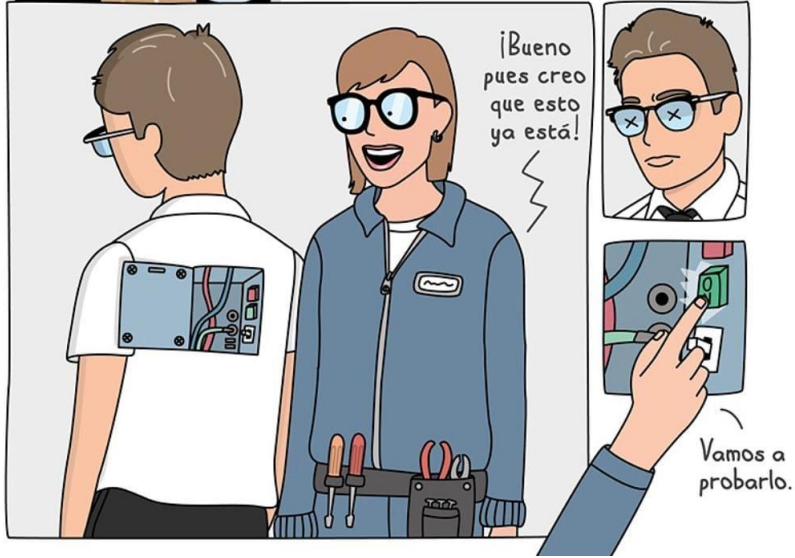
Que pasaran más tiempo con un desconocido que con sus padres...

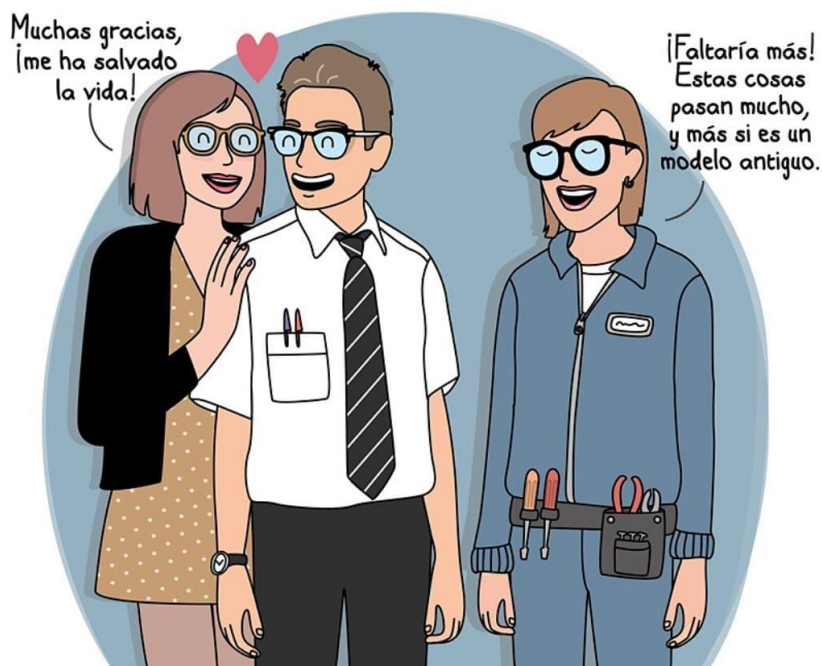
Pero mi marido me ha dicho que **ÉL SE COGERÁ LA JORNADA REDUCIDA.** y que ni se me ocurra dejar pasar una oportunidad como esta.



No os creáis, el mío era igual...  
Al principio no le entusiasmaba la idea,  
pero opté por llamar al

# SERVICIO TÉCNICO





MODERNA DE PUEBLO

Preguntas guía:

Partiendo de la base de que en las viñetas se trabaja la ironía y que todo está realizado bajo un halo de humor y parodia a modo de crítica a la sociedad:

- ¿Cómo ves la idea que se tiene de una mujer que elije estar soltera con respecto a la del hombre? ¿En el periodo franquista estaba bien visto que la mujer no se casase?
- Si relacionamos el *Manual de la buena esposa* visto con anterioridad con lo reflejado ahora ¿crees que se establece alguna diferencia?
- ¿Ha cambiado la situación de la mujer en la actualidad?
- La incorporación de la mujer al trabajo ha hecho que tenga aún más responsabilidades. ¿Crees que los hombres desempeñan por igual las tareas que desempeña la mujer con respecto a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos?
- ¿Qué significa la frase que dice la mujer que ‘programa’ al marido en la última imagen: *Estas cosas pasan mucho y más si es un modelo antiguo?*



- ¿Crees que este hilo podría traducirse como el *Manual del buen esposo* del siglo XXI?

## **Sesión 2. *Timeline***

La actividad consiste en la creación por parte de los alumnos de una línea del tiempo donde inserten los acontecimientos más importantes que sucedieron en el periodo entre la Segunda República y el periodo Franquista gracias a las anotaciones que han efectuado en la clase anterior y que en ella remarquen los contrastes con respecto al pensamiento hacia la mujer.

Para ello, la clase quedará dividida en cuatro grupos:

- 1) El Grupo 1 destinado a la introducción de la Segunda República
- 2) El Grupo 2 destinado al papel de la mujer en la Segunda República
- 3) El Grupo 3 destinado a la introducción del Franquismo
- 4) El Grupo 4 destinado al papel de la mujer en el Franquismo

Podrán disponer de fuentes de internet para la búsqueda de datos que consideren que les hacen falta y para extraer fotografías que nos ayuden a plasmar estas ideas. Con ello, la finalidad es crear un póster donde se vea claramente recogido todo lo explicado.

## **Sesión 3. *Nada***

Una vez establecida la contextualización histórica en la clase anterior, se procederá a comenzar explicando el periodo literario comprendido entre el final de la Guerra Civil (1939) y la muerte del general Franco (1974). Aquí nos detendremos en la figura de Carmen Laforet. Se explicarán: datos de su biografía, origen del concepto «chicas raras» y obras más representativas para llegar a su obra *Nada*. Se procederá al comentario de breves fragmentos seleccionados por el profesor insertos en el apartado de ANEXOS. Se trabajarán:

- Breves fragmentos de diferentes pasajes de la novela *Nada* en referencia a la concepción de la mujer en sus diferentes vertientes: la educación de la mujer, la concepción del matrimonio o la castidad, el amor o la superioridad del hombre frente a la mujer (Consultar ANEXO 5).
- Texto adaptado de Carmen Martín Gaité titulado «*La chica rara*» inserto en *Desde la ventana* (Consultar ANEXO 6).

Ambos ejercicios pueden ayudar a completar elementos del Dossier que no hayan sabido rellenar o que necesiten de una revisión por parte del alumno al haber entendido ciertos conceptos en clase.

Las preguntas relacionadas con los fragmentos de *Nada* son las siguientes:

#### Fragmento 1. Parlamento de tía Angustias sobre Andrea

En este fragmento se puede ver como tía Angustias hace referencia al miedo que tiene de la educación recibida hasta ahora con relación a Andrea y la falta de libertad que va a tener bajo su supervisión. Comenta que te sugieren las frases resaltadas en negrita.

#### Fragmento 2. Tía Angustias ingresa en un convento de clausura

Comenta este pasaje con relación a la concepción que posee Angustias sobre su entrada en el convento y el matrimonio.

#### Fragmento 3. La madre de Ena le cuenta a Andrea el amor hacia Román cuando era joven

Comenta que te sugiere la manera de contar la madre de Ena su amor por Román y qué elementos ves que te hagan referenciar como se vivía el amor en la época.

#### Fragmento 4. Juan frente a las mujeres

- ¿Crees que Juan siente superioridad con respecto a la mujer? ¿En qué lo notas?
- ¿Cuál es la concepción que posee de su sobrina Andrea tras los adjetivos que le dedica? ¿Crees que ese pensamiento se encuentra acorde al pensamiento del hombre en el periodo franquista? ¿Por qué?
- El hecho de que su hijo presencie muchas de las palizas a Gloria, ¿le suponen problema? ¿crees que se da cuenta de ello? En el caso de responder afirmativamente, ¿crees que le importa?

El texto de Carmen Martín Gaité se realizará como lectura de refuerzo para reafirmar conceptos que ya se han visto.

### **Sesión 4. *Los niños tontos***

Esta sesión irá orientada al microrrelato y a Ana María Matute. Se comenzará con una explicación sobre la autora, aspectos relevantes de su biografía, obras más

importantes para llegar a *Los niños tontos*. Se hablará de la estructura del microrrelato y de su manera de cultivarlo en la época inserta.

A continuación, se comenzará con la parte práctica análisis de cuatro cuentos de *Los niños tontos*. Los cuentos seleccionados son: «La niña fea», «La niña que no estaba en ninguna parte», «El jorobado» y «El niño que no sabía jugar». El libro de referencia del que se extraerán los siguientes textos es *Los niños tontos* de la editorial Austral con edición a cargo de Dolors Madrenas (2022) (Consultar ANEXO 7).

En ellos tendrán que resaltar el tema principal, señalar lo que ven destacado en ellos y si la temática que aparece puede estar acorde con la actualidad (marginación, rechazo...).

Las preguntas guía que puede plantear el profesor para la ayuda de los alumnos a sacar elementos del texto pueden ser las siguientes:

Sobre el microrrelato «La niña fea»:

- ¿Por qué la protagonista del relato sufre rechazo por parte de sus compañeros?  
¿Dónde lo ves?
- ¿Crees que podría considerarse un caso de *bullying*?
- ¿Qué representa para la niña la escuela? ¿Es feliz allí? ¿Dónde es feliz?
- ¿Cómo acaba el relato? ¿Crees que ahora si será feliz?

Sobre el microrrelato «La niña que no estaba en ninguna parte»:

- Interpretación del paso del tiempo de la niña a mujer vieja.
- Podría darse una lectura interpretativa del texto donde la niña se ha convertido en mujer adulta y en la que permanece en soledad porque no ha encontrado a nadie para casarse. Cómo lo relacionarías si tuvieses que interpretarlo bajo la perspectiva franquista.

Sobre el microrrelato «El jorobado»:

- El papel del padre es importante en este cuento. ¿Crees que con los actos que tiene hacia él le quiere? ¿Le comprende? ¿Está orgulloso de él?
- ¿Crees que al niño le vale con que su padre le regale juguetes?

Sobre el microrrelato «El niño que no sabía jugar»:

- Actitud de la madre frente al comportamiento de su hijo

- Actitud del padre frente al comportamiento de su hijo
- Contraste entre ambos.

Una vez acabados los comentarios de los alumnos, se procederá a la explicación de la siguiente actividad que se llevará a cabo en la siguiente sesión. Creación de un microrrelato en grupo como los que hemos visto, donde escriban sobre esa visión de la mujer en el franquismo. Se expondrán en el proyecto final: *Día en el museo*. La explicación previa les servirá para que vayan pensando y recopilar materiales que vean necesarios para su plasmación. No debe ocupar más de un folio en tamaño A4 para que resulte visible y legible en la exposición. En ellos se valorará la creatividad, adecuación al tema, la extensión.

### **Sesión 5. Cuento «matutiano»**

Creación del microrrelato explicado en la sesión anterior. Al finalizar la clase, serán entregados al profesor que los recopilará para la exposición.

### **Sesión 6. Mariposa en cenizas**

La siguiente sesión comenzará hablando de la poesía de los años 50 donde se presenta el contraste de la poesía de esta corriente con la poesía de Julia Uceda estableciendo la diferencia de temáticas tratadas por unos y por la autora y como trata su visión del amor en la posguerra. Se hablará de la biografía de la autora y obras más importantes. Se pondrá un fragmento de Youtube del video: *Julia Uceda – La extraña* (hasta min 1:55)<sup>29</sup> que ayudará a relacionar la teoría con las composiciones poéticas de la escritora.

---

<sup>29</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RfGnRvSmfAo>



Una vez establecida la siguiente introducción se analizarán dos poemas de la autora que se encuentran insertos en su poemario: *Mariposa en cenizas*. Los poemas seleccionados son: «El encuentro» y «Soneto del amor y de la muerte» (Consultar Anexo 8). Algunas de las cuestiones que se pueden plantear para el comentario de los dos poemas son las siguientes:

- ¿Cómo plantea el amor la poeta? ¿Crees que se encuentra dentro de los cánones que había establecido la ideología franquista?
- ¿Ves presencia de erotismo? ¿Dónde?
- ¿Crees que la poeta mantiene algún tipo de relación con la persona a la que van dirigidos este tipo de poemas?
- ¿Ves algo que tenga relación con la maternidad y con el cuidado de la familia?

Una vez comentados se procederá a explicar la siguiente actividad que deberán llevar a cabo.

Con la reciente incorporación de las redes sociales y siendo los adolescentes consumidores de éstas, vamos a utilizarlas a nuestro favor para exponer la siguiente actividad. Conocida como poesía 3.0 y publicada por autores jóvenes en las redes sociales, deberán llevar a la práctica uno de los poemas trabajados en clase que tratan sobre la concepción del amor y todo lo que engloba el tema en el periodo franquista y realizar una composición breve que condense en muy poco la esencia de la poesía breve: decir mucho en muy poco. Se proyectarán en clase ejemplos como Marwan, Sara Búho o el proyecto Acción poética, que les servirá de guía para establecer como debe ser el

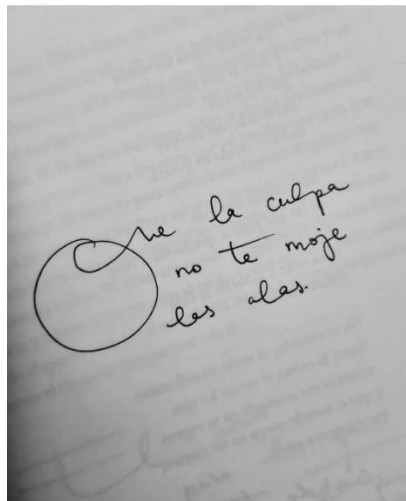
formato del poema. En el caso de que algún alumno conozca algún autor más que quiera que se muestre, se podrá enseñar al resto de la clase, lo importante es que capten la idea. Si no terminan la composición en clase deberán terminarla en casa para entregarla al día siguiente. Pueden simular los siguientes formatos presentes en las fotos que aparecen a continuación, o en otros que les resulten más originales. Los poemas se adjuntarán a la parte dedicada a Julia Uceda en el proyecto final. Los ejemplos que se proyectarán en el aula como modelo son:



**Marwán**  
@Marwanmusica

El corazón es un alumno limitado que nunca aprende.

Visto en el Instagram: @marwanoficial



Visto en el Instagram: @sarabuho



Visto en el Instagram: @accionpoeticafrases

### **Sesión 7. Buscando a más «chicas raras»**

Esta sesión está orientada al conocimiento de más autoras de posguerra a las que no se les ha dado un nombre o el lugar que merecen y que incluso en la actualidad, ni siquiera tenemos constancia de muchas de ellas. La actividad consiste en añadir a la lista de las tres autoras estudiadas en la propuesta didáctica para añadir las a la clase museo y que se pueda ver que hay más nombres ocultos. Esta actividad requiere de ordenador que tenga acceso a internet para la búsqueda de información. Las mujeres que propongo son:

1. Carmen Martín Gaité
2. Elena Quiroga
3. Dolores Medio
4. Mercedes Ballesteros
5. Rosa Chacel
6. Concha Espina
7. Mercedes Formica
8. Eulalia Galvarriato
9. Carmen Kurtz
10. Elena Soriano
11. Josefina Aldecoa
12. Carmen Conde
13. Concha Méndez
14. Ernestina de Champourcin

15. Gloria Fuertes
16. Luisa Carnés
17. María de la O Lejárraga/María Martínez Sierra
18. Elena Fortún
19. Carmen de Icaza
20. Mercedes Salisachs

Cada alumno deberá escoger una para centrarse en la búsqueda de los siguientes datos:

- año y lugar de nacimiento y muerte
- breves aspectos relevantes de su vida
- dos o tres obras más importantes
- son poseedoras de algún premio literario junto con el año de concesión y obra con la que fue galardonada
- calles, placas conmemorativas, bustos o creación de alguna asociación representativa que lleven su nombre

La actividad se realizará de manera individual donde cada alumno buscará información de las autoras propuestas. Realizarán un pequeño informe con toda la información reunida que será entregado al profesor.

### **Sesión 8. «Perspectivas de futuro»**

La siguiente actividad que toma su título de la conferencia realizada por Ana Rossetti, llevará a cabo la lectura de un fragmento de esa ponencia para invitar a la reflexión de los alumnos sobre la invisibilidad de las mujeres en la sociedad, su impacto en la cultura y lo pongan en relación a la actualidad.

La actividad estará dividida en las siguientes fases:

1. La clase se dividirá en 4 grupos de 5 personas cada uno
2. Lectura en alto del texto propuesto (Consultar ANEXO 9)
3. Los grupos reflexionarán sobre las siguientes cuestiones:
  - El mensaje que transmite Rossetti sobre la invisibilidad de las mujeres y su relación con los hombres
  - Áreas en las que podamos ver esta invisibilidad actualmente (no solo en el ámbito literario)
  - Causas y consecuencias de esta invisibilidad



- ¿Qué piensas de la habilidad de los hombres para borrar las huellas de las mujeres de sus vidas y que la calidad de la mujer esté relacionada con el hombre con el que estuviese?
- 4. Se realizará un debate con las conclusiones y puntos de vista establecidos
- 5. Medidas o acciones que se podrían llevar a cabo para combatir esta invisibilidad y promover la igualdad en sociedad

### **6.3. Sesiones programadas durante la semana del 10 al 14 de junio de 2024**

La finalidad de esta semana es terminar de ultimar todos los detalles en referencia al proyecto final para que después sean ellos quien se lo muestren al resto de componentes del centro educativo y se vea en lo que han estado trabajando las últimas semanas haciendo también visible al resto de alumnos de los diferentes cursos, nuestro propio canon femenino sobre la literatura de posguerra.

#### **Sesiones 9 y 10. *Neville en «Nada»***

Visionado de la película *Nada* de Edgar Neville. Les servirá para ver cómo se llevó la adaptación de la novela al cine y si es fiel al argumento o no. En el transcurso de la película podrán realizar para después extraer fotogramas que nos ayudarán a contar la historia de *Nada*.

#### **Sesiones 11 y 12. *Puliendo detalles (I y II)***

Estos días se dedicarán a la elaboración visual de los siguientes contenidos para su posterior exposición:

- Elaboración del Timeline con la información recopilada en la *Sesión 2*
- Recopilar la información de las autoras para la creación de los posters que harán visibles a cada una y que se han trabajado en las *Sesiones 3, 4, 5 6 y 7*.
- Recopilar los poemas y microrrelatos trabajados en las *Sesiones 5 y 6*.
- Ordenar los fotogramas recopilados en las *Sesiones 9 y 10* de la película para narrar la historia de *Nada*
- Elaboración de las entradas/decorado/atrezzo para simular un museo real
- Recopilar esas medidas y acciones para mejorar la igualdad

Como sugerencias adicionales:

- Se podría pedir a los alumnos si se prestan voluntarios para grabarse leyendo uno de los cuentos de *Los niños tontos*, para su proyección en el ‘museo’.
- Grabarse un audio donde narren uno de los cuentos de *Los niños tontos* para poder escucharlo como si fuese un audiolibro o un podcast y su posterior reproducción en el ‘museo’.

### **Proyecto final. *Día en el Museo***

La actividad consiste en una recopilación de todos los trabajos que se han llevado a cabo en clase para exponerlos en el aula. La clase de 4º actuará de guía en el museo, donde sus compañeros de los diferentes cursos acudirán para una visita guiada donde les explicarán todo lo que han hecho y aprendido durante esta propuesta didáctica.

Irán pasando los grupos de curso en curso/uno en uno a lo largo de toda la mañana de manera organizada y siempre acompañados por un profesor que supervise que todos estén involucrados en la actividad. El cronograma que se establece dentro de la visita es el siguiente:

1. Explicación de la situación de la mujer en la Segunda República y tras la Guerra Civil a través del Timeline creado.
2. Explicación de Carmen Laforet: datos biográficos y obras más importantes. Narración del argumento de *Nada* mediante los fotogramas de la película haciendo énfasis en la importancia de esta obra en el panorama literario español.
3. Explicación de Ana María Matute: datos biográficos y obras más importantes. Explicación de *Los niños tontos* para mostrar los ejemplos que han realizado ellos de microrrelatos y lectura de un par de ellos.
4. Explicación de Julia Uceda: datos biográficos y obras más importantes. Explicación de *Mariposa en Cenizas* y mostrar los poemas breves que han realizado con la lectura de un par de ellos.
5. Acciones para el cambio: donde establecerán que medidas proponen para que en la actualidad las mujeres no sean invisibilizadas en la sociedad.
6. Visionado, si es que lo hubiere, de algún relato grabado por parte del/los alumnos.
7. Visita a través de más «chicas raras».

8. Visita libre donde puedan apreciar y revisar el contenido explicado que no les haya dado tiempo a escuchar o ver o leer algún relato o poema que han compuesto los alumnos y que no se haya leído en la visita.

Como la actividad requiere de un aula grande para la cabida tanto de la exposición como de todos los alumnos que acudan a visitarla y espacio para que puedan ver y atender la explicación perfectamente, se pueden utilizar aulas como el gimnasio o la biblioteca del centro por su mayor amplitud con respecto al resto de aulas del centro.

## 7. EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta didáctica se orienta hacia dos métodos: una evaluación formativa y continua y una evaluación sumativa y final.

Si abordamos la primera, se llevará a cabo durante todo el proceso de la propuesta didáctica, con el objetivo de obtener una retroalimentación por parte del profesor como del alumno, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En cada sesión, hay una fase previa destinada a la explicación donde se explicará la finalidad que se quiere perseguir. Durante el desarrollo de las actividades, el profesor observará el progreso de los estudiantes a través de los trabajos, actividades y debates establecidos. Estas observaciones se registrarán en rúbricas las cuáles podrán encontrarse en el apartado de ANEXOS (apartado 2). Estos resultados permitirán al profesor evaluar su propio enfoque de enseñanza y realizar ajustes pertinentes en futuras ocasiones en las que se lleve a cabo la propuesta didáctica. Además, la actividad final les servirá como autorreflexión sobre todo lo trabajado.

Los resultados obtenidos en las rúbricas se traducirán en puntuaciones que corresponden a los porcentajes expuestos en la siguiente tabla y con la que quedará evaluada la propuesta didáctica.

<b>Evaluación sumativa de la propuesta didáctica</b>	
<b>Participación</b>	10%
<b>Trabajo individual</b>	
▪ Dossier de lectura	20%
▪ Creación del microrrelato	15%
▪ Creación del poema breve	15%

▪ Búsqueda de autoras	10%
▪ Oralidad en la exposición final	10%
<b>Trabajo en grupo</b>	
▪ «Timeline»	10%
▪ «Perspectivas de futuro»	10%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Dado que esta propuesta está integrada en el tercer trimestre de la asignatura, la parte asignada a esta representará el 25% de la nota final. Junto con las otras propuestas didácticas realizadas durante este periodo:

<b>Evaluación perteneciente al tercer trimestre</b>	
Propuestas didácticas llevadas a cabo durante el periodo del 3 de abril al 17 de mayo y del 3 al 7 de junio.	<b>65%</b>
Propuesta didáctica: <i>Las «chicas raras» de la literatura española de posguerra.</i> Periodos: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Del 20 al 30 de mayo</li> <li>▪ Del 10 al 14 de junio</li> </ul>	<b>25 %</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>

## V

### CONCLUSIONES

Mi propuesta didáctica no se centra tanto en la innovación educativa, sino que está más orientada a la reflexión y a la reivindicación. Si bien es cierto que la situación está cambiando, desafortunadamente muchas mujeres escritoras con las mismas capacidades y aptitudes que los hombres quedan excluidas de la lista de autores trabajados en las aulas.

Aunque cada vez se hacen más visibles en los libros de texto y su presencia en la literatura como autoras es innegable, el porcentaje de nombres femeninos sigue siendo considerablemente inferior al de nombres masculinos. Las dificultades que han enfrentado las mujeres a lo largo de la historia al escribir, simplemente por ser mujeres, han limitado la cantidad de nombres que deseáramos ver. Por esta razón, el papel que desempeñaron estas mujeres, especialmente en la época en la que se insertan, merece un reconocimiento y un impacto duradero para que el papel de la mujer en la literatura sea igualmente destacado en la actualidad. Además, con ello, quiero despertar el interés de los alumnos por explorar más obras de mujeres escritoras ya que debido a las restricciones de tiempo en la programación, muchos autores dignos de verse y admirarse son recortados, y en este caso, la cabeza de turco son las mujeres. Es importante destacar que algunas autoras son mencionadas, pero no se estudian al mismo nivel que los hombres y se suelen leer obras masculinas. Si observamos la lista de libros obligatorios establecidos para este curso, rara vez se encuentra la obra de una mujer como lectura obligatoria, aunque en algunos casos se mencionen como recomendadas.

Con relación a los premios literarios, aunque las mujeres se encuentren en ellos, su reconocimiento sigue siendo escaso en comparación con los hombres. Porque a pesar de los avances en la igualdad de género, aún existen barreras que hacen que las obras de las mujeres no obtengan la misma visibilidad y reconocimiento que la de los hombres. Y esto debería de tenerse en cuenta ya que, si nos remontamos a la historia, las mujeres han tenido que enfrentarse a numerosos desafíos para encontrarse al mismo nivel de publicación y visibilidad en el mundo de la literatura que ellos no han tenido que sortear.

La finalidad de este trabajo ha sido triple: primero, visibilizar a las mujeres escritoras de la posguerra; segundo, demostrar que no solo se limitaban a temas de novela

rosa, sino que su intención era visibilizar la situación de la mujer en ese momento, planteando una crítica social; y tercero, destacar que las mujeres trataban los temas de las mujeres de una manera más acertada, reflejando mejor la situación de la mujer en el periodo franquista que los hombres, por su innegable vivencia en primera persona.

Mi aportación, después de recoger todos estos aspectos, se orienta hacia la creación de una asignatura optativa, grupos de lectura o actividades extraescolares que promuevan la literatura femenina, con el objetivo de, además de fomentar el hábito lector, acercar a los alumnos a la literatura a través de las mujeres de nuestra historia. Porque para entender la literatura se necesita de todos sus autores independientemente del género al que pertenezcan.

# BIBLIOGRAFÍA CITADA

## Legislación curricular:

DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial del Estado*, 190, de 30 de septiembre de 2022.

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-3.pdf>

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 del Estado*, 86, de 8 de mayo de 2015. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

## Fuentes primarias:

Navarro Durán, R. (Ed.) (2021), *Nada*, Austral Educación.

Madrenas, D. (ed.) (2022), *Los niños tontos*, Austral Educación

Mas, J., Mateu, M. T. (ed.) (2019), *Los niños tontos*, Catedra base

Teruel, J. (Ed.) (2020), *Nada*, Cátedra: Letras hispánicas

Uceda, J. (1959), *Mariposa en cenizas*, Alcaraván

## Fuentes secundarias:

Albarrán Deza, F. J., Castrillón Suárez, J. m., Fisteos Expósito, E., Gil Gascón, P., Muñoz Martínez, E., Orduña Labra, M. & Villa Fuentes, F. J. (2023), *Lengua castellana y literatura*, 4º ESO, Mc Graw Hill.

Alonso Fernández, P. (2021). Las chicas raras en la narrativa de Carmen Martín Gaité: la búsqueda de la identidad femenina de «Entre visillos», *Escrituras y escritoras (im)pertinentes: narrativas y poéticas de la rebeldía*, Dykinson, págs. 219 – 229.

- Bardavío Estevan, S., (2016), *Historias mínimas, Estudios teóricos y aplicaciones didácticas del microrrelato*, Cátedra Miguel Delibes. Págs. 169 – 183.
- Blecua, J. M, Gómez Torrego, L., Boyano, R., García Aceña, Á., Pérez Esteve P. & Zayas, F, (2016), *Lengua castellana y literatura*, 4º ESO, SM.
- Bautista, G. (2022), Génesis y censura de Los niños tontos de Ana María Matute, *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, N° 12, págs. 1 – 18.
- Benegas, N. (2011), La visibilización de las mujeres escritoras, *Las mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión. Actas del I congreso Las mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión*, Fundación isonomía para la igualdad de oportunidades, págs. 6 – 9.
- Caballero Espeicueta, M. (2021), Literatura como fuente histórica. Un caso práctico: La Busca, *Historia Digital*, N° 37, págs. 18 – 84.
- Cabello A., Ripoll, B. (Eds). (2021). *Puntos de vista de una mujer. Carmen Laforet*. Ediciones Destino.
- Cabezas Amurgo, M. C, Rodríguez Llamosí, J. R. (2020), *La literatura femenina de Posguerra*, XII Congreso virtual sobre Historia de las mujeres, págs..155 – 204.
- Castro, J. (2011), repercusión e impacto de las obras de las literatas, *Las mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión. Actas del I congreso Las mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión*, Fundación isonomía para la igualdad de oportunidades, págs. 19 – 28.
- Delgado, S. (2009), *Carta a un profesor de Lengua y Literatura del Siglo XXI*, Región de Murcia.
- Educo, Educar cura.* (27 de diciembre de 2019). ¿Qué es la perspectiva de género y por qué es importante?. [https://www.educo.org/Blog/Que-es-perspectiva-de-genero-y-su-importancia?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=educo\\_br\\_and\\_dsa&utm\\_term=kw&utm\\_content=text&tc\\_alt=64115&n\\_o\\_pst=n\\_o\\_pst&n\\_okw=\\_\\_c\\_76410967186&gad=1&gclid=CjwKCAjw-IWkBhBTEiwA2exyOz-](https://www.educo.org/Blog/Que-es-perspectiva-de-genero-y-su-importancia?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=educo_br_and_dsa&utm_term=kw&utm_content=text&tc_alt=64115&n_o_pst=n_o_pst&n_okw=__c_76410967186&gad=1&gclid=CjwKCAjw-IWkBhBTEiwA2exyOz-)



[3mAF9MJyUJD40UfjS8k9GKNiveThHZW2JY\\_UkY4t25azMf2u6ChoC4EgQ  
AvD\\_BwE](https://doi.org/10.1016/j.culale.2018.05.001)

Flores Jurado, J (10 de mayo de 2018), Leer con perspectiva de género, *Revista Cultural Alternativa*, N° 94.

[https://issuu.com/revistaculturalalternativas/docs/alternativas\\_abril](https://issuu.com/revistaculturalalternativas/docs/alternativas_abril)

Hernández, D. (s.f.), La creación del microrrelato en España, *ACL Revista literaria*.

Herrero Jacobs, Zandra. (2018, Julio – Diciembre). La literatura en el aprendizaje de las ciencias sociales. Caso: Asignatura *Historia. Educ@ción en Contexto*, N° 8, págs. 32 – 53).

Jurado, N. (22 de noviembre de 2021), La opresión fascista sobre la mujer durante la dictadura de Franco, *Elestado.net*. Hegemonía cultural para un nuevo imaginario colectivo. <https://elestado.net/2018/11/20/opresion-franquista-mujer-dictadura-franco/#:~:text=La%20mujer%20era%20castigada%20y,obligado%20de%20madre%20y%20esposa>

Loureiro, R. (8 de septiembre de 2022). Julia Uceda: Yo ya no me siento de ninguna parte, pero moriré aquí. *La voz de Galicia*. [https://www.lavozdegalicia.es/noticia/cultura/2022/09/08/julia-uceda-me-siento-ninguna-parte-morire-/0003\\_202209S8P30991.htm](https://www.lavozdegalicia.es/noticia/cultura/2022/09/08/julia-uceda-me-siento-ninguna-parte-morire-/0003_202209S8P30991.htm)

Martin Gaité, C. (1987), *Desde la ventana*, Espasa Calpe

Miguel Juan, Carmen (6 de abril de 2016), Mujeres y dictadura franquista: la historia silenciada, *Eldiario.es*. [https://www.eldiario.es/contrapoder/mujeres-dictadura-franquista\\_132\\_4067401.html](https://www.eldiario.es/contrapoder/mujeres-dictadura-franquista_132_4067401.html)

Museo Reina Sofía (s.f.), *Las mujeres durante la II República. Las modernas*, <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/proyectos-investigacion/mujeres-guerra-civil-espanola/mujer-ii-republica>

Navarrete Navarrete, M. T., (2017), Posguerra española, amor y rebeldía. Mariposa en cenizas de Julia Uceda, *Poéticas*, N° 7, págs. 81 – 102. <https://www.bibliotecaescritoresandaluces.com/julia-uceda-valiente/>

- ONU MUJERES, (s.f.), Incorporación de la perspectiva de género. <https://www.unwomen.org/es/how-we-work/un-system-coordination/gender-mainstreaming>
- Pérez, U. (23 de julio de 2022), Tinta invisible: la literatura escrita por mujeres que escondieron su relato tras un hombre, *Público*. <https://www.publico.es/culturas/tinta-invisible-literatura-escrita-mujeres-escondieron-relato-hombre.html>
- Portela, E. (24 de noviembre de 2019), Chicas raras, *El País*. [https://elpais.com/elpais/2019/11/22/ideas/1574421350\\_291663.html](https://elpais.com/elpais/2019/11/22/ideas/1574421350_291663.html)
- Real Academia de la Historia (s.f.), *Carmen Laforet*. <https://dbe.rah.es/biografias/11533/carmen-laforet-diaz>
- Riaño, P. H., (26 de junio de 2024), Adiós a una escritora fundamental. Ana María, la reina del Matute, *El confidencial*. [https://www.elconfidencial.com/cultura/2014-06-26/ana-maria-la-reina-del-matute\\_152318/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2014-06-26/ana-maria-la-reina-del-matute_152318/)
- Rossetti, A. (2011), Las mujeres escritoras: perspectivas de futuro, *Las mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión. Actas del I congreso Las mujeres en el ámbito literario: el estado de la cuestión*, Fundación isonomía para la igualdad de oportunidades, págs. 10 – 15.
- Sanz Villanueva, S. (1984). *Historia de la literatura española 6/2. El siglo XX. Literatura actual*, Ariel.
- Sánchez Rojas, L. I. (3 de junio de 2023), La Literatura como Fuente histórica, Porfiriato. <https://porfiriato.com/blog/literatura-como-fuente-historica/#el-intimo-vinculo-entre-historia-y-literatura>
- Sanz Mateos, I. (22 de agosto de 2021), ¿Por qué la voz de las mujeres literatas y periodistas es tan escasa en las aulas?, *The conversation*, <https://theconversation.com/por-que-la-voz-de-las-mujeres-literatas-y-periodistas-es-tan-escasa-en-las-aulas-165044>
- Tinedo Rodríguez, A. J., (23 de marzo de 2022), Un canon propio: la falta de referencias femeninas en clase de literatura, *The conversation*,

<https://theconversation.com/un-canon-propio-la-falta-de-referencias-femeninas-en-clase-de-literatura-178080>

Tribuna Feminista, (28 de octubre de 2016), *Leer con perspectiva de género*,

<https://tribunafeminista.org/2016/10/leer-con-perspectiva-de-genero/>

Torres, C. (3 de noviembre de 2021), ‘Las escritoras del exilio y el franquismo fueron ignoradas’: el libro de las poetas de retaguardia, *El español*.

[https://www.elspanol.com/mujer/actualidad/20211103/escritoras-exilio-franquismo-ignoradas-libro-poetas-retaguardia/624188153\\_0.html](https://www.elspanol.com/mujer/actualidad/20211103/escritoras-exilio-franquismo-ignoradas-libro-poetas-retaguardia/624188153_0.html)

Universidad de Alcalá, (s.f.), *Premios Cervantes. 2010: Ana María Matute*.

<https://www.uah.es/es/conoce-la-uah/la-universidad/actos-academicos-e-institucionales/premios-cervantes/Ana-Maria-Matute/>

Vázquez Medel, M. A., (17 de septiembre de 2022), Julia Uceda, en la cima de la poesía y de la vida, *Diario de Sevilla*. [https://www.diariodesevilla.es/ocio/julia-uceda-medalla-ciudad-ferrol\\_0\\_1721228799.html](https://www.diariodesevilla.es/ocio/julia-uceda-medalla-ciudad-ferrol_0_1721228799.html)

Vadillo, J. (14 de abril de 2016). Las mujeres y la II República, *Diagonal*,

<https://www.diagonalperiodico.net/saberes/30039-la-mujer-y-la-ii-republica.html>

Vila Vilar, E. (2009), La literatura como fuente histórica. Un largo debate para un caso práctico, *Boletín de la Real academia Sevillana de Buenas Letras: Minervae Baeticae*, N° 37, págs.. 9 – 28.

Zuil, M. (8 de julio de 2018), El Patronato, la cárcel de la moral franquista para adolescentes: ‘Era como la Gestapo’, *El Confidencial*.

[www.elconfidencial.com/espana/2018-07-08/patronato-proteccion-mujer-franquismo-gestapo\\_1586930/](http://www.elconfidencial.com/espana/2018-07-08/patronato-proteccion-mujer-franquismo-gestapo_1586930/)

## **Materiales audiovisuales**

Asociación Colegial de Escritores de Cataluña, (20 de abril de 2016), *Julia Uceda – La extraña*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=RfGnRvSmfAo>

Neville, E. (Director). (1947), *Nada*.

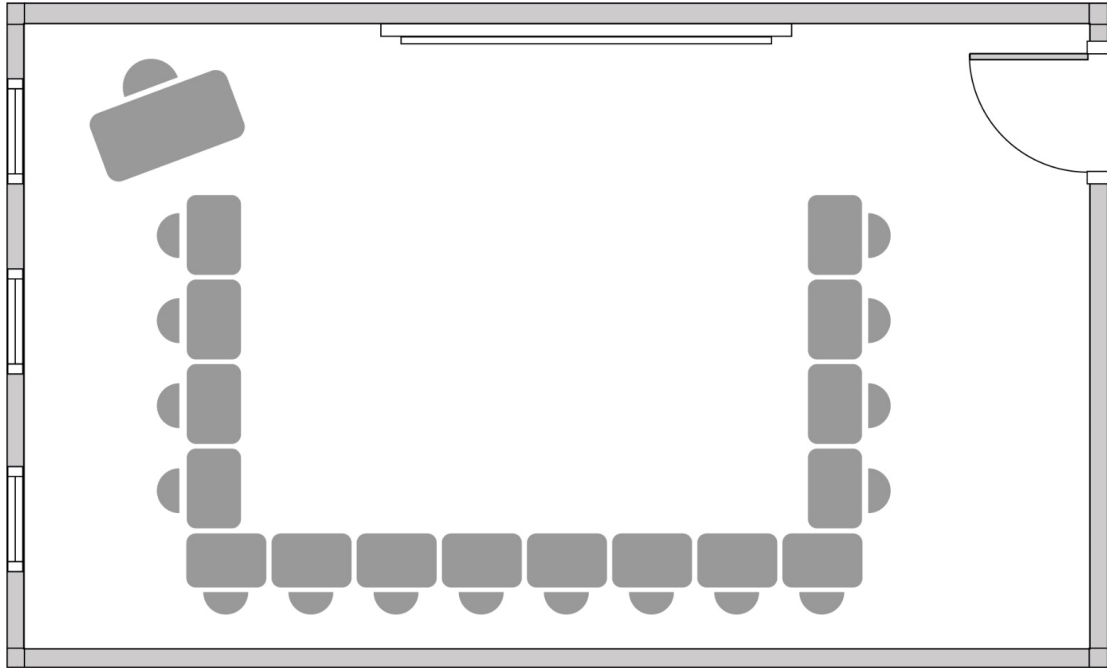
Radio Televisión Española (15 de octubre de 2018), Mujeres escritoras: los datos de la brecha de género en la literatura. <https://www.rtve.es/noticias/20181015/mujeres-escritoras-datos-brecha-genero-literatura/1818926.shtml>

Radio Televisión Española (4 de enero de 2013), Ana María Matute: ‘La niña de los cabellos blancos’. Imprescindibles. <https://www.rtve.es/play/videos/imprescindibles/imprescindibles-ana-maria-matute-nina-cabellos-blancos/1639343/>

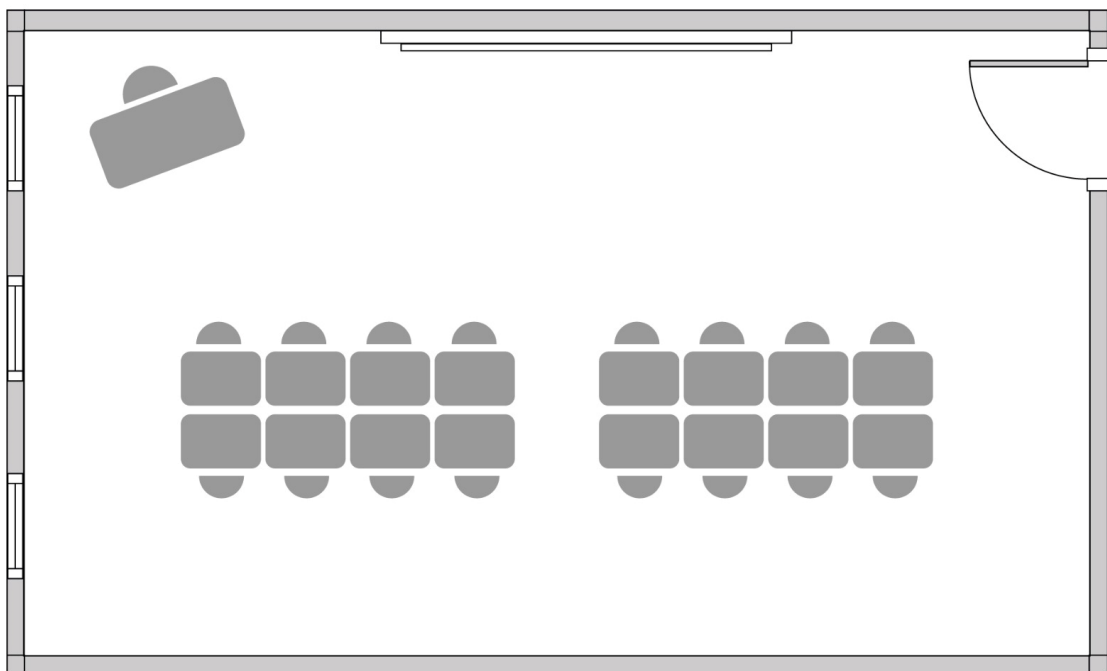
# ANEXOS

## ANEXO 1. Planos de la distribución del aula durante la propuesta didáctica

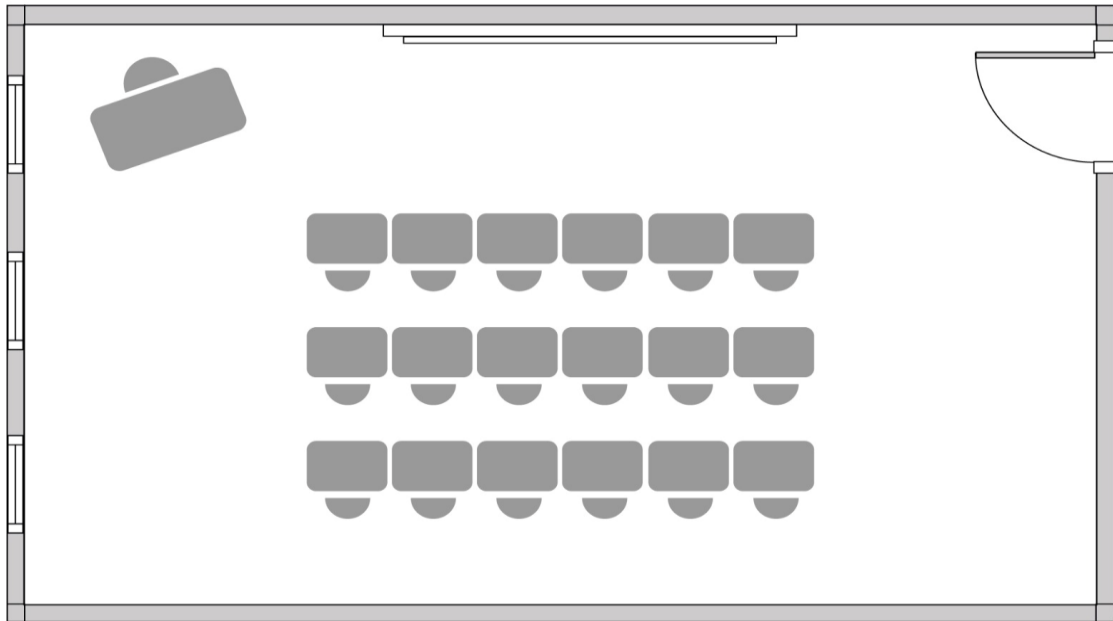
### ANEXO 1a. Distribución del aula de manera normal: forma de herradura



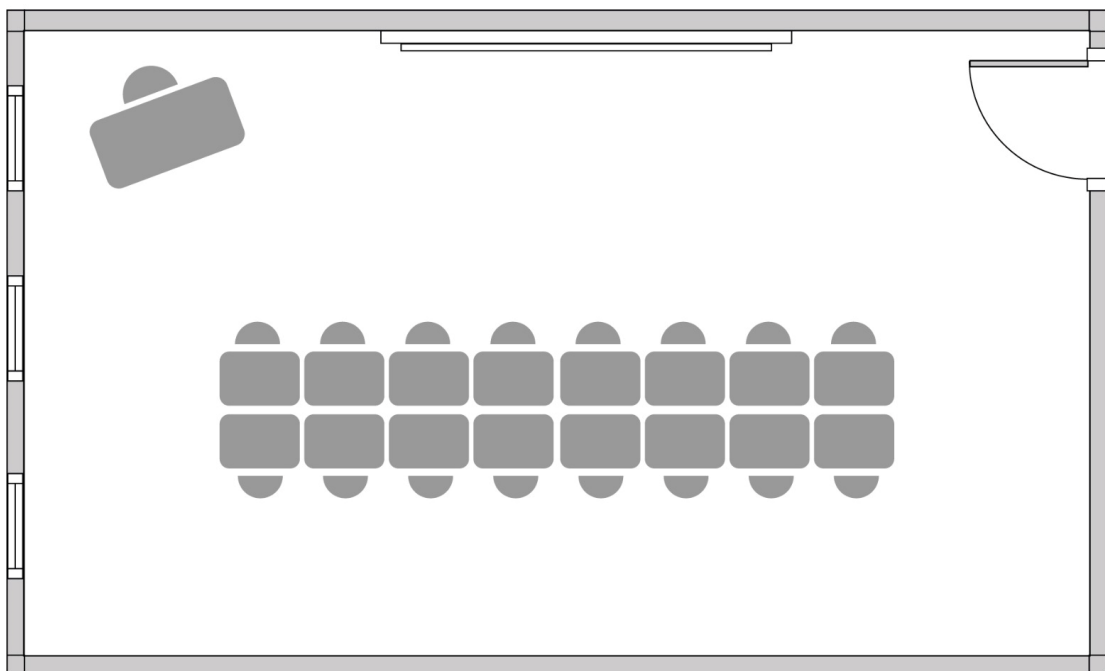
### ANEXO 1b. Distribución del aula para el trabajo en grupo



**ANEXO 1c. Distribución en el aula de informática**



**ANEXO 1d. Distribución del aula en el proyecto final**



## ANEXO 2. Rúbricas

### ANEXO 2a. Rúbrica sobre la asistencia y participación en clase

<b>ALUMNO:</b>	<b>Si (1)</b>	<b>Bastante (0,75)</b>	<b>A veces (0,5)</b>	<b>No (0)</b>
Asiste a las sesiones				
Respeto el turno de sus compañeros				
Sus aportaciones son coherentes y adecuadas al tema que se trata				
Es participativo				
Muestra interés en las intervenciones de los compañeros				

**ANEXO 2b. Rúbrica sobre el Dossier de lectura: *Nada* de Carmen Laforet**

<b>ALUMNO:</b>	<b>Bien (1)</b>	<b>Regular (0,5)</b>	<b>Mal (0)</b>
<b>Elementos constitutivos de la novela</b> Sitúa correctamente los elementos de la novela			
<b>Aproximación a los personajes</b> Define correctamente a cada personaje			
<b>Presencia de la guerra</b> Recopila correctamente datos que nos informan de la presencia de la guerra en el relato			
<b>Papel de la mujer</b> Analiza de manera exhaustiva a las mujeres de la novela con respecto al pensamiento de la época que reflejan			
<b>Violencia de género</b> Analiza correctamente la violencia presente en la novela tanto en su vertiente moral como física			
<b>Andrea</b> Analiza correctamente a la protagonista en todas sus vertientes			
<b>Nada</b> Comprende correctamente el sentido y la finalidad de la novela			
<b>Comentario valorativo sobre la obra</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Se adapta a la extensión requerida</li> <li>➤ Expone y argumenta con claridad las ideas que presenta</li> </ul>			



**ANEXO 2c. Rúbrica sobre la creación de un microrrelato/poema**

<b>ALUMNO:</b>	<b>Excelente (1 punto)</b>	<b>Bien (0,75 puntos)</b>	<b>Regular (0,5 puntos)</b>	<b>Mal (0 puntos)</b>
<b>Originalidad</b>				
<b>Creatividad</b>				
<b>Adecuación al tema</b>				
<b>Extensión</b>				
<b>Coherencia y estructura</b>				
<b>Vocabulario</b>				
<b>Faltas de ortografía</b>				

## ANEXO 2d. Rúbrica sobre la expresión oral en la actividad final

ALUMNO:	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0 puntos
<b>Fluidez</b>	El alumno narra la exposición con una fluidez excelente	El alumno narra bien la exposición	El alumno narra de manera aceptable la exposición	El alumno no narra con fluidez la exposición
<b>Tono y volumen</b>	El alumno adapta de manera excelente el tono y el volumen de su explicación para captar la atención de los oyentes	El alumno adapta bien el tono y el volumen de su explicación para captar la atención de los oyentes	El alumno adapta de manera aceptable su explicación para captar la atención de los oyentes	El alumno no adapta el tono y el volumen y no consigue captar la atención de los oyentes
<b>Postura corporal y gestualidad</b>	El alumno utiliza de manera excelente su cuerpo y sus gestos para enfatizar en momentos clave de la exposición	El alumno utiliza bien su cuerpo y sus gestos para enfatizar en momentos clave de la exposición	El alumno utiliza de manera aceptable su cuerpo y sus gestos para enfatizar en momentos clave de la exposición	El alumno no emplea su cuerpo ni su gestualidad para enfatizar
<b>Contacto visual</b>	El alumno mantiene un excelente correcto contacto visual ante los oyentes	El alumno mantiene bien el contacto visual ante los oyentes	El alumno mantiene de manera aceptable el contacto visual ante los oyentes	El alumno no mantiene el contacto visual con los oyentes
<b>Vocabulario</b>	El vocabulario utilizado está excelentemente empleado en el contexto	El vocabulario utilizado está bien empleado en el contexto	El vocabulario empleado en el contexto es aceptable	El vocabulario no se adapta al contexto
<b>Profesionalidad</b>	El alumno sabe guardar las composturas de manera excelente ante la exposición	El alumno guarda bien las composturas ante la exposición	El alumno guarda de manera aceptable la compostura ante la exposición	El alumno no sabe adaptarse a la situación que requiere la exposición

## ANEXO 2e. Rúbrica para la búsqueda de información en fuentes digitales y su posterior plasmación en el trabajo

ALUMNO:	1 punto	0,75 puntos	0,5 puntos	0 puntos
<b>Relevancia de la información recogida</b>	La información se ajusta de manera excelente a lo requerido en el trabajo.	La información se ajusta bien a lo requerido en el trabajo.	La información se ajusta de manera aceptable a lo requerido en el trabajo.	La información no se ajusta a lo requerido en el trabajo.
<b>Fiabilidad de las fuentes</b>	El alumno ha consultado únicamente en fuentes fiables.	El alumno ha consultado en alguna fuente que pone en duda la fiabilidad del contenido.	El alumno ha consultado la mayoría de su información en fuentes en las que se puede cuestionar la fiabilidad del contenido.	El alumno no ha consultado la información en ninguna base que se encuentre respaldada por la veracidad de la información.
<b>Variedad de las fuentes</b>	El alumno ha empleado gran variedad de fuentes para la elaboración de su trabajo.	El alumno ha empleado una variedad de fuentes aceptable para la elaboración de su trabajo.	El alumno ha empleado poca variedad para la elaboración de su trabajo.	El alumno solamente ha empleado una fuente para la elaboración de su trabajo.
<b>Citación de las fuentes</b>	El alumno cita de manera excelente las fuentes utilizadas.	El alumno cita bien las fuentes utilizadas.	El alumno cita de manera aceptable las fuentes utilizadas.	El alumno no cita las fuentes utilizadas.
<b>Tiempo empleado</b>	El alumno ha empleado eficazmente el tiempo dado en clase para la búsqueda de información.	El alumno ha empleado bien el tiempo dado en clase para la búsqueda de información.	El alumno ha empleado de manera aceptable el tiempo de clase para la búsqueda de información.	El alumno no ha gestionado bien el tiempo dado en clase para la búsqueda de información.

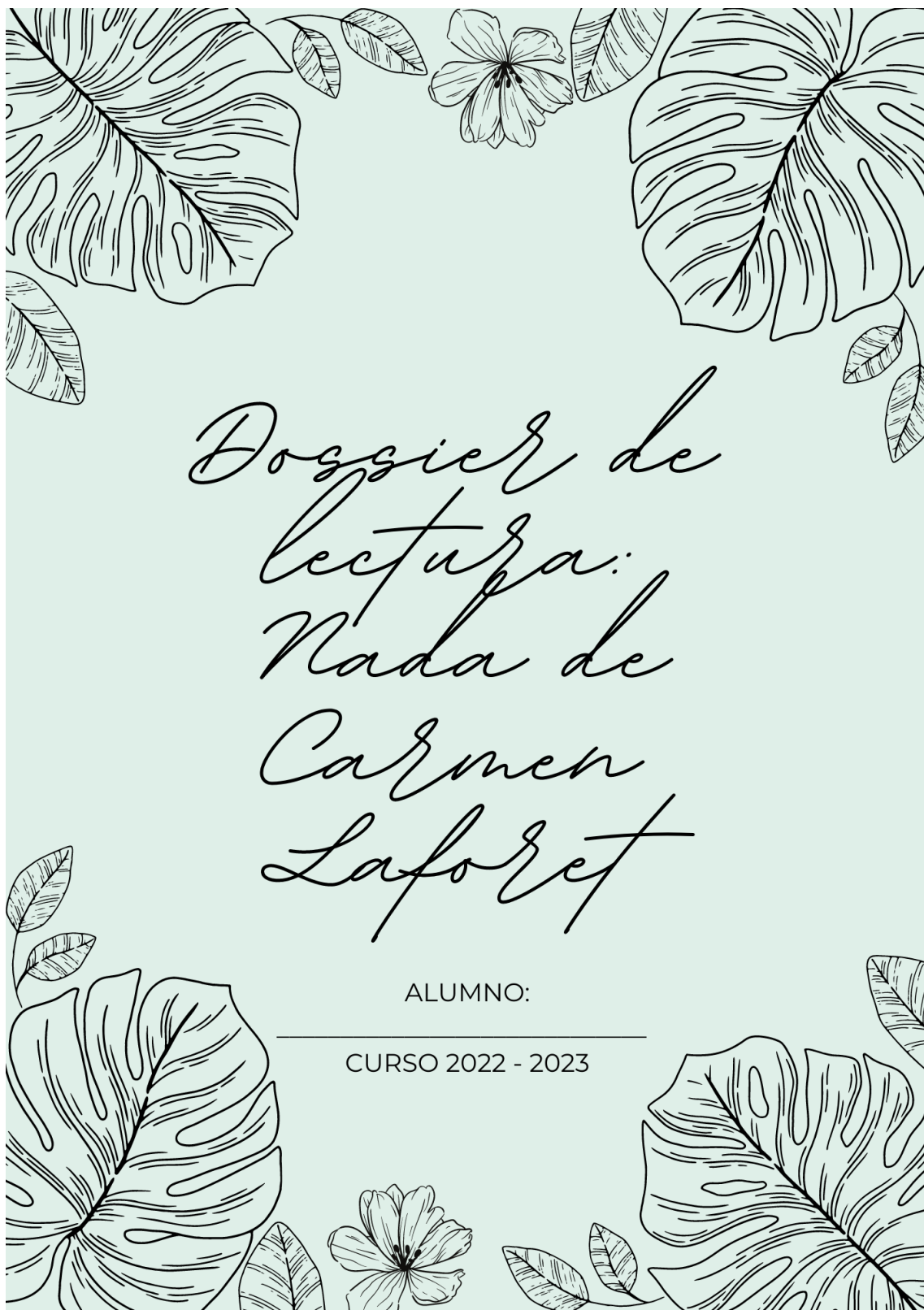
## ANEXO 2f. Rúbrica para valorar el trabajo en equipo

<b>ALUMNO:</b>	<b>1 punto</b>	<b>0,75 puntos</b>	<b>0,50 puntos</b>	<b>0 puntos</b>
<b>Cooperación</b>	Todos los miembros del grupo cooperan de manera equitativa	En la mayoría de las ocasiones, el grupo coopera de manera equitativa	En algunas ocasiones, el grupo coopera de manera equitativa	El grupo presenta dificultades para colaborar de manera equitativa
<b>Comunicación entre miembros del equipo</b>	La comunicación entre los miembros del grupo ha sido excelente	La comunicación entre los miembros del grupo ha sido aceptable	La comunicación entre los miembros del grupo es poco satisfactoria	La comunicación entre los miembros del grupo ha sido nula.
<b>Cumplimiento de los objetivos requeridos</b>	El grupo cumple de manera excelente con los objetivos requeridos	El grupo cumple de manera aceptable los objetivos requeridos	El grupo podría mejorar los objetivos que se perseguían	El grupo no ha cumplido con los objetivos requeridos
<b>Calidad del trabajo</b>	La calidad presente en el trabajo es excelente	La calidad presente en el trabajo es aceptable	La calidad presente en el trabajo es mejorable	El trabajo no presenta una calidad que requiera ser valorada
<b>Organización y presentación</b>	La organización y presentación de los contenidos es excelente	La organización y presentación de los contenidos es aceptable	La organización y presentación de los contenidos es mejorable	No hay presencia de organización y presentación de los contenidos

### ANEXO 3. Instrucciones para el Dossier de lectura: *Nada* de Carmen Laforet

1. El libro que se toma como referencia para la elaboración del siguiente trabajo es *Nada* de Carmen Laforet, edición a cargo de Rosa Navarro Durán, Editorial Austral, 2021.
2. El trabajo se realizará de manera individual y en horario no lectivo. Requiere de un trabajo constante fuera del aula.
3. La plantilla del Dossier será subida a la plataforma TEAMS el día 22 de marzo 2024, coincidiendo con el último día lectivo antes de las vacaciones de Semana Santa, para el que guste, comenzar con la lectura del libro e ir completando apartados de éste.
4. Sería recomendable que, para la semana del 20 de mayo de 2024, todos los alumnos hubiesen completado la lectura de dicho libro ya que hay ciertas actividades en el aula, que requieren que esté leído para su mejor comprensión.
5. La fecha de entrega del Dossier será el día 30 de mayo, coincidiendo con la finalización de la propuesta didáctica *Las chicas raras de la literatura española de posguerra*.
6. La plantilla se encontrará en formato Word para que puedan escribir sobre ella. Una vez finalizada se subirá al apartado creado por el profesor en la plataforma TEAMS bajo el nombre de Dossier de lectura: *Nada* de Carmen Laforet para su posterior corrección.
7. En él se valorarán la ortografía, la adecuación de las respuestas a las preguntas, la capacidad de síntesis de éstas y la información recopilada en la novela.
8. Las líneas que aparecen en el Dossier pueden ser ampliadas si es necesario porque la respuesta sea más extensa. Solo están puestas como una guía, pero no es necesario ceñirse a ellas.
9. No hay límite de extensión.

**ANEXO 4. Plantilla del Dossier de lectura para el trabajo individual sobre la novela Nada de Carmen Laforet.**



*Dossier de  
lectura:  
Nada de  
Carmen  
Laforet*

ALUMNO:

---

CURSO 2022 - 2023

# Actividades

## 1. Elementos constitutivos de la novela.

- ¿Dónde sucede la novela? Indica los lugares por los que se mueve la obra.
- ¿Aparecen elementos que nos hagan situarla en un tiempo determinado? Aporta datos que lo demuestren.
- ¿Quién es el narrador de la novela? ¿Cómo aparece reflejado? ¿De qué manera narra los hechos?

## 2. Aproximación a los personajes.

En la novela, aparecen diferentes personajes con personalidades muy marcadas y dispares entre sí. Defínelos con tres adjetivos y si lo crees necesario, adjunta algún pasaje de la novela que te ayude a reflejar esas características (puedes anotar la página donde se encuentra. Uno o dos como mucho).

Personaje	Características
Andrea	
Abuela	
Tía Angustias	
Román	
Juan	
Gloria	
Ena	
Pons	
Madre de Ena	

## 3. Presencia de la Guerra Civil

- ¿Cómo aparece la guerra en el relato? ¿Se habla de ella de manera directa o indirectamente? Recoge datos que aparezcan en el texto y que proporcionen datos sobre ella.

## 4. Papel de la mujer

Analiza a los siguientes personajes femeninos, y en base a la mentalidad de la época, registra qué notas en su comportamiento que esté acorde o no con respecto al pensamiento imperante durante el franquismo.

- Andrea:
- Angustias:
- Abuela:
- Gloria:
- Ena:
- Madre de Ena:

## 5. Violencia de género.

Uno de los sucesos que más marcan en la lectura de Nada, es la violencia moral y física que sufre el personaje de Gloria con respecto a su pareja Juan. Explica cómo lo experimenta cada uno: desde la visión de Gloria hasta la de Juan pasando por los testigos de los hechos (componentes de la familia). Aquí dejo un par de fragmentos para que te apoyes en ellos si lo crees necesario:

### Fragmento 1.

- ¿A dónde ibas Gloria?

- ¡Ay chica! A nada malo. A ver a mi hermana, ya ves tú... Ya sé que no me crees pero a eso iba y te lo puedo jurar. Es que Juan no me deja ir, y de día me vigila. [...]

(p. 138)

### Fragmento 2.

[...] Yo soy el único de esta casa a quien ella tiene que pedir permiso y el que se lo concede [...] (Habla Juan) (p.128)

En seguida me di cuenta de que era Gloria la que gritaba y de que Juan le debería estar pegando una paliza bárbara. Me senté en la cama pensando en si valdría la pena acudir. Pero los gritos continuaban seguidos de las maldiciones y blasfemias más atroces de nuestro rico vocabulario español. [...] (p. 156).

## 6. Andrea

Andrea es la protagonista del relato.

- En ciertas ocasiones experimenta sensaciones de opresión con una consecuente sensación de libertad. ¿Qué sucesos o personajes le hacen sentirse de esta manera?
- ¿Cómo experimenta el amor la protagonista? ¿Cómo es su primera cita con Gerardo?



- ¿Qué tipo de relación mantiene con Ena? ¿Ves en ella una relación de amistad que podría traducirse en sentimiento de amor? ¿Cómo se hace ver esa diferencia de clase social entre ambas?

## 7. Nada

Este fragmento, pertenece al capítulo XXV, final de la obra. En él se establece la sensación que tiene Andrea tras marcharse de Barcelona.

### Fragmento 3.

[...] Me marchaba ahora sin haber conocido *nada* de lo que confusamente esperaba: la vida en plenitud, la alegría, el interés profundo, el amor. De la casa de la calle Aribau no me llevaba *nada*. Al menos, así lo creía entonces.

- ¿crees que quiere decir Andrea tras este alegato?
- ¿qué representa la palabra nada en la obra para haber sido seleccionada por la autora como título para su novela?
- ¿Qué crees que quiere decir la protagonista con la frase final: *Al menos, así lo creía entonces?*

## 8. Comentario valorativo sobre la obra.

Escribe entre 10 y 15 líneas aproximadamente, una reflexión sobre la opinión que te ha suscitado el libro.

## ANEXO 5. Textos para las actividades de la Sesión 3

Breves fragmentos seleccionados de la novela *Nada* de la colección Austral Educación.

### Fragmento 1. Parlamento de tía Angustias hacia Andrea.

- *Ya se que has hecho parte de tu Bachillerato en un colegio de monjas y que has permanecido allí durante casi toda la guerra. [...] Pero...esos dos años junto tu prima [...] en el ambiente de un pueblo pequeño, ¿cómo habrán sido? [...] Es muy difícil la tarea de cuidar de ti, de **moldearte en obediencia**. ¿Lo conseguiré? Creo que sí. De ti depende facilitármelo [...].*
- *[...] La ciudad, hija mía, es un infierno. [...] Estoy preocupada con que anoche vinieras sola desde la estación. Te podía haber pasado algo. [...] Toda prudencia en la conducta es poca, pues **el diablo reviste de tentadoras formas**... Una joven en Barcelona debe ser como una fortaleza. [...]*
- *[...] Te lo diré de otra forma: eres mi sobrina; por lo tanto, **una niña de buena familia, modosa, cristiana e inocente**. [...] Por lo tanto, quiero decirte que no te dejaré dar un paso sin mi permiso. (págs. 63 – 64).*

### Fragmento 2. Tía Angustias va a ingresar en un convento de clausura

- *¿A dónde te iras?*

*Entonces me explicó que volvía al convento donde había pasado aquellos días de intensa preparación espiritual. Era una orden de clausura [...].*

- *¿Siempre has tenido vocación?*
- *¿Cuándo seas mayor entenderás por qué una mujer no debe andar sola en el mundo.*
- *¿Según tú una mujer si no puede casarse, no tiene más remedio que entrar en el convento? [...]*
- *Pero es verdad que solo hay dos caminos para la mujer. Dos únicos caminos honrosos... Yo he escogido el mío y estoy orgullosa de ello. (pág. 132).*

### Fragmento 3. La madre de Ena le cuenta a Andrea su amor por Román cuando era joven

*[...] Sabe usted lo que es tener dieciséis, diecisiete, dieciocho años y estar obsesionada por solo la sucesión de gestos, de estados de ánimo, de movimientos, que en conjunto forman ese algo que a veces llega a parecer irreal y que es una persona?...[...] Llorar en soledad era lo único que a mí, en mi adolescencia me estaba permitido. Todo lo demás lo hacía y lo sentía rodeada de ojos vigilantes... ¿Ver a un hombre a solas, siquiera fuese lejos, tal como yo acechaba a Román entonces, siquiera fuese desde una esquina de la calle Aribau, con los ojos clavados en el portal por donde debería aparecer [...]? No, yo no pude nunca esperar sola allí, Había que sobornar a la criada acompañante, fisgona y fastidiada por aquellas esperas blancas que destruían todas sus figuraciones sobre lo que el amor es...[...]. (página 248 – 249).*

#### Fragmento 4. Juan frente a las mujeres

Juan se está dirigiendo en una acalorada discusión a su hermano Román:

- [...] *Yo no se si te haces el desentendido de todas las sinvergazonerías de tu sobrina para adularla; pero no hay zorra como ella [...].* (pág. 220)
  
- [...] *¡La sobrina! ¡Valiente ejemplo!... Cargada de amantes, suelta por Barcelona como un perro... La conozco bien. [...]* (pág. 220).

Tras la discusión:

*[...] La puerta cedió a su empuje y oí los gritos asustados de Gloria cuando Juan se abalanzó sobre ella para darle una paliza. El niño, que estaba calladito en el comedor, empezó a llorar también con grandes lagrimones.* (Pág. 221).

**ANEXO 6. Carmen Martín Gaité «La chica rara». Perteneciente a su libro *Desde la ventana* (1993). Espasa – Calpe, Austral, págs. 101 – 122.**

Con la publicación de 1944 de *Nada*, la primera novela ganadora del recién creado premio Eugenio Nada, se inicia un fenómeno relativamente nuevo en las letras españolas: el salto a la palestra de una serie de mujeres novelistas en cuya obra, desarrollada a lo largo de cuarenta años, pueden descubrirse hoy algunas características comunes.

Carmen Laforet, la autora de *Nada*, era una muchachita de veintitrés años de la que nadie había oído hablar, y que se descolgaba con una historia cuyos conflictos contrastaban de forma estridente con los esquemas de la novela rosa habitualmente leída y cultivada por mujeres [...].

Precisamente lo innovador de *Nada* está en que Carmen Laforet ha delegado en Andrea para que mire y cuente lo que sucede a su alrededor, en que no la ha ideado como protagonista de novela a quien va a sucederle todo. [...] Durante el año que transcurre desde su llegada a Barcelona [...] Andrea se ha sentido implicada en una serie de historias y conflictos ajenos [...] de los que ha sacado más o menos consecuencias. Pero a ella no le ha pasado nada. Nada de nada [...].

Otra diferencia radical entre Andrea y cualquier heroína de novela rosa la encontramos en casi la total falta de datos acerca de su aspecto físico, de su forma de vestirse o de peinarse [...]. Lo mira todo sin juzgarlo, despedazada a veces por el deseo de entenderlo mejor [...]. Pero no echa discursos ni presume de estar en posesión de la verdad. En los diferentes ambientes en que se mueve, apenas llama la atención hacia sí misma. Es precisamente su hermetismo, su ausencia total de coquetería, esa marginalidad de personaje casi inexistente, lo que enciende en algunos compañeros de la Universidad la curiosidad y el interés hacia ella [...].

En una palabra, Andrea es una chica «rara», infrecuente [...]. Y por ser Andrea el precedente literario de la «chica rara» en abierta ruptura con el comportamiento femenino habitual en otras novelas anteriores escritas por mujeres, es por lo que interesa analizar los componentes de su rareza, relacionándolos con la época en que este tipo de mujer empieza a tomar cuerpo.

En una España como la de la primera posguerra, anclada en la tradición y agresivamente suspicaz frente a cualquier novedad ideológica que llegara del extranjero, el escepticismo de Andrea y las peculiaridades insólitas de su conducta la convierten en audaz pionera de las corrientes existencialistas tan temidas y amordazadas por la censura española, que en general aborrecía las excepciones [...].

**ANEXO 7. Comentario de microrrelatos pertenecientes a la obra de Ana María Matute, *Los niños tontos*, Editorial Austral, edición de Dolors Madrenas (2022)**

**TEXTO 1. LA NIÑA FEA**

La niña tenía la cara oscura y los ojos como endrinas. La niña llevaba el cabello partido en dos mechones, trenzados a cada lado de la cara. Todos los días iba a la escuela, con su cuaderno lleno de letras y la manzana brillante de la merienda. Pero las niñas de la escuela le decían: «Niña fea»; y no le daban la mano, ni se querían poner a su lado, ni en la rueda ni en la comba: «Tú vete, niña fea». La niña fea se comía su manzana, mirándolas desde lejos, desde las acacias, junto a los rosales silvestres, las abejas de oro, las hormigas malignas y la tierra caliente de sol. Allí nadie le decía: «Vete». Un día, la tierra le dijo: «Tú tienes mi color». A la niña le pusieron flores de espino en la cabeza, flores de trapo y de papel rizado en la boca, cintas azules y moradas en las muñecas. Era muy tarde, y todos dijeron: «Qué bonita es». Pero ella se fue a su color caliente, al aroma escondido, al dulce escondite donde se juega con las sombras alargadas de los árboles, flores no nacidas y semillas de girasol. (Austral, p. 45)

**TEXTO 2. LA NIÑA QUE NO ESTABA EN NINGUNA PARTE**

Dentro del armario olía a alcanfor, a flores aplastadas, como ceniza en laminillas. A ropa blanca y fría de invierno. Dentro del armario una caja guardaba zapatitos rojos, con borla, de una niña. Al lado, entre papel de seda y naftalina, estaba la muñeca, grandota, con mofletes abultados y duros, que no se podían besar. En los ojos redondos, fijos, de vidrio azul, se reflejaba la lámpara, el techo, la tapa de la caja y, en otro tiempo, las copas de los árboles del parque. La muñeca, los zapatos, eran de la niña. Pero en aquella habitación no se la veía. No estaba en el espejo, sobre la cómoda. Ni en la cara amarilla y arrugada, que se miraba la lengua y se ponía bigudíes en la cabeza. La niña de aquella habitación no había muerto, mas no estaba en ninguna parte. (Austral, p. 71).

**TEXTO 3. EL JOROBADO**

El niño del guiñol estaba siempre muy triste. Su padre tenía muchas voces, muchos porrazos, muchos gritos distintos, pero el niño estaba triste, con su joroba a cuestras, porque su padre lo escondía dentro de la lona y le traía juguetes y comida cara, en lugar de ponerle una capa roja con cascabeles encima de la corcova, y sacarlo a la boca del

teatrito, con una estaca, para que dijera: «¡Toma, Cristobita, toma, toma!», y que todos se riesen mucho viéndole. (Austral, p. 85).

#### **TEXTO 4. EL NIÑO QUE NO SABÍA JUGAR**

Había un niño que no sabía jugar. La madre le miraba desde la ventana ir y venir por los caminillos de tierra, con las manos quietas, como caídas a los dos lados del cuerpo. Al niño, los juguetes de colores chillones, la pelota, tan redonda, y los camiones, con sus ruedecillas, no le gustaban. Los miraba, los tocaba, y luego se iba al jardín, a la tierra sin techo, con sus manitas, pálidas y no muy limpias, pendientes junto al cuerpo como dos extrañas campanillas mudas. La madre miraba inquieta al niño, que iba y venía con una sombra entre los ojos. «Si al niño le gustara jugar yo no tendría frío mirándole ir y venir». Pero el padre decía, con alegría: «No sabe jugar, no es un niño corriente. Es un niño que piensa». Un día la madre se abrigó y siguió al niño, bajo la lluvia, escondiéndose entre los árboles. Cuando el niño llegó al borde del estanque, se agachó, buscó grillitos, gusanos, crías de rana y lombrices. Iba metiéndolos en una caja. Luego, se sentó en el suelo, y uno a uno los sacaba. Con sus uñitas sucias, casi negras, hacía un leve ruidito, ¡crac!, y les segaba la cabeza. (Austral p.75).

EL ENCUENTRO

Llegué bajo el sol vivo de días inmortales  
con retazos de bosques en mis dientes sin huellas.  
De bosques virginales,  
de milagrosos bosques  
y los brazos cargados con mil tallos de brisas.  
De brisas no tocadas,  
de cristalinas brisas,  
para aplastar mis labios al borde de tu frente,  
alto cristal iluminado y grave.

Me vibraste como una campanada  
que me inundó, que me resonó en lo íntimo,  
en los recodos últimos de mis cuevas salvajes  
y me envolvió en una inmensa ola  
que me dejó en tus brazos, por primera vez viva.

Y pasaron los siglos.  
Y al separar mis labios de tu cristal herido  
Tu tenías mis bosques y mis brisas.

SONETO DEL AMOR Y DE LA MUERTE

Yo quisiera morir solo un momento  
para ver lo que soy en tu memoria,  
conocer tu versión de nuestra historia  
y saber en qué piedra me sustento.

Solo el paso levísimo de un viento.  
Tan solo contemplar la trayectoria  
desde mi muerte a ti. Y qué victoria  
detener tu tormenta. Tu tormento.

Morirme de verdad nunca podría.  
Si perdiera la voz la robaría:  
con mi piel, con mis puños, con mis huellas

a gritos me llamaras, te llamara  
y al borde de la muerte te esperara  
para subir contigo a las estrellas.

## ANEXO 9. Ana Rossetti, Conferencia Las mujeres escritoras: perspectivas de futuro

Es asombrosa la habilidad que han tenido los hombres para borrar de sus vidas y hasta de las fotos toda huella de las mujeres de talento que en algún momento se les cruzaran mientras que, por el contrario, Carmen Martín Gaité se las vio y se las deseó para que se suprimiera de las solapas de sus libros el nombre de Sánchez Ferlosio, pese a que ya estaban separados. Pero la importancia de una mujer consiste en la calidad de los hombres con los que se ha relacionado y no al revés.

Se sabe que Zenobia Camprubí fue la esposa de Juan Ramón o Concha Méndez, la de Altolaguirre, o Teresa León, de Alberti porque no hay más remedio, pero, desde luego, sin explicarlo del todo. Por ejemplo, no se sabe que Concha fue anteriormente novia de Buñuel si nos referimos a Buñuel. Ni en la amistad entre Buñuel, Lorca y Dalí aparece Maruja Mallo ni tampoco se ha hablado de la influencia de la pintora en el poemario *Sobre los ángeles* de Alberti, cuando se habla de la obra de Alberti. Ni se menciona a Gloria Fuertes en la biografía de Carlos Edmundo de Ory. En el Museo de Arte Reina Sofía se hizo, años atrás, una exposición muy interesante y bastante completa sobre Ramón Gómez de la Serna y su mundo. Pues bien, Carmen de Burgos no aparecía por ningún lado. Es decir, estas amistades, noviazgos o emparejamientos, solo las sabemos cuándo se habla de ellas, pero no al revés. Y eso que se supondría que los antedichos, como buenos carpetovetónicos, no tendrían empacho de presumir que habían estado con esta y aquella.



ANEXO 10. PLANO DE LA ACTIVIDAD *DÍA EN EL MUSEO*

