

No dejarse definir:
**Una constelación literaria en
elogio de la singularidad**

Trabajo de Fin de Grado
Curso 2023-2024



Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato
Especialidad en Lengua Castellana y Literatura
Universidad de Valladolid

Ada Valdivieso del Pozo

Tutor: Patricia Marín Cepeda
Cotutor: Jorge Ferreira Barrocal

Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
2.1 Fomento de la lectura	5
2.2 Construcción de la identidad durante la adolescencia	7
3. MARCO LEGISLATIVO.....	10
3.1 La competencia personal.....	11
3.2 Los objetivos de desarrollo sostenible quinto y décimo.....	13
3.3 La educación literaria.....	14
4. MARCO TEÓRICO: DESDE HERÁCLITO DE ÉFESO HASTA LOS ESTUDIOS <i>QUEER</i>	17
5. METODOLOGÍA	21
6. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	24
6.1 Decir el yo: Narrador/voz frente a autor/poeta. Poesía lírica: La expresión femenina	28
6.1.1 Selección poética de autoras renacentistas.....	28
6.1.2 Selección poética de Sylvia Plath	31
6.1.3 Selección poética de mujeres árabes.....	34
6.2 Dialogar con los otros	37
6.2.1 <i>Antígona</i> de Sófocles	37
6.2.2 <i>La fierecilla domada</i> de William Shakespeare.....	40
6.2.3 <i>Las bacantes: vacas lecheras Holstein</i> de Satoko Ichihara.....	43
6.3 Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo.....	46
6.3.1 <i>Juana de Arco. La chica soldado</i> de Louis de Wohl	46
6.3.2 <i>El retrato de Dorian Gray</i> de Oscar Wilde	50
6.3.3 <i>Orlando</i> de Virginia Woolf	53
7. CONCLUSIONES.....	56

8. BIBLIOGRAFÍA	57
9. ANEXOS	63
Anexo 1: Gráficos mencionados del informe de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España de 2023 de la Federación de Gremios de Editores de España	63
a. Porcentaje de lectores totales y frecuentes según la edad	63
b. Porcentaje de lectores de grupos de personas de 10 a 14 años, de 15 a 18 y mayores de 18	63
c. Porcentaje total de lectores frecuentes, lectores ocasionales y no lectores	64
d. Opiniones sobre la lectura	64
Anexo 2: Gráficos mencionados de la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales de 2021-2022	64
a. Porcentaje de lectores según la edad	64
b. Valoración del grado de interés en lecturas y bibliotecas según la edad .	65
Anexo 3: Selección poética de autoras renacentistas	65
a. Chiara Matraini	65
b. Isabella di Morra	65
c. Gampara Stampa	66
d. Maddalena Campiglia	66
Anexo 4: Selección poética de Sylvia Plath	69
a. “Papi”	69
b. “Lady Lazaro”	71
Anexo 5: Selección poética de autoras árabes	73
a. Asmaa Azaizeh	73
b. Joumana Haddad	73

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster consiste en la presentación de una “constelación literaria” enmarcada en la asignatura de Literatura Universal: los textos propuestos han sido seleccionados con el objetivo de facilitar la creación de conexiones emocionales para, en último término, no memorizar, sino aprender a vivir la literatura. De este modo, además de fomentar el hábito lector y estimular el placer de la lectura en los alumnos, se pretende trabajar la competencia personal y los objetivos de desarrollo sostenible quinto y décimo, la igualdad de género y la reducción de las desigualdades. Para lograrlo, todas las lecturas sugeridas comparten la singularidad de sus personajes, pues la literatura ha servido desde sus orígenes para dar voz a los diferentes, a los raros y a los locos.

Palabras clave

Educación, literatura, adolescencia, educación literaria, competencia personal, fomento de la lectura, identidad, roles de género, *queer*, igualdad, singularidad.

Summary

This Master’s Thesis consists of a “literary constellation” within the subject of Universal Literature: the suggested texts have been selected with the intent on facilitating the creation of emotional connections in order, ultimately, not to memorize, but to learn to live literature. Thereby, besides strengthening the reading habit and stimulating literary enjoyment in students, the aim is to work on the personal competence and the fifth and tenth sustainable development goals, gender equality and reduced inequalities. To achieve this, paradoxically, all the proposed readings share the singularity of their characters, as literature has functioned since its origins to give voice to the different, the rare, and the crazy.

Keywords

Education, literature, adolescence, literary education, personal competence, promotion of reading, identity, gender roles, *queer*, equality, uniqueness.

1. INTRODUCCIÓN

La constelación literaria que va a exponerse parte de la selección de una serie de obras que los alumnos tendrían que leer a lo largo de la asignatura optativa de Literatura Universal, cursada en 1º de Bachillerato: en vez de plantear el curso académico en base a una lista de autores y obras que transmitir enciclopédicamente, se presentarán unos libros con los que los estudiantes, aparte de aumentar su competencia literaria, podrán conectar emocionalmente y encontrar referentes identitarios. No solo es Literatura Universal la única materia del plan educativo actual en la que se puede estudiar literatura de forma independiente, sino que, además, teniendo en cuenta lo desconcertante que puede ser el proceso de construcción de la identidad durante la adolescencia¹, la diversidad y la pluralidad que caracteriza a esta materia la convierte en el escenario idóneo para dar visibilidad a diferentes modelos en los que los estudiantes puedan reconocerse.

Por lo tanto, con la selección de lecturas y la planificación de unas situaciones de aprendizaje se aspira a poner remedio al generalizado desinterés que los adolescentes sienten en la actualidad por la lectura. Para lograrlo se partirá de la necesidad de adquisición de la competencia personal: en el presente trabajo se darán a conocer modelos identitarios de diferentes obras de la Literatura Universal de distintas épocas que se alejan de lo que socioculturalmente se considera normal. Se ha adoptado, de este modo, la noción de “constelación literaria” del Grupo Guadarrama, que ha resultado muy operativa por presentar los mismos objetivos que este trabajo y por permitir la conexión de obras en principio muy dispares.

¹ Es más, el propio concepto de identidad es algo ambiguo. La RAE define identidad como “Cualidad de idéntico”, proponiendo como sinónimos de esta acepción términos como *igualdad*, *semejanza*, *equivalencia*, *similitud* y *unidad*. No obstante, además, propone el significado de “Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” (consultado en <https://dle.rae.es/identidad> a 17 de mayo de 2024). Por este cruce de acepciones afirmaré Jürgen Habermas que “en la identidad del yo se expresa la paradójica circunstancia de que, en cuanto a persona, el yo es, por antonomasia, igual al resto de las personas, mientras que en cuanto individuo es, por principio, distinto al resto (Domínguez Bilbao, 1996, p. 332, citado por Revilla Castro, 1998, p. 19). Concretamente, durante la adolescencia se producen constantes cambios físicos y cognitivos que hacen que los jóvenes se vean con la necesidad de “cambiar la definición personal frente a uno mismo y los otros” (Moreno, 2015, p. 46), por lo que durante esta época es especialmente complicado darle coherencia a la identidad.

Así pues, la singularidad es lo que une a los personajes de *Antígona* de Sófocles, *La fierecilla domada* de William Shakespeare, *El retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde, *Orlando* de Virginia Woolf, *Juana de Arco. La chica soldado* de Louis de Wohl y *Las bacantes: vacas lecheras Holstein* de Satoko Ichihara. Es esto mismo lo que destaca de las voces líricas de las poetisas Chiara Matraini, Isabella di Morra, Gampara Stampa, Maddalena Campiglia, Sylvia Plath, Asmaa Azaizeh y Joumana Haddad. En definitiva, se intentará que estas lecturas ayuden a la construcción de la personalidad de los alumnos y a la deconstrucción de los roles de género, así como al fortalecimiento de la competencia literaria con la realización de sus actividades respectivas.

2. JUSTIFICACIÓN

La ley educativa vigente establece en el artículo 15 que se debe evaluar a los estudiantes de forma competencial. Por ello, para la elección del núcleo temático de las lecturas se ha tomado en consideración la necesidad de adaptar el currículo de Literatura Universal al desarrollo de la competencia personal de los alumnos². En segundo lugar, se han tenido en cuenta tres cuestiones que se van a desarrollar con mayor profundidad en los siguientes subapartados: el fomento de la lectura, la relevancia de la adolescencia en lo que respecta a la construcción de la identidad y el hecho de que en la forja de la identidad influyen en gran medida los roles de género que imperan en la sociedad. Estos tres motivos se fusionan en el presente trabajo debido a que la ficción narrativa y dramática y la expresión lírica del yo pueden actuar como pilar de la búsqueda y construcción de uno mismo. Por lo tanto, la lectura puede ser el instrumento ideal para trabajar la competencia personal y, a la inversa, el autoconocimiento a través de la literatura puede ser el motor para lograr un incremento de lectores adolescentes.

2.1 Fomento de la lectura

Aunque los datos recogidos por la Federación de Gremios de Editores de España en 2023³ revelan que es la población de entre 14 y 24 años la que presenta un porcentaje

² Estrictamente, esta competencia forma parte de una más amplia, denominada competencia personal, social y aprender a aprender. Más adelante se explicará por qué se opta por utilizar el término simplificado.

³ Datos consultados en el documento realizado por la Federación de Gremios de Editores de España con el patrocinio del Ministerio de Cultura y Deporte del Gobierno Español y el Centro

más alto de lectores en total (Anexo 1a), esta cifra comienza a disminuir progresivamente desde el principio de la adolescencia (Anexo 1b). Además, teniendo en cuenta que su porcentaje de lectores frecuentes no es el mayor (Anexo 1c), podría deducirse que algunas de estas lecturas trimestrales son las exigidas por los centros educativos y, consecuentemente, no seleccionadas *motu proprio*. Los datos que muestra la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales de 2021-2022⁴ son similares: los jóvenes de 15 a 19 años forman el grupo de población que más lee, con un porcentaje del 89'8% (Anexo 2a). Sin embargo, paralelamente, tienen una de las puntuaciones más bajas en el grado de interés en la lectura, un 6'4 sobre 10 (Anexo 2b), solo por detrás de la población de la tercera edad.

Aunque es complicado explicar el desinterés creciente por la lectura, se puede afirmar que está motivado parcialmente porque más de la mitad de los jóvenes españoles considera que “hay muchas actividades de ocio más entretenidas que leer” (Anexo 1d). A este respecto, cabe resaltar que la lectura está librando en la actualidad una encarnizada batalla con otras fuentes de entretenimiento, como los videojuegos, las redes sociales o las plataformas de *streaming*. Estos pasatiempos no exigen la concentración ni el esfuerzo intelectual que requieren los libros y son especialmente atractivos para los jóvenes de hoy en día, nativos digitales, lo cual viene en detrimento del prestigio social de los libros (Colomer, 2009, Larrañaga y Yubero, 2010, citado por Soldevilla Elduayen, 2019, p. 17). Esto se debe a que, como defiende Daniel Cassany en *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, leer no solo es una tarea lingüística o proceso psicológico, sino también una práctica sociocultural, en la que, en este siglo, ha influido en gran medida el Internet (2006, p. 11).

Ahora bien, también hay que tomar en consideración que el 35'9% de la población total admite no leer nunca (Anexo 1c) y que la valoración media total de la lectura es solo una décima mayor que la valoración de los jóvenes (Anexo 2b). Por todo esto, es tan importante que tanto durante la Educación Secundaria Obligatoria como durante el Bachillerato, especialmente desde las asignaturas impartidas por los

Español de Derechos Reprográficos (<https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2023.pdf>) a 16 de febrero de 2024.

⁴ Datos consultados en la página web del Ministerio de Cultura, más concretamente de la División de Estadística y Estudios, Secretaría General Técnica, Ministerio de Cultura y Deporte (<https://www.cultura.gob.es/en/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/ehpc.html>) a 16 de febrero de 2024.

profesores del departamento de Lengua Castellana y Literatura, se refuerce el hábito y el gusto lector de los adolescentes para poco a poco construir una sociedad en la que la lectura como forma de ocio esté mucho más extendida.

2.2 Construcción de la identidad durante la adolescencia

La adolescencia es una etapa de cambio que, debido a una serie de modificaciones que afectan a todos los aspectos fundamentales de una persona (estructura corporal, pensamientos, identidad, relaciones sociales), conducen a la madurez (Moreno, 2015, p. 10). En efecto, esta etapa de transición entre la niñez y la vida adulta, se traduce en una serie de cambios físicos que dan lugar a la pubertad, pero también en un período de gran desarrollo psicosocial: el aumento de la capacidad cognitiva contribuye a la creación de un autoconcepto y a la formación de unos rasgos de la personalidad que pueden ser trascendentes en la vida adulta. Junto al aumento de la introspección, “en comparación con edades anteriores, la definición de uno mismo se concentra en mayor medida en los aspectos interiores de la persona y [...] se produce una toma conciencia de la multiplicidad de aspectos que integran [el] yo” (Moreno, 2015, pp. 47-47). Como resultado, los constantes cambios físicos, psicológicos y cognitivos producen una gran incertidumbre que deriva en una forma de ser dinámica.

Por añadidura, dado que la identidad humana solo puede darse a través de las interacciones con otros, Amelia Tey Tejón afirma que “[...] la propia imagen se modula a partir de las representaciones ajenas”, lo que puede resultar en que el adolescente “piense con «yoes» diferentes en función de quien tiene delante” (2012, p. 142). Similar es lo que opina Juan Carlos Revilla Castro, que señala que los diferentes ámbitos de las identidades de los jóvenes, es decir, los espacios en los que interactúan con otros sujetos, dan lugar “a diferentes posibilidades del ser” (1998, p. 35), que en ocasiones están en conflicto. Como consecuencia, comienza lo que Eric Erikson llama “estadio de Identidad vs. Confusión de roles”, una época caracterizada por la desorientación identitaria (Bordingnon, 2005, p. 56-57): la necesidad de independencia y de individualidad mantienen una relación inestable con la búsqueda de encajar en el grupo, sucediéndose continuamente pues los procesos de diferenciación e igualación (Justo Herrero, 2016, pp. 123-126).

Con relación a esto, cabe mencionar que los jóvenes se ven muy influenciados por lo que se considera normal debido a lo intensa que es la deseabilidad social⁵ durante la adolescencia. Más notablemente en esta etapa que en ninguna otra “[...] no cumplir con las expectativas de lo que es normal hacer como adolescente [...] implicaría un riesgo de exclusión” (*op. cit.*, 2016, p. 224). Por lo tanto, la visibilidad a través de la literatura de figuras que se rebelan contra el *status quo* puede suponer un impulso para reflexionar y cuestionar lo establecido socialmente y, de este modo, trabajar el contenido transversal del espíritu crítico y la competencia personal.

Adicionalmente, en lo que concierne a la construcción de la identidad de los adolescentes en la sociedad contemporánea también tienen gran relevancia la difuminación de valores sociales estrictos y la revolución de la Web 2.0: los múltiples modelos con los que los jóvenes actuales pueden identificarse debido al alcance internacional de las plataformas digitales permiten una mayor libertad en la construcción de la personalidad propia, pero a la vez hacen que este proceso sea más complejo. Del mismo modo, pero a la inversa, la creación de perfiles en las redes sociales permite la proyección experimental de diferentes construcciones identitarias. Sin embargo, estas personalidades etéreas pueden generar aún más frustración ante la imposibilidad de ser quien se ha creado o la reducción de la personalidad a este usuario virtual. En resumen, como también expone Ana Justo Herrero referenciando a Jean Baudrillard,

El resultado es que el individuo contemporáneo [...], al no estar ya sujeto a las tradiciones heredadas por la sociedad ni a los roles impuestos y transmitidos por los estamentos de socialización tradicionales, se expone a un *yo* fragmentado, al quedar a la merced del simulacro de realidad que construyen los mensajes mediáticos (*op. cit.*, p. 223).

Teniendo esto presente, uno de los objetivos principales de este trabajo es que los estudiantes descubran que también pueden encontrar referentes en los libros.

⁵ En este contexto se utiliza *deseabilidad social* no para referirse a la tendencia de los individuos a comportarse como de ellos espera el conductor de un experimento psicológico, sino a el afán de encajar y ser aceptado en la sociedad.

2.3 Roles de género

Los roles de género son el “conjunto de comportamientos culturalmente específicos que en una sociedad se esperan de una persona en razón de su sexo”⁶. En otras palabras, dependiendo de su sexo anatómico se impone socialmente a las personas un modo de vestir, actuar, expresarse, sentir, etc. Como consecuencia, se normalizan las desigualdades. En la actualidad, debido mayormente a la labor de los colectivos feminista y LGTBIQ+⁷, se puede detectar una mayor fluidez de género en los jóvenes. Sin embargo, como en la adolescencia la presión social alcanza su punto más alto, aquellos que no asimilan los estereotipos de género suelen estar más discriminados. Por ello, es importante que los adolescentes tengan modelos de feminidad y masculinidad alternativas e, incluso, de androginia: en las lecturas seleccionadas hay personajes femeninos que se rebelan contra las limitaciones que les pretende imponer la sociedad heteropatriarcal, personajes masculinos que no necesitan adoptar los comportamientos y actitudes dictados por la masculinidad hegemónica para sentirse realizados y personajes que no terminan de encajar con el binarismo genérico⁸.

Por otro lado, la igualdad legal no se equipara con la igualdad real y, por lo tanto, no puede afirmarse que los avances feministas hayan logrado hacer justicia plena a las mujeres, especialmente si se tiene presente una perspectiva global y no occidental. Ahora bien, no se puede olvidar que los hombres también son en cierta forma víctimas del imperante sistema sexista. Así, se ha detectado que es mayor la tendencia de los hombres para perpetuar los estereotipos de género tradicionales que la de las mujeres: los datos obtenidos por un grupo de educadores de la Universidad de Alicante muestran

⁶ Consultado en <https://dle.rae.es/rol?m=form> a 19 de mayo de 2024.

⁷ El acrónimo de Lesbianas, Gays, Trans, Bisexuales, Intersexuales, *Queer* y otros agrupa a personas que no se adaptan por su sexualidad, orientación sexual o género a lo que la sociedad tradicionalmente ha considerado normal.

⁸ Con *binarismo de sexo- género* se conceptualiza “[...] una supuesta correspondencia de un sexo con un género: se es hombre o se es mujer, se es masculino si se es hombre o se es femenina si se es mujer [...]. [Estos] mandatos [de género] operan en función de una finalidad reproductora y reforzada por la heteronormatividad como la única dimensión válida para la existencia de estas dos categorías”, por lo que junto a la negación de posibilidades plurales de género, “[...] emerge una asimétrica valoración de los sexos, géneros y orientaciones sexuales [...]” (Mardones, Vergara & Zuñiga, 2022, p. 17). Como alternativa, filósofos como Nancy Fraser promueven la fluidez de género, es decir, identidades que reemplacen las dicotomías jerárquicas sexogenéricas “por redes de diferencias múltiples que intersectan, que no están solidificadas y que cambian contantemente” (1997, p. 49, citado por Mardones, Vergara & Zuñiga, 2022. p. 33).

que al 33% de las mujeres y al 51% de los hombres les gustaría ser más masculinos. Sin embargo, solo al 8% les gustaría ser más femeninos (Merma-Molina et al., 2021, p.120). En este mismo estudio se manifiesta que, como probó una investigación de The Global Early Adolescent Study, además de tener una mayor predisposición a promover la violencia de género, estos jóvenes corren mayor riesgo de suicidio en su vida adulta (Saewyc, 2017, citado en *op. cit.*, p. 124). Todo esto es consecuencia de la “castración emocional” (Uribe Roncallo, 2020, p. 123) que imponen a los hombres los socializadores de género, entre los que se encontraría la escuela.

Habida cuenta de esto, no solo es importante concienciar a los jóvenes sobre las consecuencias que tienen los estereotipos de género, sino, además, normalizar la autodeterminación de género y considerar las posiciones identitarias disidentes que cuestionan el binarismo genérico. En este sentido, se profundizará más adelante sobre los estudios *queer*, un conjunto de reflexiones que abogan por la libertad de autodefinición divergente e independiente de las etiquetas dominantes. De esta forma, se legitimarían identidades tradicionalmente marginales. Estas posturas forman parte de una línea crítica a la sociología por su tendencia a igualar a todos los individuos que forman parte de un grupo.

3. MARCO LEGISLATIVO

En el apartado anterior se ha justificado la necesidad de trabajar la competencia personal y la igualdad de género en el aula desde un punto de vista sociopedagógico, pero también es necesario fundamentarlo en conformidad a la ley educativa vigente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación⁹. En efecto, esta ley nace con el objetivo de recuperar y renovar a una ley anterior, la LOE, y se instituye con el objetivo de garantizar una educación equitativa de calidad, no solo transmitiendo a los estudiantes un patrimonio cultural valioso, sino desarrollando al máximo todo su potencial, para lo que es necesario personalizar el aprendizaje. Asimismo, cumple examinar la ley para dar cuenta de las bases que debe tener la educación literaria. Para ello, se recurrirá también a lo expuesto por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato, y el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el

⁹ Para simplificar, en futuras referencias se nombrará a esta ley mediante sus siglas: LOMLOE.

que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León¹⁰.

3.1 La competencia personal

Para modernizar el sistema educativo y mejorar así la formación que reciben los jóvenes, la LOMLOE establece que es necesario “[...] proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de las competencias [...]” (Sec. I, pág. 122872). Junto a las competencias específicas de cada asignatura, los alumnos deben adquirir transversalmente las competencias clave, es decir, el conjunto de conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser) necesarias para desarrollarse plenamente en la sociedad contemporánea. De las ocho competencias clave, además de la competencia en comunicación lingüística, este trabajo está vertebrado y cobra sentido por la competencia personal, social y de aprender a aprender, que aparece definida en los documentos legales de la siguiente manera:

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

Como ya se ha mencionado, una de las principales finalidades de este trabajo es desarrollar la competencia personal. Sin embargo, al ser el hombre por naturaleza social¹¹ y fomentar el aprendizaje el conocimiento de uno mismo, la competencia social

¹⁰ Con el mismo objetivo, a continuación, para aludir al Real Decreto 243/2022, se hablará también del documento en el que está publicado, el BOE (Boletín Oficial del Estado). Del mismo modo, el Decreto 38/2022 se denominará BOCYL (Boletín Oficial de Castilla y León).

¹¹ El origen de esta afirmación se encuentra en la filosofía política de Aristóteles (Bueno, 2018, p. 13).

y la de aprender a aprender están intrínsecamente unidas a este objetivo. Asimismo, desde el punto de vista pedagógico, esto está alineado con la pedagogía de la alteridad.

La pedagogía de la alteridad se asienta a partir de la obra del filósofo lituano-francés Emmanuel Levinas¹². Su pensamiento ético, esclarecido en *De la existencia al Existente, El Tiempo y el Otro y Totalidad e infinito* puede resumirse así: la tradición ontológica occidental por la que se reduce lo otro a lo mismo y lo múltiple a la totalidad es un acto de dominación que no tiene en cuenta la diferencia (Pedreño Plana, 2020, p. 59, 89). Como consecuencia, la ética solo puede darse a partir de las relaciones interpersonales con el otro, de forma que el yo solo puede verse plenamente realizado cuando se entrega como responsable al otro de forma intersubjetiva.

Para aplicar la filosofía levinasiana en la educación el profesor debe abandonar su figura como transmisor de información para convertirse en un “orientador, acompañante y guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Jaramillo y Murcia, 2014, p. 148, citado por Pedreño Plana, 2020, p. 99), entendidos como una “experiencia humana cuyo propósito es el cultivo de nuestra humanidad” (Bárcena y Mélich, 2020, p. 150, citado por Pedreño Plana, 2020, p. 106). Por lo tanto, de acuerdo con estos planteamientos, la construcción del yo se da en la relación ética con el otro y el profesor debe ser un ejemplo de generosidad, altruismo y dedicación que favorezca el desarrollo humano de sus estudiantes.

Respecto a la forma en la que la asignatura de Literatura Universal contribuye a lograr este objetivo, ya se ha comentado en la introducción que su carácter diverso y plural puede favorecer la adquisición de esta competencia. Así lo especifica el BOCYL:

La competencia personal, social y de aprender a aprender se adquiere en un ámbito intercultural y creativo tan vasto como el abarcado por esta materia, en la búsqueda de las grandes líneas de la literatura y el arte universales de las obras de lectura individual (p. 50070).

En el mismo sentido, en los objetivos de la etapa se explica que esta asignatura “[...] ayudará en la consecución de la consolidación de la madurez personal del alumnado [...]” (p. 50069). Esto se debe, en efecto, a que a través del currículo de

¹² La trayectoria vital de este filósofo estuvo marcada por los acontecimientos histórico-bélicos que cambiarían el mundo occidental en el siglo XX, también personalmente debido a que fue aprisionado en un campo de concentración nazi y su familia prácticamente al completo murió asesinada. Esto influenciaría en gran medida el desarrollo de su ética.

Literatura Universal el alumnado puede familiarizarse con referentes culturales y artísticos universales de características muy diferentes que pueden acercarse a su ámbito experiencial y emocional. Por consiguiente, se favorecerá la identificación de los estudiantes con distintas voces literarias y un mayor entendimiento de la realidad de las personas que los rodean.

3.2 Los objetivos de desarrollo sostenible quinto y décimo

Uno de los pilares de la LOMLOE es hacer que los retos de la educación sean compartidos con los objetivos fijados por la Unión Europea para la década de 2020/2030 (Sec. I, p. 122870). Por lo tanto, en la ley educativa vigente tienen una gran presencia los objetivos de desarrollo sostenible. Concretamente, los objetivos quinto, igualdad de género, y décimo, reducción de las desigualdades, están alineados con el hecho de que esta ley

[...] adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista (Sec. I, pág. 122871).

Asimismo, el BOE establece que uno de los objetivos de la etapa de Bachillerato es el siguiente:

c) Fomentar la igualdad afectiva de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social (pp. 7 – 8).

La asignatura de Literatura Universal, por su parte, tiene la igualdad de género como propósito primordial; el BOCYL la plantea desde una perspectiva crítica de los valores patriarcales y etnocentristas que sustentan la construcción del canon literario universal, motivo por el que una de las cinco competencias específicas consiste en

Participar en la construcción de un canon literario universal que integre la perspectiva de experiencia de las mujeres a través de la lectura de obras de escritoras y que supere los marcos de la cultura occidental, para desarrollar el pensamiento crítico con respecto a la construcción discursiva del mundo y sus imaginarios (p. 50076).

De este modo, le concede gran importancia a dar visibilidad y valorizar las voces de aquellos escritores y escritoras que, por pertenecer a una minoría, han sido tradicionalmente excluidos del canon.

3.3 La educación literaria

La asignatura de Literatura Universal se organiza en el BOCYL a partir de dos ejes: la lectura guiada de itinerarios temáticos y la lectura autónoma. De esta forma, se une la transmisión de un patrimonio literario universal con el fomento de hábitos lectores. Para lograr ambos objetivos, en primer lugar, hay que revisar el canon que se ha transmitido en el sistema educativo en las últimas décadas. Para ello, tal como ha sido referido previamente, se debe partir de una perspectiva crítica que incida en que el canon supuestamente universal está regido por una visión sexista y occidentalista de la literatura. En segundo lugar, hay que enseñar habilidades de interpretación con las que evitar el carácter enciclopédico que tradicionalmente se ha dado a la enseñanza literaria. Por lo tanto, se busca también la adquisición de una sensibilidad estética, la capacidad para comparar textos literarios y otras manifestaciones artísticas, la creación de mapas culturales, etc.

Estas innovaciones se deben a que una asignatura que pretende fomentar la lectura no puede insertarse en un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, es decir, que se ajuste a la teoría pedagógica conductista¹³: la concepción del aprendizaje como

¹³ La pedagogía conductista tiene su origen en las investigaciones realizadas en el campo de la psicología por Iván Pavlov, que dieron lugar al condicionamiento clásico. Posteriormente, los descubrimientos realizados por Pavlov los aplicaron John B. Watson y Rosalie Rayner a un experimento con un niño para demostrar que un estímulo determinado puede producir una determinada respuesta también en humanos (González Cabanach, 1995, p. 289). Un paso más allá, Edward Thorndike acuña la ley del afecto: “cuando un acto va seguido de una recompensa tiende a repetirse, mientras que cuando va seguido de un castigo disminuye la probabilidad de su repetición” (*op. cit.*, pp. 292-293). Finalmente, en la adaptación de la psicología conductista a la pedagogía tiene gran impacto la publicación de *Teaching machines* de Burrhus Frederic Skinner, pone el foco en la autoridad del profesor (*op. cit.*, p. 296), que debe adiestrar al alumno para que almacene los conocimientos.

una actividad mental mecánica basada en la repetición y la memoria impide entender la literatura como una experiencia vital. Por ello, el BOCYL establece que, además de realizar una selección meticulosa de las lecturas, las situaciones de aprendizaje deben integrar diferentes estrategias y metodologías activas que aumenten la motivación de los estudiantes, el aprendizaje basado en proyectos, el pensamiento visual, la tertulia literaria dialógica, la integración de tecnología y redes sociales o la clase invertida.

Dicho esto, las competencias específicas de esta asignatura se pueden resumir de la siguiente forma:

- **Competencia específica 1:** consiste en realizar lecturas críticas de algunos textos clásicos de la literatura universal atendiendo tanto a las características internas como externas de la obra. El objetivo de esto sería, además de profundizar en el conocimiento sobre el patrimonio literario global, crear análisis interpretativos de las obras, así como textos con intención literaria que partan de estas lecturas.
- **Competencia específica 2:** radica en leer de forma autónoma obras clásicas por placer y, posteriormente, compartir la experiencia para, de este modo, conformar la identidad lectora y fortalecer el hábito lector. Además, en esta competencia se incluye la dimensión social de la lectura.
- **Competencia específica 3:** se centra en el establecimiento de conexiones entre obras literarias, identificando universales temáticos, símbolos comunes y cauces formales recurrentes, así como las diferencias que se producen dependiendo de los contextos sociohistóricos en los que se producen los distintos escritos. A esto hay que sumar el análisis comparativo de obras literarias otras manifestaciones artísticas.
- **Competencia específica 4:** implica la transmisión del patrimonio literario, referenciando a los movimientos estéticos y obras literarias más relevantes de la tradición literaria universal y su inscripción en un horizonte histórico cultural. Por ello, es importante situar a los textos literarios en su contexto sociohistórico, ya que hay que tener en cuenta que los textos clásicos de la literatura no se leen en el mismo contexto espacio-temporal en que se producen, lo cual puede generar errores interpretativos.

- **Competencia específica 5:** como ya se ha expuesto, conlleva la reconstrucción del canon literario desde una perspectiva inclusiva e integradora que disminuya progresivamente la brecha genérica y étnica que tiene en el presente.

Por otro lado, cabe mencionar que la nueva ley educativa aboga por un planteamiento interdisciplinar del proceso de enseñanza-aprendizaje, razón por la que el BOCYL expone que

será interesante y enriquecedor diseñar situaciones de aprendizaje interdisciplinares, que activen conocimientos, destrezas y actitudes de diferentes materias, de manera que permitan al alumnado establecer conexiones, pensar, razonar y transferir conocimientos y destrezas entre las materias diferentes de la etapa (p. 50073).

Igualmente, el BOCYL recalca que esta asignatura tiene claras vinculaciones con los contenidos de historia, así como con las asignaturas de segundas lenguas como el inglés, el francés, el latín y el griego. A este respecto, se podrían añadir también las relaciones con otras manifestaciones artísticas como la pintura, la música y el cine.

De todo esto se puede inferir un nuevo enfoque de enseñanza literaria que puede traducirse en la creación de “constelaciones literarias”, material didáctico basado en una iniciativa del Grupo Guadarrama:

Constelaciones de literatura universal es un proyecto de educación literaria orientado al alumnado de bachillerato. Con él pretendemos abrir el currículo de la asignatura, exclusivamente centrado en la literatura occidental, a otras voces y otros entornos culturales, y dar cabida al fin también a la literatura escrita por mujeres. Al tiempo que proponemos una apertura de nuestra mirada al firmamento literario, renunciamos de entrada a toda ambición enciclopedista. Frente a ello, nos inclinamos por el diseño de un puñado de constelaciones o itinerarios de lectura trazados desde el horizonte lector de sus destinatarios –jóvenes entre los 16 y los 18 años– con el objetivo de conciliar el desarrollo de su hábito lector y su educación literaria. Nuestro deseo es que chicas y chicos puedan seguir siendo lectores autónomos, cultos y comprometidos más allá de los años de la escolarización obligatoria.

[...] Una constelación literaria no es otra cosa que un itinerario de lectura diseñado desde el punto de vista del lector. Establece por tanto vínculos entre unas obras y otras que no están en la historia de la literatura sino en la mente de los lectores. Puede estar integrada por obras alejadas entre sí en el espacio o en el tiempo, pero que abordan una misma cuestión concerniente a la condición humana, o que

aprovechan un mismo procedimiento narrativo, o que están ambientadas en un mismo lugar o en una misma época. Una constelación literaria tiende puentes por tanto entre el contexto de producción de las obras y su horizonte de recepción y se abre al diálogo con otras formas de creación artística (artes plásticas, música, ficción audiovisual y transmedia, etc.).¹⁴

Siguiendo esta línea, de forma similar a como ya se ha expresado, este trabajo va a consistir en la creación de una “constelación literaria”, es decir, de una propuesta de lecturas para los alumnos de Literatura Universal de Bachillerato que consiste en una agrupación de textos literarios seleccionados por contener un común denominador que puede fortalecer la competencia literaria de los estudiantes. En este trabajo, concretamente, el común denominador es la singularidad de sus personajes o yoes líricos.

4. MARCO TÉORICO: DESDE HERÁCLITO DE ÉFESO HASTA LOS ESTUDIOS *QUEER*

Este TFM surge con la idea y la necesidad de aproximarnos a la singularidad, la rareza, la locura y la anormalidad desde una mirada menos normativa y “normalizadora”: si bien es necesario construir un sistema educativo que apoye la diversidad, también es interesante tener en cuenta al individuo como alguien único e irreplicable que no pueda ser completamente descrito por las etiquetas lingüísticas que agrupan indistintamente. Esta idea se puede expresar con una famosa frase de Lord Henry Wotton, personaje de *El retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde: “Definir es limitar” (Wilde, 2013, p. 222), a la cual podría añadirse, por partida doble, el clítico reflexivo: “Definir[se] es limitar[se]”. Por lo tanto, este trabajo es contrario al esencialismo filosófico: aunque es indiscutible que el género, la raza, la clase social o la sexualidad son influyentes en la formación del yo, no tienen por qué ser determinantes en los rasgos de la identidad y en las decisiones que marcan su recorrido vital.

Para profundizar en esta idea, se hará un repaso de unas consideraciones teóricas que trasladarán al lector hasta la Antigüedad griega y las reflexiones filosóficas de Heráclito de Éfeso, pero lo devolverán a la actualidad con los planteamientos de los

¹⁴ Recuperado de <https://sites.google.com/view/constelaciones-literarias/p%C3%A1gina-principal?authuser=0> a 2 de abril de 2024.

estudios *queer*. Dada la extensión del presente trabajo, en este marco de referencia muchas ideas quedarán simplificadas y no se podrán mencionar las de muchos autores que son acordes a las de este trabajo; el objetivo es trazar de forma breve y general una línea temporal desde diferentes ángulos de la filosofía que respaldan la conceptualización de este trabajo.

A pesar de que realmente no aparece como tal en los fragmentos que se conservan de su obra, es más que célebre el “Ningún hombre se sumerge dos veces en el mismo río”¹⁵ de Heráclito de Éfeso, aforismo del siglo IV a.C. en el que ya se pueden encontrar las nociones del devenir y la fluidez característicos de los estudios *queer* feministas: la esencia de los entes se encuentra en su cambio constante, por lo que esta es a la vez única y plural. Esta realidad dinámica del *pánta rheî*, ‘todo fluye’, se debe a la continua transformación de los opuestos. Los humanos, por lo tanto, tendrían una identidad compleja y mudable.

Aunque entre uno y otro hubo muchos filósofos que retomaron la idea, aquí se va a destacar que el carácter singular, melancólico y ambiguo del filósofo presocrático lo recibe en la edad contemporánea el prusiano Friedrich Nietzsche, quien comparte esta concepción de la realidad. De hecho, en *El crepúsculo de los ídolos*, el propio Nietzsche escribe:

No veo nada que no sea devenir. No se deje engañar. Es culpa de su miopía, no de la naturaleza de las cosas, si usted cree ver tierra en algún lugar del océano del venir-a-ser y dejar-de-ser. Emplea nombres para las cosas como si rígida y persistentemente duraran; sin embargo, incluso el río en el que entra por segunda vez no es el mismo que aquel en que entró antes (Nietzsche, 2006, p. 107, citado por Zabalo, 2014, p. 261).

Para precisar esta idea dinámica de la existencia en la identidad del individuo, Nietzsche concibe al sujeto de forma múltiple, ya que en su aparente unidad conviven fuerzas contrarias. Por esto, en vez de hablar de *individuum* o individuo, propone el concepto de *dividuum* o divisible¹⁶: el humano no es un individuo, “constituido por una unidad única, clara y coherente en sí misma”, sino un dividido, “una multiplicidad

¹⁵ Lo más parecido a este tópico, pues el *pánta rheî* tampoco aparece de forma explícita en lo que se ha preservado de su obra, es “en unos ríos entramos y no entramos, estamos y no estamos” (Heráclito, 199, p. 187, citado por Zabalo, 2014, p. 261).

¹⁶ Individuo y divisible son las traducciones que sugiere Rüdiger Safranski en *Nietzsche. Biografía de su pensamiento*.

dividida unida solo por las ficciones propias de la razón”. Entonces, “el cuerpo [sería] una construcción social de muchas almas” (Nietzsche, 2007, p. 19, citado por Chuca, 2015).

Sobre esta base, Nietzsche introduce un enfoque muy interesante desde el punto de vista filológico: hace una dura crítica a las limitaciones del lenguaje, pues considera que los conceptos, además de originarse en las perspectivas de unos pocos, anulan la diversidad y transformación continua de la realidad:

[...] debajo o detrás de la urdimbre de inercias y usos lingüísticos yacen la arbitrariedad, la violencia, la indiferencia de su voluntad de poder, pues el hombre, que desea existir de una forma social (y, por tanto, gregaria, diría Nietzsche) precisa de algo así como un tratado de paz, que constituye, a su vez, el primer paso en aquel impulso hacia «la verdad» entendida como designación uniformemente válida y obligatoria de las cosas. (Yebra López, 2010, p. 3)

Esta idea la hereda Michel Foucault, que será quien actúe como enlace entre Nietzsche y las teorías *queer*, pues consideraba que la norma y las definiciones son una herramienta de poder.

Ahora bien, antes de llegar a los estudios *queer*, no se puede eludir la influencia del pensamiento feminista: no sería descabellado afirmar que *mujer* y *hombre*, considerados tradicionalmente antónimos excluyentes y formadores pues de un binarismo ineludible, son dos de los términos que han tenido mayor influencia en la definición y, en consecuencia, en la limitación del ser humano. De hecho, aunque en la actualidad forma parte de un acuerdo generalizado, en su día, las palabras de Simone de Beauvoir que aparecían en *El segundo sexo*, “Mujer se hace, no se nace”, fueron revolucionarias: el género es un constructo social que reproduce relaciones asimétricas de poder. Por ello, es importante cuestionar aquellas características que se asocian con cada uno de los géneros binarios.

Llegados a este punto, para poner de manifiesto el poder de las palabras y preparar el terreno para la aplicación de la perspectiva *queer*, conviene mencionar la teoría de los actos de habla de John Langshaw Austin. El filósofo británico expone que hay enunciados lingüísticos que no describen ni constatan una verdad contrastable sino que realizan aquello que enuncian: verbos conjugados en la primera persona del singular en voz activa como *prometer*, *ordenar* o *declarar* pueden tener un valor performativo en determinados contextos comunicativos. De este modo, se cuestiona el binarismo

verdadero-falso (*op. cit.*, pp. 10-14). De forma análoga, Judith Butler, cuya obra es probablemente la más relevante de los estudios *queer*, expone en *El género en disputa* (1990) y en *Cuerpos que importan* (1993) que tanto el sexo como el género son actos performativos: cuando en la sala de partos se declara el sexo del bebé no se está verificando una realidad innegable, sino que se está generando.

Más allá de la política de género que defienden, interesa en el marco de este TFM la auto-indefinición que promulgan: los estudios *queer* son un conjunto de reflexiones acerca de la identidad (o no identidad) que en ocasiones resultan confusos y contradictorios, pero todos ellos comparten un origen. La palabra *queer* nace en la sociedad victoriana inglesa para hacer referencia a

[...] a aquellos cuerpos que escapaban —por ejemplo, en su conducta, apariencia, estilo de vida —a las normas imperantes de lo natural. Esta acepción carecía a menudo de contenido específico y conseguía reunir todas las señas de lo raro al referirse a quienes ponían en cuestión las diferencias entre lo masculino y lo femenino [...]” (Gonçalves Soares, 2021, p. 147).

Por lo tanto, se utilizaba frecuentemente de modo despectivo para referirse a personas que se desviaban de la normalidad (Trujillo, 2022, p. 16), en la mayoría de las veces por formar parte de lo que actualmente abarca el colectivo LGTBIQ+. Así, a día de hoy, el Cambridge Dictionary define *queer* como ‘[often offensive] a gay person, especially a man’, pero también como ‘[old-fashioned] strange, unusual, or not expected]’¹⁷.

Sin embargo, como ha ocurrido tantas veces, el colectivo que era descalificado con este término decidiría abrazarlo como lema del que estar orgulloso. Además, su definición se extendió hasta la indefinición; las teorías *queer* cuestionan la política identitaria y la binariedad del sistema sexo/género, defendiendo la pluralidad y fluidez de las expresiones de identidad y de sexualidad que no tienen por qué definirse: “lo *queer* es siempre una identidad en construcción, un espacio constante para llegar a ser” (Jagose, 1996, p. 5, citado por Córdova Quero, 2020, p. 101). De este modo, se conceptualiza la diversidad sin definirla mediante etiquetas que la limitan. Ahora bien, el movimiento *queer* sí tiene un claro objetivo: como continuador del feminismo y el

¹⁷ Consultado en <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles-espanol/queer> a 18 de abril de 2024.

post-colonialismo busca la disolución de los paradigmas histórico-sociales que han resultado en la normatividad del hombre blanco cisheterosexual¹⁸.

En definitiva, la defensa del devenir que comienza con Parménides y va desarrollándose hasta materializarse en los estudios *queer* está en consonancia con la perspectiva antiesencialista de este trabajo: la esencia de una identidad es indefinible porque nunca es estática. Sin embargo, la sociedad tiende a la normalización, lo cual tiene como consecuencia la corrosión e invisibilización de las diferencias que enriquecen la sociedad. Más concretamente, este trabajo parte de la idea de que el sexo anatómico no puede determinar la identidad, ya sea porque tales personas no se quieren adaptar a los roles de género o, más allá, porque no se ajustan a ninguna de las categorías binarias. En este sentido, sin profundizar en la cuestión, aunque los estudios *queer* han generado grandes conflictos con algunos sectores del feminismo clásico, en la práctica no tendría por qué ser incompatible la convivencia entre cuerpos que sí se sienten cómodos con su categorización genérica y cuerpos que quieren diluir tales categorías.

5. METODOLOGÍA

La metodología empleada para la selección de lecturas ha sido cualitativa: la *close reading*¹⁹ (o lectura apegada al texto) permite reflexionar sobre las posibles interpretaciones que se pueden hacer de un texto y prestar especial atención a la evolución de los personajes, a los tipos de narradores, a los símbolos, a las figuras retóricas, etc. Para ello, se ha tenido en cuenta en todo momento la perspectiva adolescente: las obras elegidas deben suponer un aprendizaje y, en ocasiones también, un desafío intelectual para los estudiantes, pero siempre tienen que estar adaptadas a su madurez emocional y literaria. Además, deben permitir establecer vínculos, ya sea porque los alumnos pueden empatizar con sus personajes o porque estos les hacen

¹⁸ *Cis-* es un prefijo latino definido por la RAE como “de la parte o del lado de acá” (consultado en <https://dle.rae.es/cis- a q9> a 19 de mayo de 2024). Por lo tanto, en este contexto, se utiliza para hacer referencia a aquellas personas que se sienten identificadas con el género que se le asigna al nacer en base de su sexo anatómico y, que al mismo tiempo, su sexualidad está definida por la atracción al sexo opuesto.

¹⁹ *Close reading* es una estrategia de lectura que consiste en leer detenida y atentamente para poder prestar atención, como dice Elaine Showalter, “al lenguaje, la imaginaria, las alusiones, la intertextualidad, la sintaxis y la forma” (Citado por Rosewall, 2018, p. 9).

reflexionar sobre su identidad y la de sus compañeros. Ahora bien, para disminuir la subjetividad propia de este tipo de metodología, se recurrirá también a investigaciones realizadas por expertos en las diferentes obras seleccionadas.

Los criterios que se han seguido para la elección de los textos son los siguientes:

- **Argumentos y personajes:** la temática y los protagonistas de las obras deben permitir el trabajo de la competencia personal y, por lo tanto, que a través de ellos los alumnos no solo vivan una experiencia lectora, sino, también una experiencia emocional. Para ello, los protagonistas deben ser hombres o mujeres singulares en el sentido de que cuestionen los estereotipos de género.
- **Literariedad:** las obras seleccionadas deben presentar rasgos que permitan su categorización como obras literarias.
- **Representatividad:** las obras elegidas deben estar contextualizadas en diferentes épocas. Efectivamente, para la creación y estructuración de los diferentes bloques de lectura se ha recurrido a los itinerarios temáticos del BOCYL, pero no por ello se ha dejado de lado el criterio cronológico; aunque los contenidos de Literatura Universal están organizados en el BOCYL en función de diferentes itinerarios temáticos, la perspectiva histórica es fundamental para comprender la evolución de la literatura y de los derechos de la mujer desde la Edad Antigua:

Todo acercamiento a la obra literaria requiere una contextualización que aporte información sobre el momento en que se creó la obra, sobre el circuito literario en que se dio a conocer y sobre las condiciones de la recepción (Lluc, 2003b, p. 34, citado por Cerrillo Torremocha, 2013, p. 23).

Así, por ejemplo, se puede citar la anécdota sobre una alumna francesa de Bachillerato que le preguntó a su profesor que por qué Madame Bovary no se divorciaba (Vid. Teixidor, 2007, citado por Cerrillo Torremocha, 2013, p. 23).

- **Extensión:** una de las variables que suelen desmotivar en mayor medida a los alumnos es la extensión de las lecturas. Teniendo en cuenta el breve tiempo que supone un curso escolar y la magnitud de los contenidos que aborda la asignatura de Literatura Universal, todas las lecturas tienen menos de 300 páginas. Es más, la breve extensión de la mayoría permite su lectura conjunta en clase.

- **Elección tanto de obras clásicas como modernas:** aunque las obras clásicas puedan ayudar al descubrimiento de uno mismo, también hay que tener en cuenta su complejidad. En un cuestionario realizado a profesores de Educación Secundaria, la mayoría de las respuestas a la pregunta “¿Cuáles son las dificultades más comunes que presentan tus estudiantes al leer obras de ficción?”, estuvieron relacionadas con la poca motivación, el vocabulario desconocido y la ausencia de construcción de pactos de lectura (Cruz Calvo, 2013, p. 190). Por ello, aunque algunas obras muy alejadas en el tiempo tengan una temática sorprendentemente actual, otras suponen una gran traba de accesibilidad tanto lingüística como emocional. Por ello, también se seleccionarán obras escritas más recientemente.
- **Elección de obras de los géneros literarios lírico, narrativo y dramático:** la lectura de obras de los tres grandes géneros literarios, así como de obras de diferentes épocas, autores y temáticas, supone un conocimiento más preciso de la Literatura Universal y amplía los horizontes sobre qué es la literatura.
- **Elección de obras escritas por hombres y por mujeres:** las contribuciones de las mujeres a cualquiera de los campos del conocimiento han sido ignoradas, infravaloradas y excluidas sistemáticamente a lo largo de la historia, ofreciendo así “una mirada unidireccional” de la literatura “que impide la creación de un ideario colectivo inclusivo con mirada femenina” (Marín del Ojo & Cancelas-Ouviña, 2023, p. 106). En el ámbito literario, concretamente, este sesgo sexista se ha justificado con el argumento de que, como históricamente las mujeres no podían acceder a la educación, en determinadas épocas no había mujeres que pudieran producir obras literarias de valor. Así, María Rosal Nadales señala que hay un amplio grupo de críticos que “entienden que las autoras no están representadas por razones tan objetivas como no haber encontrado [...] poetas con la calidad en el perfil requerido para su muestra” (2023, p. 18). A pesar de que esto puede explicar el mayor número de escritores hombres en los manuales y los libros de texto, también se han dejado en segundo plano a otras mujeres con un gran capital cultural. Por esto, diferentes investigadores como María Vaíllo o Juan Ramón Guijarro Ojeda señalan “las claras influencias hegemónicas que consolidan los estereotipos de género” en los materiales escolares” (citado por Marín del Ojo & Cancelas-Ouviña, 2023, p. 109). Por lo tanto, esta

supremacía masculina en ocasiones sí se da directamente en detrimento de la presencia femenina. Sin querer desacreditar las obras literarias que actualmente se consideran canónicas, este TFM participa de la creencia de que el canon es modificable y puede acercarse a unos porcentajes más igualitarios.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado se realizará una justificación de la elección de obras y tras ello, se propondrá una situación de aprendizaje (SA)²⁰ para cada una de ellas, aunque para unificarlas se plantea también una general. Aunque las obras están elegidas para facilitar una experiencia lectora mediante la cual trabajar su competencia personal, con los productos de las SSAA se pretende principalmente que los alumnos refuercen su competencia literaria, es decir, aprendan a interpretar y crear textos literarios. Para ello, asimismo, se cree conveniente realizar un círculo de diálogo en el aula tras la lectura de las obras. A través de esta dinámica se contribuye a que los estudiantes se expresen oralmente y conozcan las interpretaciones de sus compañeros de un mismo texto, lo cual puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, la escucha activa y el ejercicio de la tolerancia. Dicho esto, la temporalización de todas las SSAA sigue el mismo esquema:

1. Explicación de los aspectos básicos necesarios para la comprensión de las lecturas, como puede ser su contexto histórico-literario. Las lecturas seleccionadas aparecen recogidas en la siguiente tabla junto al itinerario temático del BOCYL que les corresponde:

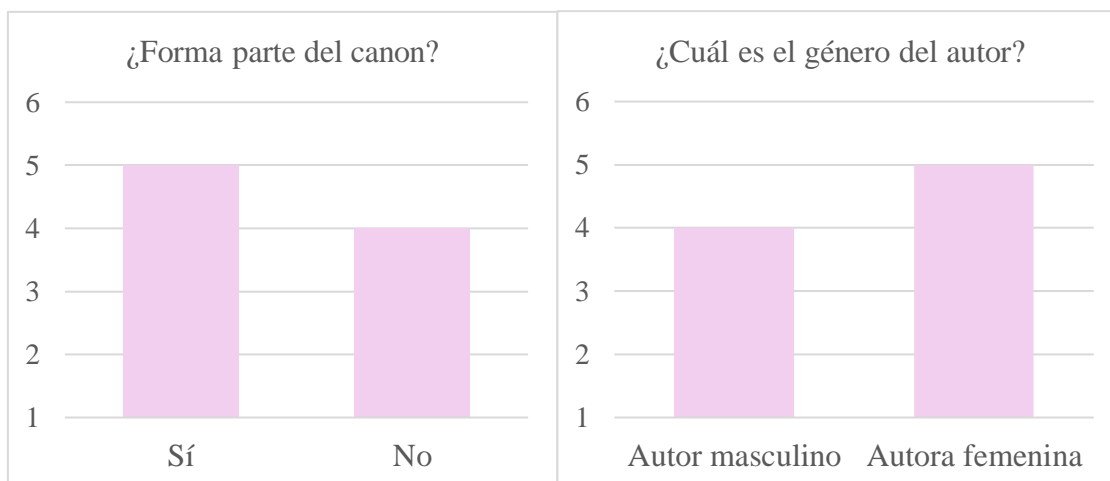
Selección poética de autores renacentistas	Decir el yo: Narrador/voz frente a autor/poeta
Selección poética de Sylvia Plath	
Selección poética de autoras árabes	
<i>Antígona</i> de Sófocles	Dialogar con los otros
<i>La fierecilla domada</i> de William Shakespeare	

²⁰ El concepto de situación de aprendizaje que se sigue en este trabajo es el establecido por la ley educativa vigente; en el BOCYL se define como “conjunto de momentos, circunstancias, disposiciones y escenarios alineados con las competencias clave y con las competencias específicas a ellas vinculadas, que requieren por parte del alumnado la resolución de actividades y tareas secuencias a través de la movilización de contenidos, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las competencias” (p. 49554).

<i>Las bacantes: vacas lecheras Holstein</i> de Satoko Ichihara	Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo
<i>Juana de Arco: La chica soldado</i> de Louis de Wohl	
<i>El retrato de Dorian Gray</i> de Oscar Wilde	
<i>Orlando</i> de Virginia Woolf	

2. Lectura en clase o en casa.
3. Círculo de diálogo.
4. Realización del producto de la situación de aprendizaje concreta de la lectura y de la parte correspondiente del producto de la situación de aprendizaje general.

Se puede observar en la tabla insertada que se han cumplido todos los criterios de selección de lecturas propuestos en el apartado anterior. Respecto al objetivo de reconstruir el canon, en los dos siguientes gráficos se refleja el equilibrio del número de autores según su género y según si forman o no parte del canon.



Además, aunque la literatura europea sigue siendo la predominante, se han elegido autores con distintas nacionalidades: con excepción de William Shakespeare y Virginia Woolf, ambos de Inglaterra, el resto proceden de diferentes países: Italia, Estados Unidos, Libia, Palestina, Grecia, Japón, Alemania e Irlanda.

La SA común consistiría en lo siguiente: tras leer las obras seleccionadas y hacer un esquema fruto de los comentarios realizados en el aula, de la búsqueda de información y de la interpretación personal, el alumno realizará un diccionario literario, ya sea en formato digital o en formato impreso. En este diccionario tendrán que añadir

información de los autores, pero también deberán definir los aspectos formales, los tópicos, las influencias, los motivos y las figuras retóricas detectadas. Así, por ejemplo:

Tragedia: Subgénero teatral caracterizado por presentar una acción y unos personajes elevados con la finalidad de producir *catarsis* en los espectadores. En el final de la acción dramática muere el héroe o uno de sus seres queridos, tal y como ocurre en *Antígona* de Sófocles. Por otro lado, *Las bacantes: vacas lecheras Holstein* de Satoko Ichihara está inspirada en una tragedia, *Las bacantes* de Eurípides, y muestra algunos rasgos propios de este subgénero como la presencia del coro o el desenlace fatal, pero, sin embargo, la protagonista no es ni una heroína ni una diosa. Además, mediante la exageración de las fórmulas trágicas tradicionales algunas situaciones llegan a lo absurdo.

Verso libre: Tipo de composición poética que no se ajusta a los preceptos tradicionales de verso y rima. Es especialmente común en la poesía contemporánea, como de ello dejan constancia los poemas de Sylvia Plath, Asma Azaizeh y Joumana Haddad.

Asimismo, algunas de las definiciones deberían ir acompañadas por imágenes y otros recursos visuales como tablas, mapas conceptuales, esquemas, etc. Para encontrar manifestaciones pictóricas se aconseja recurrir a bancos de imágenes como Ficonofue y Web Gallery of Art. En definitiva, mediante esta tarea, los alumnos se ven obligados a no limitarse a la comprensión del argumento de los textos, sino que tienen que profundizar en su valor literario, analizando la expresión y estableciendo vínculos.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	1, 3 y 4
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia digital Competencia en conciencia y expresión culturales Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias: 2. Estrategias de análisis, interpretación,

		recreación y valoración crítica para la lectura compartida. -Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias. -Análisis de elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos. -Establecimiento de vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
	Contenidos transversales	Comprensión lectora Expresión escrita Comunicación audiovisual
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	Individualización Aprendizaje basado en proyectos
	Agrupación	Individual
Evaluación	Criterios de evaluación	1.1, 3.1, 3.2
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Escala valorativa
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

En la escala valorativa, insertada a continuación, cada categoría superada con la máxima puntuación, 4, equivaldría a la calificación de 1 punto en total sobre 10 en la nota final. Por lo tanto, un 1 valdría 0,25, un 2 correspondería a la nota de 0'5 y un 3 supondría un 0'75.

	0	1	2	3	4
El contenido de las definiciones está bien formulado y es correcto					
El contenido de las definiciones es completo					
Las definiciones se justifican por las obras de referencia					
Se han encontrado similitudes entre las diferentes obras					
Se respetan las normas de ortografía					
Se respetan las normas de puntuación					
Se han añadido definiciones de las cuestiones comentadas en clase					
Se han añadido definiciones de cuestiones fruto de					

la investigación y la interpretación personal					
La maquetación del diccionario o la creación de la página web es intuitiva y clara					
Se han añadido recursos visuales					

6.1 Decir el yo: Narrador/voz frente a autor/poeta. Poesía lírica: La expresión femenina

6.1.1 Selección poética de autoras renacentistas

La corriente literaria más influyente en la producción lírica del Renacimiento, el petrarquismo, fue iniciada y consolidada por Francesco Petrarca, pero se fue extendiendo por Europa gracias a autores como Luis de Camoens, Garcilaso de la Vega, Pierre Ronsard y Thomas Wyatt. En sus obras la aparición de la *donna angelicata* es uno de los tópicos recurrentes: la descripción de Laura, a la que Petrarca dedicó sus sonetos amorosos, instauro el canon de belleza de la dama petrarquista. En verdad, este ideal de mujer de blanca palidez, con cabello rubio como el oro y ojos claros y brillantes coincide con una imagen femenina que se había ido perpetuando desde la Antigüedad clásica, pero, de acuerdo con Ginés Torres Salinas, a través del petrarquismo este prototipo de mujer es dotado de una nueva trascendencia (2019, p. 308): en conexión con la teoría neoplatónica de la luminosidad, se cree que estos rasgos de belleza física, reflejo de la pureza del alma, dotan a la amada de un carácter divino que permite al poeta sentir un amor puro y, por consiguiente, poder acceder a Dios. Ahora bien, aunque la mujer tenga gran importancia en esta corriente lírica, se la reduce a un objeto digno de amar:

Las mujeres, en la poesía y en el arte en general, no aparecen como sujeto sino como objetos que son mirados, loados y cantados desde una óptica masculina y por tanto ajena a ellas mismas. De hecho no hay mujeres en la lírica que escriben los varones, no es posible individualizarlas, singularizarlas con rasgos propios, no tienen nombre aunque el poeta se lo dé [...] (Montagut, 2012, p. 7).

Por lo tanto, el que las mujeres se atrevieran a escribir en este contexto ya es por sí mismo un signo de transgresión. Algunas de ellas, además, eran muy conscientes de la necesidad de reivindicar la literatura escrita por mujeres, como hace Tullia D’Aragona al decir, refiriéndose a la poesía de amor neoplatónico, “Me gustaría saber

por qué no puede amar una mujer con este mismo amor” (Citado por Montagut, 2012, p. 9). Bien es cierto, aunque la historia de la literatura haya hecho de ellas otro ejemplo del sesgo sexista que rige el canon, en su época fueron relativamente reconocidas. Así, por ejemplo, Ludovico Ariosto afirma en *Orlando Furioso* que había muchas mujeres de su época que también iban “con las musas a apagar su sed a la fuente de Aganippe” y, por lo tanto, también podían conseguir la gloria literaria (Citado por Montagut, 2012, p. 19).

En la selección de poemas (anexo 3) de Chiara Matraini (1555, Lucca – 1604, *Ibidem*), Isabella di Morra (1520, Valsinni – 1545, *Ibidem*), Gampara Stampa (1523, Padua – 1554, Venecia) y Maddalena Campiglia (1553, Vicenza – 1595, *Ibidem*) se puede percibir una asimilación a la lírica petrarquista en la estructura del soneto, en la teoría neoplatónica del amor, en las referencias a la tradición grecolatina y en el lenguaje sencillo. Sin embargo, al ser el yo lírico femenino, también aparecen características diferenciales. Por ejemplo, en el soneto de Isabella di Morra el dolor no se explica por la ausencia o el rechazo del amado, sino por el exilio de su padre. Como consecuencia, ella queda atrapada al cargo de sus hermanos, que la terminarían asesinando para lavar la honra de su familia por la sospecha de que mantenía una relación amorosa con un hombre casado. Por otro lado, la égloga de Maddalena Campiglia es uno de los primeros textos líricos con la temática del amor homosexual femenino.

La SA planteada para estos poemas consiste en realizar por parejas un diario de poesía visual, es decir, combinar cada uno de los versos de los sonetos y de las estrofas de la égloga con una imagen. El producto puede entregarse de forma impresa o a través de recursos digitales como BookCreator. De este modo, además de tener que demostrar que se han comprendido los poemas, se fomentará la expresión artística de los alumnos a través de otras disciplinas, en este caso, la fotografía, lo cual puede ser especialmente útil si se tienen en cuenta la importancia que tiene lo visual en el procesamiento de información. En definitiva, al tener que realizar el trabajo por parejas, se fomenta el diálogo y la cooperación entre iguales.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	1
	Competencias clave	Competencia digital Competencia en conciencia y expresión culturales Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la

		<p>interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Temas y formas de la literatura universal. <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Decir el yo: narrador/voz frente a autor/poeta. -Poesía lírica. La expresión femenina. 2. Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida. -Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.
	Contenidos transversales	<p>Comprensión lectora Comunicación audiovisual Creatividad Formación estética Respeto mutuo Cooperación entre iguales</p>
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	<p>Socialización Talleres Pensamiento visual</p>
	Agrupación	Parejas
Evaluación	Criterios de evaluación	2.3
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Lista de cotejo
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

En la lista de cotejo que se puede usar para evaluar el criterio de evaluación citado la puntuación final será sobre diez, por lo que cada una de las categorías equivale dos puntos y medio:

	SÍ	NO
Se ha tomado una fotografía para cada uno de los versos de los sonetos y de las estrofas de la égloga.		
Las fotografías capturan la esencial del mensaje literario.		
La presentación del diario de poesía visual es atractiva y armónica.		
Se ha trabajado cooperativamente en las parejas.		

Para comprobar que los estudiantes han sido cooperativos, el profesor utilizará un diario de clase y los alumnos completarán el siguiente informe²¹:

	SÍ	NO
Mi compañero ha escuchado y respetado mis opiniones		
Mi compañero ha cumplido con todas las tareas que le correspondían a tiempo		
Mi compañero ha hecho aportaciones interesantes para el desarrollo del trabajo		
Mi compañero ha tenido una actitud positiva		
Mi compañero me ha ayudado a solucionar mis dudas y problemas		

6.1.2 Selección poética de Sylvia Plath

Sylvia Plath (1932, Boston – 1963, Londres) fue una poeta en búsqueda de sí misma. Su autoexigencia patológica la hizo crecer con una “identidad escindida”, pues pretendía satisfacer dos roles imposibles de unificar: “su intento de encarnar el modelo perfecto de lo que se esperaba de ella”, es decir, el de futura esposa y madre servicial, se vio “contrarrestado por un desprecio a estos mismos roles” (Bernardini Asenjo, 1996, p. 100). Así, su escritura, asociada normalmente con la poesía confesional,

presenta [...] un nuevo «yo» frágil, vulnerable, neurótico, fragmentado y el tema clave de la ruptura con el entorno se convierte así en la indagación desgarrada en una experiencia psicológica devastadora. [...]. Toda su obra [...] es en realidad un análisis de los distintos aspectos del conflicto entre el «yo» y el «otro».

[...]

El acto de escribir se convierte en un acontecimiento epifánico, una forma de experimentar y vivenciar modelos de identidad alternativos; en un intento de unificar las múltiples tendencias contradictorias de su personalidad, y también en el medio de integrarse en un mundo del que se siente alienada (*op. cit.*, p. 99-101).

Su obra pues sirve de testimonio literario del conflicto de igualación-diferenciación que se da durante la juventud. Esto se puede observar también en su novela semiautobiográfica, *La campana de cristal*, o la recopilación de sus diarios, que se pueden recomendar a los estudiantes como lecturas autónomas. Así, por ejemplo, en la novela explica que durante su beca en la revista *Mademoiselle* en Nueva York,

²¹ Este instrumento de evaluación será utilizada en todas las SA que se realicen por parejas o grupos.

[...] el ideal en el que se había apuntalado hasta entonces (ser la mejor alumna, deseosa de triunfar como escritora y a la espera de encontrar el hombre adecuado con el que casarse y formar una familia) se ve cuestionado al verse reflejado como en un espejo en las otras diecinueve muchachas becasadas junto a ella (Molleda Fernández, 2019, p. 168).

Tras ello narra las repercusiones que tiene la compleja búsqueda de sí misma en su salud mental.

Más concretamente, en los poemas seleccionados (anexo 4) la voz lírica aparece como una *femme fatale*. A finales del siglo XIX, diferentes escritores masculinos usaron como personajes de sus obras a figuras femeninas procedentes de la historia, la religión y la mitología que destacan por su carácter fuerte e independiente, como Medea, Salomé, Cleopatra o Medusa. Estas servían de contrapunto de la virgen María y se rebelaban contra el ideal paternalista de mujer delicada. Plath, medio siglo después, se erige en primera persona como una de ellas. Se podría realizar una comparación concreta con Lilith²², pues uno de sus epítetos es el “devoradora de hombres” (Bornay, 2020, pp. 25-26), lo cual se refleja a la perfección en “Lady Lazaro”: “Porque yo, con mi cabellera/Roja, resurjo de la ceniza/Y me zampo a los hombres como si fuesen aire”. Curiosamente, en estos poemas, pertenecientes a *Ariel*, es cuando según el que fue su marido, Ted Hughes, aparece su auténtico yo poético (Malcolm, 2003, p. 13-14).

Dado que los recursos que utiliza Plath tanto en “Papi” como en “Lady Lázaró” tienen un gran potencial narrativo, para la SA los estudiantes tendrán que escribir un relato breve inspirado en uno de los dos poemas. Con esto no solo se busca que los alumnos se conviertan en los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, al actuar como verdaderos creadores literarios, también lo sean del proceso literario. Por otro lado, teniendo en cuenta las referencias al autoritarismo nazi y al holocausto que aparecen en ambos poemas, la interdisciplinariedad con la signatura de Historia del Mundo Contemporáneo se agudiza en esta SA.

²² El origen de Lilith puede rastrearse en la mitología asirio-babilónica. Pronto adquirió relevancia en la demonología hebraica, desde donde pasó a convertirse a partir de un Midrás del siglo XII en la desconocida primera mujer de Adán. A diferencia de Eva, ella no fue creada a partir de la costilla de Adán, sino, del polvo, como él. Por ello, no quiso renunciar a la igualdad que le era legítima y escapó del Edén para en la región del aire engendrar una estirpe de diablos (Bornay, 2020, pp. 25-26).

Fundamentación curricular	Competencias específicas	1
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia en conciencia y expresión culturales Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias 2. Temas y formas de la literatura universal. 2.1 Decir el yo: narrador/voz frente a autor/poeta. -Poesía lírica. La expresión femenina. 2. Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida. -Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas.
	Contenidos transversales	Comprensión lectora Expresión escrita Creatividad Formación estética
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	Individualización
	Agrupación	Individual
Evaluación	Criterios de evaluación	1.2
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Rúbrica
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

La rúbrica utilizada será la siguiente:

	Insuficiente (0 – 4’9)	Bien (5 – 7’9)	Excelente (8 – 10)
Puntuación y ortografía	Incumple demasiadas normas de ortografía y de puntuación básicas.	Incumple alguna norma de ortografía y de puntuación.	Cumple todas las normas de ortografía y de puntuación.

Uso correcto del lenguaje	El vocabulario no es apropiado para el contexto en el que se inserta y las estructuras sintácticas empleadas son agramaticales.	Por lo general, usa un vocabulario y unas estructuras correctas, pero carece de riqueza lingüística y sintáctica.	Usa un vocabulario y una sintaxis correctas y ricas. Incluso, utiliza figuras retóricas.
Coherencia y cohesión	La redacción del relato es incoherente y no está cohesionada, por lo que la evolución de la trama carece de sentido.	La estructura de la redacción no es incorrecta <i>per se</i> , pero hay apartados que no están bien relacionados.	La redacción está cuidadosamente presentada: las diferentes partes del relato se desarrollan de manera coherente y cohesionada, pues se organiza en párrafos y utiliza los conectores pertinentes.
Contenido	El personaje protagonista y sus acciones no reflejan lo expresado por la voz lírica del poema, lo que revela que el alumno no ha prestado suficiente atención a la lectura o no la ha comprendido.	El personaje protagonista muestra características de lo expresado por la voz lírica del poema, pero la acción narrativa es algo pobre y quedan cabos sueltos.	El personaje protagonista y sus acciones demuestran un completo entendimiento del poema. Además, se ha desarrollado la trama de forma creativa y emocionante.

6.1.3 Selección poética de mujeres árabes

A pesar de que el feminismo musulmán lleva más de treinta años defendiendo que el mensaje del Corán ha sido distorsionado (Valcarcel y Rivera, 2014, p. 145-146), actualmente siguen siendo bastante polémicos en Occidente los intentos de conciliar el feminismo y la religión islámica debido a que, por ejemplo, se ve el uso del burkah como una forma de opresión de las mujeres. Sin embargo, autores como Javier Ignacio Fattah Jeldres o Patricia Lorena Sequeiros denuncian que el antagonismo entre el islam y el feminismo es una forma de pensamiento dominante colonialista que caracteriza a las mujeres musulmanas como incapaces de pensar por sí mismas (2022, p. 41). Independientemente de la opinión que cada uno desarrolle sobre esta controversial cuestión, lo que es indudable es que las voces de las mujeres procedentes de países en

los que la religión más extendida es el islam merecen ser escuchadas. Sin embargo, desgraciadamente, las traducciones al español de sus obras literarias son muy limitadas.

Asma Azaizeh (1985, Daburriya), escritora, periodista y promotora cultural, ha publicado cinco antologías poéticas: *Liwa* (2011), *As The Woman From Lod Bore Me* (2005), *Unturned Stone* (2017), *Don't Believe Me if I talked to you of War* (2019) y *The Body I Once Climbed* (2022). En su poesía, no traducida todavía al español, uno de los temas más presentes es el de la deshumanización y violencia de la guerra en Palestina. Asimismo, muestra una clara conciencia de género, lo cual es determinante en su sensación de extrañeza en el mundo y en el sentirse tratada como una ciudadana de segunda o incluso quinta o sexta clase (Ramachandaran, 2023) Así, el poema que se ha elegido (anexo 5) comienza con el siguiente verso: “Ramala es árida y yo soy un pez que debe transformar su espacio en un útero”.

Si Azaizeh compara su situación con la de un pez en el desierto, Joumana Haddad (1970, Beirut) afirma que “Ser mujer en el mundo árabe es hacer una declaración de guerra” (Citado por Díaz, 2011). Gran parte de su vida la ha dedicado al activismo social, no solo a través del arma que es la poesía, sino también mediante el periodismo, de lo que es reflejo la revista *Jaassad*, cuyo principal objetivo era superar los tabúes sexuales, novelas como *La hija de la costurera* (2019) y el género ensayístico, con obras como *Yo maté a Scherezade. Confesiones de una mujer árabe furiosa* (2010), *El tercer sexo: Lo que Platón me contó en su lecho de muerte* (2015) o *Superman es árabe: Acerca de Dios, el matrimonio, los macos y otros inventos desastrosos*. En todos ellos, al igual que en el poema que se ha seleccionado (anexo 5), reivindica a la mujer árabe y deja claro que

Aunque soy, lo que se dice una mujer árabe, yo y muchas como yo, no llevamos velo, no estamos dominadas, ni somos analfabetas, y desde luego no somos sumisas. Somos como tú (Citado por Alcoverro, 2015).

Para la realización de la SA, los alumnos tendrán que imaginar que son editores literarios y crear en grupos una breve antología de poesía árabe. De esta forma, tendrán que investigar sobre obras literarias que, debido al sesgo etnocéntrico del canon occidental, normalmente son ignoradas. Además de la selección justificada de al menos diez poemas, tendrán que crear una portada y una contraportada, en las que se incluyan el título y un texto representativo de la colección de poemas. Dado que muchos de los

poemas están únicamente traducidos al español, se tendrá que colaborar con el Departamento de Inglés, cuyos profesores dirigirán la traducción de los poemas.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	2 y 5
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia plurilingüe Competencia digital Competencia en conciencia y expresión culturales Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Saberes básicos	<p>A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias</p> <p>1. Temas y formas de la literatura universal.</p> <p>1.1 Decir el yo: narrador/voz frente a autor/poeta.</p> <p>-Poesía lírica. La expresión femenina.</p> <p>B. Lectura autónoma de obras relevantes del patrimonio universal desarrollando las siguientes estrategias:</p> <p>-Selección de las obras de manera autónoma y con la ayuda de recomendaciones especializadas teniendo en cuenta criterios como edad, temas, motivación y gustos de los lectores.</p> <p>-Participación en conversaciones literarias y en intercambios de recomendaciones lectoras en contextos presencial y digital.</p> <p>-Expresión argumentada de los gustos lectores personales. Diversificación del corpus leído.</p> <p>-Expresión de la experiencia lectora utilizando un metalenguaje específico y atendiendo a aspectos temáticos, género y subgénero, elementos de la estructura y el estilo, y valores éticos y estéticos de las obras.</p> <p>-Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos entre la obra leída y aspectos de la actualidad y otras manifestaciones literarias o artísticas.</p> <p>-Recomendación de las lecturas en soportes variados atendiendo a aspectos temáticos, formales e intertextuales.</p>
	Contenidos transversales	Comprensión lectora Expresión escrita

		Formación estética Espíritu crítico Respeto mutuo Cooperación entre iguales
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	Clase invertida Juego de rol Socialización
	Agrupación	Grupal
Evaluación	Criterios de evaluación	2.2, 2.3, 5.1, 5.3
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Lista de cotejo
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

La lista de cotejo propuesta para la evaluación de esta SA, en la que cada categoría completada equivale 2 puntos de la nota final sobre 10, es la siguiente:

	SÍ	NO
Se han seleccionado al menos diez poemas de diferentes autores árabes.		
La selección de poemas se ha justificado críticamente, utilizando pues metalenguaje literario.		
La redacción es correcta: está bien estructura y cumple todas las normas de ortografía y puntuación.		
La portada y la contraportada reflejan la esencia de la antología.		
Se ha trabajado cooperativamente en equipo.		

6.2 Dialogar con los otros

6.2.1 Antígona de Sófocles

Antígona de Sófocles, representada por primera vez hacia el 442 a.C., no solo ha llegado a ser una de las tragedias más celebradas de la literatura occidental, sino que también ha alcanzado una gran repercusión en la filosofía a través de la obra de autores como Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Søren Kierkegaard, Jacques Lacan, María Zambrano, Jacques Derrida, Luce Irigaray y Judith Butler. En esta obra se representa el enfrentamiento entre Antígona, producto del incesto de Edipo y Yocasta, y su tío Creonte, el nuevo tiránico rey de Tebas. Tras la huida de Edipo, sus dos hijos tenían que rotar en el trono, pero, como Eteocles se niega a ceder el poder a Polinices, este último inicia un ataque contra la ciudad. Como resultado, los hermanos se dan la muerte el uno

al otro. Al llegar al poder, Creonte decide castigar al rebelde y no inhumarlo, pero Antígona decide desafiar la ley, cuyo incumplimiento quedaba penado con lapidación, y honrar a su hermano dándole los ritos funerarios que cree que merece.

El que Antígona decida rebelarse contra la ley impuesta por Creonte es especialmente significativo si se tiene en cuenta el sexismo de la sociedad en general y del rey en particular. Su determinación para ello hará que la traten de loca, pero también la convertirá en una heroína trágica, para lo cual, según Sarah Pomeroy en *Goddesses, Whores, Wives and Slaves* tiene que adoptar una actitud masculina (Citado Peña Aguado, 2021, p. 53) que la aleja de los estereotipos femeninos que relegan a la mujer al espacio doméstico y familiar. Realmente, esta afirmación sobre la actitud masculina de Antígona, sin ser estrictamente falsa, es solo otro testimonio de como los estereotipos de género perpetúan el machismo, ya que retratan al hombre como valiente y fuerte y a la mujer, como débil y dependiente.

La realidad es que Antígona, en cuestión de estereotipos, supera el binarismo de género. Por ello, Butler ve en su mito la crisis del género y del parentesco, pues considera que su figura no puede ser representativa de las leyes de la familia, como se había considerado desde Hegel. En primer lugar, como revela su propio nombre, ‘en contra del nacimiento’, su simple existencia transgrede las leyes naturales de la familia; y, en segundo lugar, no llega a ser ni esposa ni madre (Lozzi, 2015, pp. 252-253). En definitiva, en Antígona se funden características en principio contradictorias, pues es “hermana amante y solícita”, pero también “mujer exaltada, rebelde y desafiante” (*op. cit.*, 2021, p. 59),

El producto de la SA será un árbol genealógico de los personajes del ciclo tebano. En él, además, los alumnos deben describirlos física y psicológicamente y explicar brevemente su papel en las tragedias en las que aparecen. Con esto, además de tener que leer detenidamente *Antígona* para extraer los rasgos que mejor retratan a sus personajes, tienen que investigar sobre las otras obras del ciclo tebano, formado por otras dos tragedias de Sófocles, *Edipo rey* y *Edipo en Colono*, pero también por una Esquilo, *Los siete contra Tebas*. Todo ello, al quedar organizado mediante la estructura de un árbol genealógico, les puede ayudar a comprender mejor las relaciones de parentesco de los personajes y, por extensión, la motivación de sus actos.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	1, 4
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias: 1. Temas y formas de la literatura universal. 1.2 Dialogar con los otros. -Frente a la ley o el destino: la tragedia.
	Contenidos transversales	Comprensión lectora Expresión escrita
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	Individualización Pensamiento visual
	Agrupación	Individual
Evaluación	Criterios de evaluación	3.3, 4.1
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Rúbrica
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

La rúbrica para evaluar el árbol genealógico es la siguiente:

	Insuficiente (0 – 4'9)	Bien (5 – 7'9)	Excelente (8 – 10)
Puntuación y ortografía	Incumple demasiadas normas de ortografía y de puntuación básicas.	Incumple alguna norma de ortografía y de puntuación.	Cumple todas las normas de ortografía y de puntuación.
Uso correcto del lenguaje	El vocabulario no es apropiado para el contexto en el que se inserta y las estructuras sintácticas empleadas son agramaticales.	Por lo general, usa un vocabulario y unas estructuras correctas, pero algunos términos utilizados son imprecisos. Además, carece de riqueza lingüística y sintáctica.	Usa un vocabulario y una sintaxis correctas y ricas.

Descripción	La descripción realizada retrata a los personajes erróneamente, por lo que parece que el alumno no ha prestado suficiente atención a la lectura o no la ha comprendido.	Tanto la prosopografía como la etopeya de los personajes es correcta, pero no da todos los datos necesarios.	El retrato de los personajes refleja perfectamente su aspecto y su personalidad.
Presentación	La presentación del árbol genealógico está desorganizada, por lo que las relaciones de parentesco que se han establecido entre los personajes son erróneas.	La presentación del árbol genealógico es mejorable: la organización de las relaciones de algunos personajes es algo confusa.	La presentación del árbol genealógico es limpia y clara y se ha reflejado a la perfección las relaciones de parentesco entre los diferentes personajes.

6.2.2 *La fierecilla domada* de William Shakespeare

La fierecilla domada es una de las primeras comedias escritas por William Shakespeare (1565, Stratford-upon-Avon – 1616, *ibidem*). En ella, mediante la estructura *mise en abyme* toma el tema de la mujer indomable o *shrew* para crear una farsa con el siguiente argumento: para que la hermana menor de la familia Minola, Blanca, pueda casarse, lo tiene que hacer antes la primogénita, Catalina. Sin embargo, Catalina es una joven difícil de tratar, por lo que a lo largo de la comedia la describen como “loca de atar”, “arpía fenomenal” (Shakespeare, 2004, p. 29), “demonio infernal” (*op. cit.*, p. 30), “inaguantable, áspera, violenta y terca” e “insoportable, escandalosa y querelladora” (*op. cit.*, p. 48). Ante esto, los pretendientes de Blanca planean encontrar alguien que se atreva a contraer matrimonio con Catalina. El elegido será Petruchio, un noble veronés que quiere casarse por dinero. Una vez casados, Petruchio decide domarla mediante la humillación y el maltrato.

Aunque la base del argumento se encuentra en una sociedad claramente sexista, como señala Alicia Romero López, la interpretación de la obra varía en gran medida dependiendo de aspectos relativos a su representación (2016, p. 328). Así, por ejemplo, el director teatral Ricard Salvat y los directores cinematográficos Sam Taylor y Franco Zeffirelli han querido que se pronuncie con ironía el monólogo final de Catalina, en el que defiende que una esposa debe comportarse con su marido de forma servicial y

obediente, pues de otra forma estaría traicionando a quien es su señor, su jefe y su soberano (Shakespeare, 2001, p. 159).

Más allá de que Catalina expresa a lo largo de toda la obra que ella no es una muñeca y, por lo tanto, debería ser libre para poder hacer lo que la plazca, este análisis del soliloquio, de acuerdo con William Empson, se podría argumentar por el hecho de que durante la época isabelina el personaje de Kate estaría representado por un hombre:

[...] a man rather [...] would presumably take the part of the shrew; thus the joke is not so much that women are weak as that this character is unnaturally strong for the part of a woman. I grant that Katherina speaks of her weakness in her final sermon, but I think that this would raise a laugh. (Citado por Bevis, 2007, p. 278).

La risa estaría aquí acentuada, además, porque en el discurso de Catalina uno de los pilares de su argumentación es la debilidad del cuerpo femenino:

¿Por qué, si no, tenemos el cuerpo delicado, frágil, tierno, impropio para la fatiga y los trabajos de este mundo, si no es para que nuestro corazón y nuestras amables cualidades estén en armonía con nuestra naturaleza material? (Shakespeare, 2001, p. 159).

Independientemente de la lectura que se haga del final y, aun aceptando que realmente Catalina ha llegado a ser domada, su figura es interesante, primero, como mujer que en un principio no se ajusta al estereotipo femenino de sumisión y, segundo, como víctima de violencia machista. El producto de la SA pues se tratará de un texto comparativo en el que, además de reflexionar sobre aspectos formales, el alumno lo tendrá que hacer sobre la situación de la mujer en dos períodos históricos muy diferenciados: el alumno debe analizar comparativamente la comedia de Shakespeare y su adaptación cinematográfica, *Diez razones para odiarte* (1999), dirigida por Gil Junger. En ella, el argumento de la obra shakesperiana se ambienta en un instituto de Estados Unidos de los años 90.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	1, 3
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de

		<p>diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Temas y formas de la literatura universal: <ol style="list-style-type: none"> 1.2 Dialogar con los otros. -Humor crítico: la comedia. 2. Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida. <ul style="list-style-type: none"> -Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística necesaria para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria. -Establecimiento de vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura. -Indagación en torno al funcionamiento de la literatura como artefacto ideológico determinante en la construcción de los imaginarios sociales, haciendo especial hincapié en la perspectiva de género. -Expresión argumentada de la interpretación de los textos, integrando los diferentes aspectos analizados y atendiendo a sus valores culturales, éticos y estéticos.
	Contenidos transversales	<p>Comprensión lectora Expresión escrita Espíritu crítico Educación en valores Igualdad de género</p>
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	Individualización
	Agrupación	Individual
Evaluación	Criterios de evaluación	1.1, 2.1, 3.1, 3.2, 5.2
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Rúbrica
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

La rúbrica utilizada para evaluar esta SA es la siguiente:

	Insuficiente (0 – 4'9)	Bien (5 – 7'9)	Excelente (8 – 10)
Puntuación y ortografía	Incumple demasiadas normas de ortografía y puntuación básicas.	Incumple alguna norma de ortografía y puntuación.	Cumple todas las normas de ortografía y de puntuación.
Uso correcto del lenguaje	El vocabulario no es apropiado para el contexto en el que se inserta y las estructuras sintácticas empleadas son agramaticales.	Por lo general, usa un vocabulario y unas estructuras correctas, pero carece de riqueza lingüística y sintáctica.	Usa un vocabulario y una sintaxis rica.
Comparación	No se han percibido similitudes y diferencias correctas entre el libro y la película.	Se comentan algunas similitudes y diferencias entre el libro y la película, pero no todas las necesarias.	Se ha realizado un análisis profundo de las similitudes y diferencias respecto a la trama, los personajes, el tema, el desenlace, etc. Además, se utiliza el metalenguaje específico tanto del campo de la literatura como del del cine.
Reflexión	En la comparación realizada no se han tenido en cuenta las diferencias socioculturales relativas a la situación de la mujer.	En la comparación realizada se ha adoptado la perspectiva de género, pero de forma algo imprecisa.	En la comparación realizada se ha incorporado una perspectiva de género.

6.2.3 *Las bacantes: vacas lecheras Holstein* de Satoko Ichihara

Para las pocas traducciones de teatro asiático que llegan a España, esta surrealista versión de la tragedia de Eurípides encaja a la perfección con los propósitos del presente trabajo. Quien lo ha escrito y dirigido para la compañía Q, Satoko Ichihara (1988, Fukuoka), es una escritora japonesa que refleja en sus producciones literarias la perspectiva *queer* del mundo. Ahora bien, para evitar la politización de su obra se decanta por el término *yosei*, ‘hada’, que usa “para describir a las personas que no

encajan en las categorías y que están relegadas a los márgenes de la sociedad” (Ichihara, 2021, p. 11-12). Eso sí, emplea este término especialmente para referirse a aquellas mujeres japonesas que no se adaptan a los cánones de belleza impuestos socialmente.

La protagonista de la obra es una mujer sin nombre que va narrando diferentes anécdotas de su vida. El núcleo argumental tiene origen cuando a sus treinta años comienza a percibir su rareza: todas las personas de su edad se están casando y teniendo hijos mientras que, paradójicamente, su vida se reduce a su trabajo, la inseminación de vacas. Paradójicamente también, tras un encuentro en un *happening bar* que supone el despertar de su sexualidad lésbica, aparece su deseo de ser madre, por lo que recurre a una empresa de reproducción asistida. Sin embargo, en el último momento decide inseminar a una vaca, de la que nacerá el otro gran personaje de la obra, Bestia, un híbrido medio humano medio toro.

Mediante el monólogo en primer lugar y el diálogo con Bestia después, las anécdotas de la mujer sirven para mostrar lo duro que es vivir en Japón si se llama la atención entre los demás japoneses (Ichihara, 2021, pp. 36-37). Así, por ejemplo, cuando la mujer redescubre su sexualidad ve con extrañeza la heteronormativización de la sociedad:

Y no pude evitar preguntarme por qué me habían hecho creer que solo me gustaban los hombres. [...] Es más, ahí fui consciente de que, hasta ese momento, mis relaciones con hombres habían estado coartando mis relaciones con otras mujeres (*op. cit.*, p. 31).

A lo largo de la obra se denuncia entonces la LGTBIfobia. Por añadidura, se expone la misoginia de la sociedad, pues el mundo patriarcal la mujer siempre es definida a partir del hombre, y, por lo tanto, no forma parte de lo normativo: siempre es el otro, el extraño. La crítica a temas como el acoso callejero, la prostitución o la pornografía le sirven para fortalecer esta tesis. Ahora bien, el carácter irreverente de la obra no solo se encuentra en los personajes y la trama, sino, además, en el cuestionamiento directo del público, pues en las acotaciones se indica que los actores deben esperar su reacción.

Para la SA que sobre este libro se plantea los alumnos se agruparán por equipos e imaginarán que forman parte de un grupo teatral que va a estrenar esta obra. El producto consistirá pues en crear una cuenta de Instagram de la compañía con el nombre elegido, una foto de perfil y una biografía y realizar diez publicaciones que consistan,

por ejemplo, en un cartel, una presentación de los personajes, la grabación de la representación de un fragmento, la adaptación de un *trend* de TikTok, etc. De ahí que para completar esta actividad los estudiantes tengan que desarrollar su creatividad con el objetivo de dar a conocer esta obra y la interpretación que de ella harían a través de las redes sociales.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	1, 4
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia digital Competencia emprendedora Competencia en conciencia y expresión culturales Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias: 1. Temas y formas de la literatura universal. 1.2 Dialogar con los otros. -Frente a las convenciones sociales: el drama. 2. Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida. -Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias. -Análisis de los elementos constitutivos del género literario y su relación con el sentido de la obra. Efectos en la recepción de sus recursos expresivos. -Utilización de la información sociohistórica, cultural y artística necesaria para interpretar las obras y comprender su lugar en la tradición literaria. -Establecimiento de vínculos intertextuales entre obras y otras manifestaciones artísticas en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
	Contenidos transversales	Comprensión lectora Expresión oral y escrita Comunicación audiovisual

		Emprendimiento Creatividad
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	Socialización Juego de rol
	Agrupación	Grupal
Evaluación	Criterios de evaluación	2.3, 4.1, 5.3
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Escala valorativa
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

Para la evaluación de las publicaciones de Instagram se utilizará la escala valorativa que se inserta a continuación. Como la calificación final es sobre 10, obtener una puntuación de 4 equivale a 2 puntos, 3 a 1'5, 2 a 1 y 1 a 0'5.

	0	1	2	3	4
El contenido sobre la obra teatral que se muestra en las publicaciones es correcto					
El contenido sobre la obra teatral que se muestra en las publicaciones es variado					
El contenido de las publicaciones es creativo y original, por lo que anima a conocer la obra					
Se respetan las normas de ortografía y de puntuación					
Se ha trabajado cooperativamente en grupo					

6.3 Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo

6.3.1 Juana de Arco. La chica soldado de Louis de Wohl

Juana de Arco es una figura histórica internacionalmente conocida por sus hazañas militares: en la Guerra de los Cien Años su liderazgo de unas tropas francesas liberó a Orleans del asedio inglés y logró, gracias a otras victorias en el campo de batalla, que Carlos VII fuera coronado en la catedral de Reims. Sin embargo, el que ocupara, y, además, con éxito, un espacio tradicionalmente restringido a los hombres le costó la vida: tras un año presa, en mayo de 1431 fue quemada en la hoguera. Para que se la condenara a muerte, se tuvieron que llevar a cabo dos juicios, con bastantes irregularidades legales, en los que se la declaró culpable de herejía y de travestismo. El

que se la prohibiera llevar pantalones ya expone que, aunque forma inconsciente, en el medioevo ya estaba latente la concepción performativa del género. Ahora bien, todo apunta a que para ella se trataba de una cuestión de comodidad y de un modo de protegerse de posibles violaciones, especialmente de los guardias de su celda (Balza, 2011, p. 332).

Años después, debido a que repetidamente declaró que sus acciones estaban motivadas por las visiones divinas que se le habían aparecido de San Miguel, Santa Margarita y Santa Catalina y que todo lo que hizo era en nombre de Dios, la Iglesia la declaró mártir. Así, las palabras con las que Antígona se describía a sí misma, “rebelde y santa” (Sófocles, 2001, p. 5), también se pueden aplicar a esta joven. Sin embargo, más que su trascendencia religiosa, en este contexto, es interesante resaltar que su género no impidió que en ella se reprodujeran las características del héroe arquetípico de los cantares de gesta medievales: al igual que las de Carlomagno o Roldán, las gestas de Juana de Arco encarnan los valores de nobleza de espíritu, honor, valentía y fortaleza y están unidas a un ideario nacional y espiritual. Por esto, en efecto, a lo largo de la novela histórica de Louis de Wohl (1903, Berlín – 1961, Lucerna) se la dota de una ambigüedad genérica, como cuando el soldado La Hire habla de ella como “el hombre con más coraje” jamás visto (De Wohl, 2005, p. 87).

Realmente, desde el comienzo de la obra sus propios padres se preguntan extrañados sobre lo rara y especial que es su hija, pues tiene claro que su vocación no es casarse, sino ir a salvar al Delfín y a Francia. Según va avanzado la acción, no solo se encuentra muchas veces marginada en el enfrentamiento contra los ingleses, sino también contra todos y cada uno de los franceses que intentan detenerla; indiferente a que la traten de loca, bruja o discípula del diablo, en ningún momento renuncia a cumplir su cometido. Por ello, poco a poco, se va ganando el respeto y admiración del ejército y del pueblo, hasta el punto de que La Hire, por ejemplo, afirme que “Si la Doncella está loca [...], odiaré ser normal” (De Wohl, 2005, p. 91).

En este caso, la SA consistirá en una adaptación de la novela leída para crear un cuento infantil. Tras ello, los estudiantes tendrán que llevar a cabo una sesión de cuentacuentos en una clase de un colegio de primaria. Por ello, se valorará la competencia lingüística de los alumnos en doble sentido: se tendrá en cuenta su capacidad para adaptar su habla en concordancia al registro lingüístico, pero también su habilidad para hablar en público. Por otro lado, esta SA no solo es interdisciplinar con la

asignatura de Historia, sino que, además, tiene un carácter intergeneracional, lo que puede contribuir al fortalecimiento de la comunidad educativa.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	4
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia ciudadana
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias: 1. Temas y formas de la literatura universal. 1.3 Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo. -Mundos imaginados: mitos y narrativa. • Héroes y heroínas. La doncella guerrera. 2. Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida. -Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión y de oralización implicados. -Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas.
	Contenidos transversales	Comprensión lectora Expresión oral y escrita Emprendimiento social Respeto mutuo Cooperación entre iguales
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	Clase invertida Socialización
	Agrupación	Grupal
Evaluación	Criterios de evaluación	1.2, 2.3
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Rúbrica
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

La rúbrica utilizada para evaluar el producto de esta SA es la siguiente:

	Insuficiente (0 – 4'9)	Bien (5 – 7'9)	Excelente (8 – 10)
Adecuación	En el vocabulario utilizado se incluyen palabras malsonantes y estructuras sintácticas agramaticales o demasiado retorcidas.	La mayor parte del vocabulario utilizado está adaptado a la edad de los oyentes, pero se incluyen algunas palabras o estructuras sintácticas difíciles de comprender.	El vocabulario y las estructuras sintácticas utilizadas se adecúan perfectamente a la edad de los oyentes.
Coherencia y cohesión	La narración cronológica del cuento se presenta de forma incoherente y no está cohesionada.	La estructura del cuento es correcta, pero en ocasiones se salta de un momento a otro de la acción sin establecer relaciones.	La estructura del cuento se presenta de forma coherente y cohesionada.
Articulación	La comprensión de la narración es impedida debido a que el alumno no gesticula y/o su volumen de habla es demasiado bajo.	La comprensión de la narración se ve impedida en ocasiones porque el alumno no pronuncia claramente, habla demasiado deprisa y/o el volumen es demasiado débil. Además, la entonación es algo uniforme.	La gesticulación, el ritmo de pronunciación, el volumen y la entonación es la ideal a lo largo de toda la narración. Por lo tanto, el discurso es claro, fluido y natural.
Memoria	El alumno no se ha aprendido el cuento.	El alumno se ha olvidado alguno de los fragmentos de lo que tiene que narrar.	El alumno se ha aprendido a la perfección el cuento.
Lenguaje no verbal	El lenguaje no verbal del alumno transmite incomodidad e inseguridad: no mira al auditorio y tiene una posición rígida.	El lenguaje no verbal del alumno es mejorable, pues carece de naturalidad completa: no mira a todo el auditorio, no aprovecha el espacio y no realiza suficientes gestos.	El lenguaje no verbal del alumno es excelente y demuestra confianza: mira a todos los oyentes, refuerza lo dicho verbalmente mediante gestos, aprovecha el

			espacio, sonríe, etc.
--	--	--	-----------------------

6.3.2 *El retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde

Oscar Wilde (1854, Dubl n – 1900, París) es el dandi británico por antonomasia, lo que convierte su figura en una de las más extravagantes de la historia literaria: el dandismo es, según Luis Antonio de Villena, “una manera de rebeldía. Es la personalización [...] de una rebelión contra lo que se entiende por *Bien* en una sociedad determinada.” (1989, p. 38). El que se pueda aplicar esta definición a Wilde revela ya que era una persona poco convencional. Asimismo, él es el blanco del primer testimonio conservado de la palabra *queer* utilizada como insulto. Se encuentra en una carta de Lord Queensberry, el padre de Alfred Douglas, que fue el gran amor del escritor (Trujillo, 2022, p. 16). Ante esto y sus acusaciones de sodomía, Wilde denunciaría por difamación a Lord Queensberry. Sin embargo, finalmente, a este primer juicio en el que Wilde salió perdiendo le sucedió un segundo en el que se le declaró culpable de homosexualidad, por lo que fue condenado a dos años a cárcel.

Toda esta atipicidad se manifiesta en su obra. *El retrato de Dorian Gray*, publicada primero como cuento en 1890 y un año después, con modificaciones y ampliaciones, como novela, narra la historia del joven retratado en el título: su deseo de mantenerse siempre como en el cuadro que le ha pintado su amigo Basil Hallward se cumple, con lo cual, el paso de los años solo se refleja en su retrato. A pesar de ser una obra que se asimila a la est tica decadente y ensalza el hedonismo, la influencia de la novela de terror g tica hace que reciba cierto carácter moralista: para cuando Dorian Gray se da cuenta de lo corrupta que est  su alma, ya es demasiado tarde (Wilde, 2013, p. 171). Sin embargo, la difusión de esta obra supuso todo un escándalo en la sociedad victoriana inglesa.

De hecho, dado que en la novela se intuye desde el comienzo la homosexualidad de Basil y a lo largo de la novela *Dorian Gray* se entrega a los placeres de los sentidos, algunos fragmentos de la obra fueron utilizados en su contra en el juicio por homosexualidad (*op. cit.*, p. 90). Bien es cierto, como explica Villena, la vida y el arte de Wilde se entrelazan: basándose en una carta que el propio Wilde escribió, expone que el pintor Basil representaría la faceta artística de Wilde y quien cree que es; el dandi Lord Henry Wotton, la mundana y lo que el mundo piensa que es; y el siempre joven y

atractivo Dorian Gray, “lo que Wilde quiere amar y tener” y quien le gustaría ser (1989, p. 63).

Por otro lado, para tratar la obra con adolescentes, es interesante prestarle atención al conflicto de identidad de su protagonista: “Dorian establece una asociación tan estrecha entre su persona y el retrato que es incapaz de diferenciar el ser y su representación”, pero a medida que va percibiendo en el cuadro sus pecados, siente una gran discordancia entre su reflejo y él mismo, lo que da lugar la multiplicación de sí mismo “casi al infinito” (Zeender, 2000, pp. 45-53, citado por González de la Llana, 2007, pp. 72-75). Además de la satisfacción de una vida múltiple, otras de las ideas de Lord Henry que termina por calar en el protagonista es la de su visión de la mujer como “sexo decorativo” (Wilde, 2013, p. 63). Por ello, acaba reduciendo a la que llega a ser su prometida, Sibila Vane, en una obra de arte: cuando ella deja de comportarse como tal, al descubrir que el teatro no es la única realidad de la vida (*op. cit.*, 2013, p. 104), y se muestra humana, la desprecia y abandona.

El producto de la SA será la creación de un tráiler para una imaginada adaptación filmográfica de *El retrato de Dorian Gray*: los alumnos tendrán que formar grupos de trabajo y escribir un guion basándose en el texto original, grabar la representación y editar el vídeo. Esta tarea, de nuevo, hace que los estudiantes tengan que trabajar en grupo para, inspirándose en una obra literaria, crear algo propio. En este caso el producto es interdisciplinar con la asignatura de Cultura Audiovisual. En este sentido, para acercar un poco más el mundo de la gran pantalla al aula, se reproducirán los tráileres en clase para que los alumnos voten sobre diferentes categorías como Mejor dirección o Mejores actores.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	1, 2
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia digital Competencia personal, social y de aprender a aprender Competencia en conciencia y expresión culturales
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con

		<p>sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias:</p> <ol style="list-style-type: none"> Temas y formas de la literatura universal. 3 Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo. <p>-Mundos de evasión: relato breve y novela de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> Literatura de terror. <ol style="list-style-type: none"> Estrategias de análisis, interpretación, recreación y valoración crítica para la lectura compartida. <p>-Construcción compartida de la interpretación de las obras a través de discusiones o conversaciones literarias.</p> <p>-Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión y de oralización implicados.</p> <p>-Creación de textos de intención literaria a partir de las obras leídas.</p>
	Contenidos transversales	<p>Comprensión lectora Expresión escrita y oral Comunicación audiovisual Creatividad Formación estética Respeto mutuo Cooperación entre iguales</p>
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	<p>Socialización Dramatización</p>
	Agrupación	<p>Grupal</p>
Evaluación	Criterios de evaluación	<p>1.2, 2.3</p>
	Técnicas e instrumentos de evaluación	<p>Escala valorativa</p>
	Agentes evaluadores	<p>Heteroevaluación y coevaluación</p>

La escala valorativa con la que evaluar el tráiler será la siguiente. Hay que tener en cuenta que la puntuación de 10, que equivale a 2 puntos de la calificación final, será adquirida automáticamente si el grupo resulta el más votado en la categoría correspondiente:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El guion es una adaptación correcta del texto original										

(Mejor guion)										
Los alumnos han hecho una buena interpretación dramática de su texto (Mejores actores)										
El orden de escenas está bien estructurado (Mejor director)										
El tráiler anima a ver la película (Mejor película)										
Las escenas capturadas tienen calidad artística (Mejor fotografía)										

6.3.3 *Orlando de Virginia Woolf*

Virginia Woolf (1882, Londres – 1941, Lewes) es una de las escritoras más célebres de la literatura universal, lo cual no hubiera sido posible de no ser por su audacia para romper con los moldes femeninos de la sociedad heteropatriarcal de su tiempo: queriendo superar la concepción de la mujer como el ángel de la casa, encontró como “única posibilidad para conseguir una verdadera autorrealización femenina [...] la apropiación real y metafórica de los dos sexos”, es decir, de la androginia (Gascón Vera, 2002, p. 103). La obra en la que recrea esto de forma más clara es en *Orlando: una biografía*, publicada en su editorial, Hogarth Press, en 1928. Inspirada por la que fue su amante, Vita Sackville-West, narra la vida de un joven de sexo y sexualidad ambivalentes: aunque el libro comienza diciendo “Él -porque no cabía duda sobre su sexo, aunque la moda de la época contribuyera a disfrazarlo- [...]” (Woolf, 2003, p. 11), más adelante se narra cómo un día Orlando se despierta y ha cambiado de sexo, aunque su género sigue siendo indeterminado. Por último, además de subvertir el género de la biografía con su protagonista, lo hace con el tratamiento del tiempo, pues se extiende desde la época isabelina hasta el siglo XX.

Aunque en un principio no cambia en absoluto su forma de ser²³, sí va observando cómo el mundo a ella la ve de forma diferente, por lo que su comportamiento debe cambiar:

²³ A este respecto, no está de más citar el fragmento en el que se narra este no-cambio: “Orlando se había transformado en una mujer -inútil negarlo. Pero, en todo lo demás, Orlando era el mismo. El cambio de sexo modificaba su porvenir, no su identidad. [...] El cambio se había operado sin dolor y minuciosamente y de manera tan perfecta que la misma Orlando no se

[...] Recordó cómo de muchacho había exigido que las mujeres fueran sumisas, castas perfumadas y exquisitamente ataviadas. «Ahora deberé padecer en carne propia esas exigencias -pensó-, porque las mujeres no son (a juzgar por mí misma) naturalmente sumisas, castas perfumadas y exquisitamente ataviadas». [...]

[...] Y no podré partirle la cabeza a un hombre o decirle *miente su boca*, o desvainar la espada y atravesarlo, o sentarme en el Parlamento, o usar corona, o figurar en una procesión, o firmar una sentencia de muerte, o mandar un ejército, o caracolear por Whitehall en un corcel de guerra, o lucir en mi pecho setenta y dos medallas distintas. Sólo me será permitido [...] servir el té y preguntar a mis señores cómo les gusta (*op. cit.*, pp. 109-110).

Por otro lado, aunque el hecho de que sea mujer y le sigan gustando las mujeres la categorizaría dentro de la homosexualidad, pues “[...] si algún efecto produjo la conciencia de la igualdad de sexo, fue el de avivar y ahondar los sentimientos que ella había tenido como hombre” (*op. cit.*, p. 112), esto podría ponerse en duda debido a que tanto el género de su primer amor, Shasha, como el de su marido, Shel, es fluido. Así, cuando Orlando ve por primera vez a Shasha se siente inmediatamente atraído por alguien que no sabe si es “mujer o mancebo” (*op. cit.*, p. 28). Por otro lado, su relación con su marido, Shel, tiene como pilar el *fluir* de ambos por los dos géneros.

Para completar esta última SA, los alumnos tendrán que pedir a una Inteligencia artificial que haga una profunda descripción de Orlando y de su vida para después corregir los errores. Tras ello, deberán insertar el texto en un generador de imágenes de Inteligencia Artificial que cree comics, como puede ser Storynest o Skyreels. De esta forma, se aprovecha a favor de la educación este recurso digital que precisamente tantos debates está causando en su ámbito, lo cual les puede hacer reflexionar a ellos mismos sobre sus beneficios y perjuicios. De este modo, aunque no forma parte del currículo de Literatura Universal, se estaría trabajando la competencia específica 6 de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, cuyo criterio de evaluación 6.2 se puede aplicar en este contexto:

extrañó. Muchas personas, en vista de lo anterior, y de que tales cambios de sexo son anormales, se han esforzado en demostrar (a) que Orlando había sido siempre una mujer (b) que Orlando es ahora un hombre. [...] Bástenos formular el hecho directo: Orlando fue varón hasta los treinta años; entonces se volvió mujer y ha seguido siéndolo (Woolf, 2003, p. 97).

Evaluar la veracidad de noticias e informaciones, con especial atención a las redes sociales y otros entornos digitales, siguiendo pautas fundamentales de análisis, contraste y verificación, haciendo uso de las herramientas adecuadas y manteniendo una actitud crítica frente a los posibles sesgos de la información.

Fundamentación curricular	Competencias específicas	1
	Competencias clave	Competencia en comunicación lingüística Competencia digital Competencia en conciencia y expresión culturales Competencia personal, social y de aprender a aprender
	Saberes básicos	A. Construcción guiada y compartida de la interpretación de algunos clásicos de la literatura universal inscritos en itinerarios temáticos que establezcan relaciones intertextuales entre obras y fragmentos de diferentes géneros, épocas, contextos culturales y códigos artísticos, así como con sus respectivos contextos de producción, de acuerdo con los siguientes ejes y estrategias: 1. Temas y formas de la literatura universal. 1.3 Imaginar el mundo, observar el mundo, actuar en el mundo. -Mundos observados: cuento y novela <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsroman o novela de formación.
	Contenidos transversales	Comprensión lectora Expresión escrita Espíritu crítico
Fundamentación metodológica	Estrategias metodológicas y pedagógicas	Individualización Pensamiento visual
	Agrupación	Individual
Evaluación	Criterios de evaluación	1.1, 1.2, 2.3
	Técnicas e instrumentos de evaluación	Escala valorativa
	Agentes evaluadores	Heteroevaluación

La escala valorativa que se puede utilizar, en la que la puntuación de 5 equivale a 2'5 de 10 puntos en total de la calificación final, y, por lo tanto, 4 equivale a 2, 3 a 1,5, 2 a 1 y 1 a 0'5, es la siguiente:

	0	1	2	3	4	5
Se han corregido los errores de la respuesta generada por la IA						
Se ha completado la información de la respuesta generada por la IA						
Las imágenes seleccionadas entre las propuestas por la IA reflejan bien el contenido						
Los bocadillos del comic son representativos del mensaje que se quiere transmitir						

7. CONCLUSIONES

Con la propuesta didáctica expuesta se pretende abordar el desinterés juvenil por la lectura mediante una selección de obras literarias, insertadas en diferentes contextos históricos y culturales, que integran modelos que desafían las normas sociales desde una perspectiva de género. De este modo, se presentan a los estudiantes referentes identitarios diversos que pueden favorecer el autoconocimiento e introspección en esta etapa que es crucial en el proceso de construcción de la identidad. Al visibilizar estas figuras transgresoras no solo se trabaja la competencia personal, sino que, además, se promueve la aceptación de identidades diversas y se contribuye así a crear una sociedad más inclusiva. En definitiva, las lecturas elegidas se proponen para explorar y celebrar la singularidad irrepetible de cada individuo, cuestionando las etiquetas que limitan la multiplicidad del yo.

Por su parte, mediante las actividades propuestas a raíz de las diferentes lecturas se fomenta la adquisición de una verdadera competencia literaria, es decir, no se busca que los alumnos refuercen su capacidad de memorización, sino que cultiven su sensibilidad artística para interpretar y crear textos literarios, estimulando para ello su creatividad y su espíritu crítico. Todo ello se ha realizado de acuerdo con lo estipulado por los documentos legislativos vigentes, por lo que se han implementado diferentes competencias claves y específicas, saberes básicos y contenidos transversales, así como variadas metodologías y estrategias pedagógicas. De esta manera, se garantiza que la educación que reciben los estudiantes les proporcione una formación integral.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alcoverro, Tomás. (2015, enero). “Joumana Haddad: La asesina de Sherezade”. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/gente/quien/20150111/54423208740/joumana-haddad-asesina-sherezade.html> a 28 de mayo de 2024.
- Balza, Isabel. (2011). “De hechicera a santa: La piedad heroica de Juan de Arco”. *Tabula Rasa*, N.º 14, pp. 325-339. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892011000100014 a 28 de mayo de 2024.
- Bernardini Asenjo, Sonia. (1996). “El yo frente al entorno: la poesía de Sylvia Plath”. En Pilar Abad, José M. Barrio y José M. Ruiz, *Estudios de literatura en lengua inglesa del siglo XX (3)*. Valladolid: Servicios de Apoyo a la Enseñanza. Universidad de Valladolid.
- Bevis, Matthew. (2007). *Some versions of Empson*. New York: Oxford University Press.
- Bordignon, Nelso Antonio. (2005). “El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto”. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 2, N.º 2, pp. 50-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210> a 20 de marzo de 2024.
- Bornay, Erika. (2020). *Las hijas de Lilith*. Madrid: Cátedra.
- Bueno, María. (2018). “Aristóteles y el ciudadano”. *Tópicos*, N.º. 54, pp. 11-45. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492018000100011#:~:text=Que%20el%20hombre%20es%20social,el%20seno%20de%20una%20sociedad a 12 de junio de 2024.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cerrillo Torremocha, Pedro. (2013). “Canon literario, canon escolar y canon oculto”. *Queaderns de filología. Studis literaris*, N.º 18, pp. 17-31. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5136140> a 26 de febrero de 2024.

Chuca, Alejandro. (26/05/2015). “Ser múltiple. Friedrich Nietzsche y Bernard Lahire para pensar de otra manera el individuo”. *Crítica.cl* ®. Consultado en <https://critica.cl/filosofia/ser-multiple-friedrich-nietzsche-y-bernard-lahire-para-pensar-de-otra-manera-el-individuo> a 1 de mayo de 2024.

Córdova Quero, Hugo. (2020). “Hacia un breve glosario *queer*: algunas nociones acerca del género, la sexualidad y la teoría *queer*”. *Análisis: revista colombiana de humanidades*, Vol. 52, N.º 96, pp. 95 – 121. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7387676> a 18 de abril de 2024.

Cruz Calvo, Mery. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=84408> a 27 de febrero de 2024.

Decreto 38/2022, 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

De Wohl, Louis. (2005). *Juana de Arco. La chica soldado*. Madrid: Ediciones Palabra.

Díaz, Bernardo. (2011, marzo). “Ser mujer en el mundo árabe es hacer una declaración de guerra”. *El mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/elmundo/2011/03/21/internacional/1300722712.html> a 28 de mayo de 2024.

Fattah Jeldres, Javier y Sequeiros, Patricia Lorena. (2022). “Feminismo e Islam”. *Revista de Letras*, Vol. 62, N.º 2, pp. 41-49. Recuperado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/17817> a 27 de mayo de 2024.

Gascón Vera, Elena. (2002). “*To be or not to be*: la ansiedad de la androginia en Virginia Woolf”. *Clepsydra: Revista de Estudios de Género y Teoría Feminista*, N.º 1, pp.

99-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=758641>
a 1 de junio de 2024.

Gonçalves Soares, Ana Rita. (2021). “Desde un lugar extraño. Retos y oportunidades de la teoría feminista *queer*”. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, N.º 36, pp. 146 – 160. Recuperado de <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/5333> a 18 de abril de 2024.

González Cabanach, Ramón. (1995). “Modelos de aprendizaje”. En Jesús Beltrán Llera y José Buen Álvarez (eds.), *Psicología de la educación*, pp. 287-306. [eLibro Cátedra España]. Barcelona: Marcombo.

González de la Llana Fernández, Natalia. (2007). *Adán y Eva, Fausto y Dorian Gray: tres mitos de transgresión*. [Memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid]. Recuperado de <https://docta.ucm.es/entities/publication/caf9ec49-0ba7-42e1-8aad-afb730cf2165> a 29 de mayo de 2024.

Ichihara, Satoko. (2021). *Las bacantes: vacas lecheras Holstein*. (Marta E. Gallego, trad.). Gijón: Satori.

Justo Herrero, Ana. (2016). *Posmodernidad y adolescencia. Construcción de la identidad en el sujeto adolescente posmoderno*. [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14861> a 17 de marzo de 2024.

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Lozzi, Giuliano. (2015). “La transformación del mito de Antígona en la teoría feminista y *queer*”. En José Manuel Losada Goya y Antonella Lipscomb (eds.), *Mythis in crisis: The Crisis of Myth*, pp. 245-254. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Malcolm, Janet. (2003). *La mujer en silencio. Sylvia Plath y Ted Hughes*. (Mariano Antolín Rato, trad.). Barcelona: Gedisa.

- Mardones Leiva, Karen Mabel, Vergara Maldonado, Cynthia, & Zúñiga Silva, Daniela. (2022). “Intersecciones y entrecruzamientos. Transitando de binarismos a pluralidades”. *La ventana. Revista de estudios de género*, Vol. 6, N.º 55. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362022000100010 a 18 de mayo de 2024.
- Marín del Ojo, Patricia y Cancelas-Ouviña, Lucía-Pilar. (2023). “Acercando las voces feministas de Sylvia Plath y Virginia Woolf a la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato”. *Revista Clepsidra*, N.º 24, pp. 105-126. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32241> a 19 de mayo de 2024.
- Merma-Molina, G. et al. (2021). “El impacto de los roles de género en las actitudes sexistas del colectivo adolescente, en el ámbito escolar”. *Bordón: Revista de pedagogía*, Vol. 73, N.º 2, pp. 113-131. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8015452> a 19 de marzo de 2024.
- Molleda Fernández, Esperanza. (2019). “Aprendiendo de la locura a través de la escritura de Sylvia Plath”. En Xavier Montagud Mayor (coord.), *Cuando el Trabajo Social es literatura. La narrativa como creación y herramienta de aprendizaje*, pp. 165-184. Valencia: Naullibres.
- Montagut Sancho, María Cinta. (2012). *El otro petrarquismo. Poetas italianas del renacimiento*. Madrid: Minobitia.
- Moreno, Amparo. (2015). *La adolescencia*. [eLibro Cátedra España]. Barcelona: Editorial UOC.
- Pedreño Plana, Marina. (2020). *Pedagogía de la alteridad y práctica docente: un estudio comparativo entre México y España*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/99561> a 20 de febrero de 2024.
- Peña Aguado, María Isabel. (2021). “Antígona, de mito androcéntrico a símbolo feminista: una reflexión”. *Ideas y valores*, Vol. 70, N.º 2. 175, pp. 47-72.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7724789> a 27 de mayo de 2024.

Ramachandaran, Rajeev. (2023, febrero). “I come from an orphaned city; with a murdered background: Asmaa Azaizeh”. *The Federal*. Recuperado de <https://thefederal.com/features/i-come-from-an-orphaned-city-with-a-murdered-background-asmaa-azaizeh/> a 28 de mayo a 2024.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Revilla Castro, Juan Carlos. (1998). *La identidad personal de los jóvenes. Pluralidad y autenticidad*. Madrid: Entinema.

Romero López, Alicia. (2016). “Controversia en torno a la figura de Kate en *The taming of the shrew* de William Shakespeare”. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, N.º 25, pp. 325-334. Recuperado de <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/1083> a 29 de mayo de 2024.

Rosal Nadales, María. (2023). “La poesía escrita por mujeres y el canon. Entre tópicos y galanterías”. *Hispanófila*, N.º 197, pp. 15-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9127174> a 23 de mayo de 2024.

Rosewall, Kimberly. (2018). *Close reading and critical theory*. Recuperado de <https://commons.nmu.edu/theses/541/> a 12 de junio de 2024.

Shakespeare, William. (2004). *La fierecilla domada*. [eLibro Cátedra España]. Santa Fe: El Cid Editor.

Sófocles. (2001). *Antígona*. Recuperado de <https://assets.una.edu.ar/files/file/artes-dramaticas/2016/2016-ad-una-cino-antigona-sofocles.pdf> a 12 de febrero de 2024.

- Soldevilla Elduayen, Carmela. (2019). *Los hábitos lectores en la Educación Secundaria y Bachillerato*. [TFM, Universidad de la Laguna]. Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16990> a 23 de mayo de 2024.
- Tey Tejón, Amelia. (2012). “Emociones, sentimientos y valores en la adolescencia”. En Miguel Martínez (ed.), *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*, pp. 141-164. Barcelona: Sello Editorial.
- Torres Salinas, Ginés. (2019). “Sobre el canon de belleza petrarquista y la luz en la filosofía neoplatónica”. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, N.º 39, pp. 307-328. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7016614> a 19 de mayo de 2024.
- Trujillo, Gracia. (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Madrid: Catarata.
- Uribe Roncallo, Pedro (2020). “Masculinidades Alternativas: Varones que se Narran al margen del Modelo Hegemónico y Generan Cambios a través de la Educación”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 14, N.º 2, pp. 115-129. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7841768> a 19 de marzo de 2024.
- Valcarcel, Mayra Soledad y Rivera de la Fuente, Vanessa Alejandra. (2014). “Feminismo, identidad e Islam: encrucijadas, estrategias y desafíos en un mundo transnacional”. *Tabula rasa*, N.º 21, pp. 139-164. Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero21/feminismo-identidad-e-islam-encrucijadas-estrategias-y-desafios-en-un-mundo-transnacional/> a 27 de mayo de 2024.
- Villena, Luis Antonio de. (1989). *Oscar Wilde*. Madrid: Mondadori.
- Wilde, Oscar. (2013). *El retrato de Dorian Gray*. Barcelona: Club Internacional del Libro.
- Woolf, Virginia. (2003). *Orlando*. (María Kodama, trad.). Madrid: Alianza Editorial.

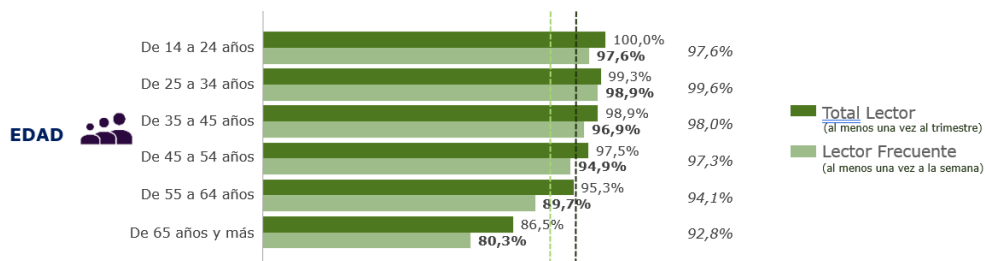
Yebra López, Carlos. (2010). “Lenguaje, poder e identidad social. Nietzsche, Bordieu, Austin.” *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, Vol. 28, N.º 4. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118913008> a 24 de abril de 2024.

Zabalo, Jacobo. (2014). “Nietzsche con Heráclito, o la oscura naturaleza del pensamiento”. *Ars brevis*, N.º 20, pp. 250-272. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/295350> a 24 de abril de 2024.

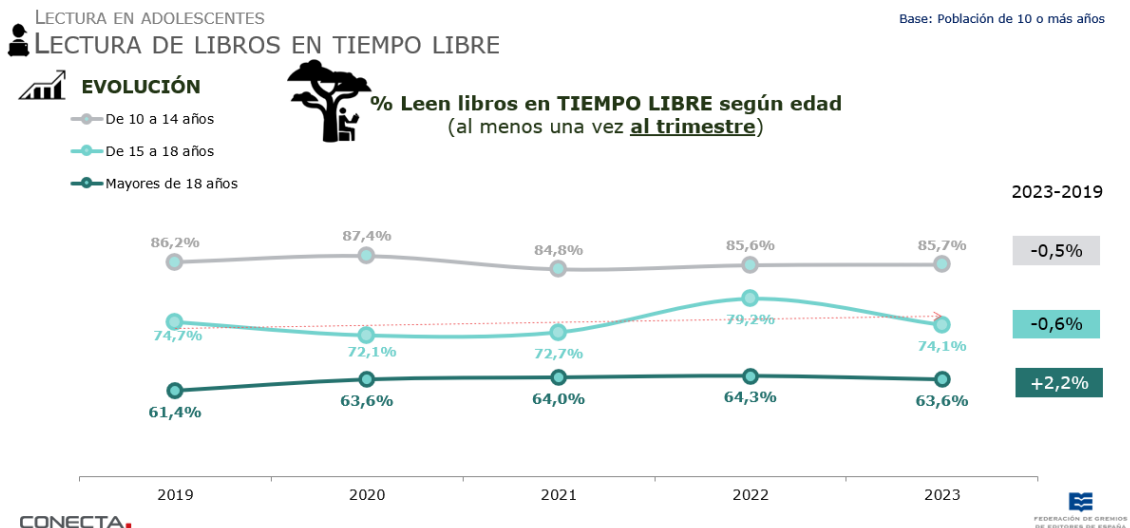
9. ANEXOS

Anexo 1: Gráficos mencionados del informe de Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España de 2023 de la Federación de Gremios de Editores de España

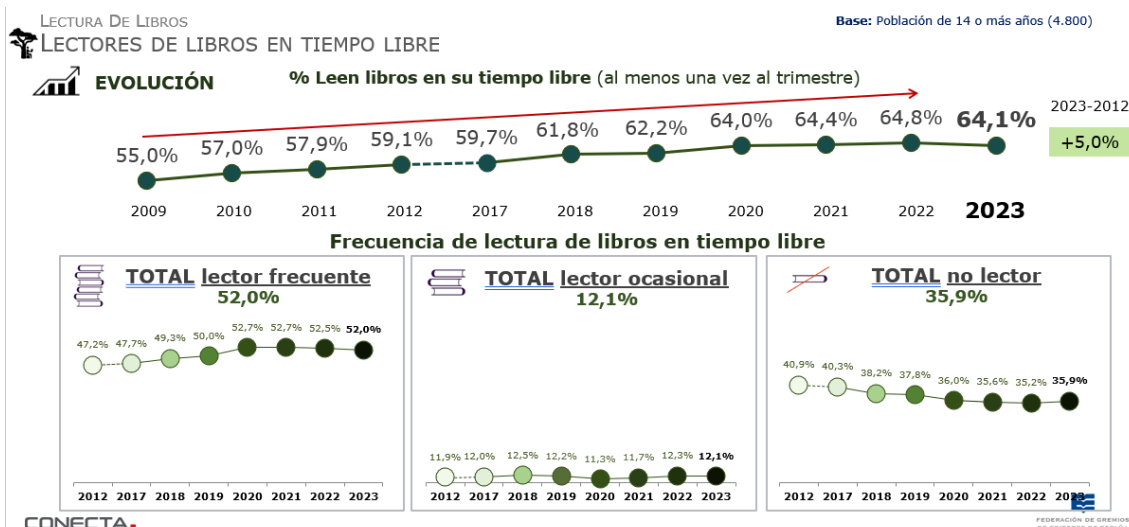
a. Porcentaje de lectores totales y frecuentes según la edad



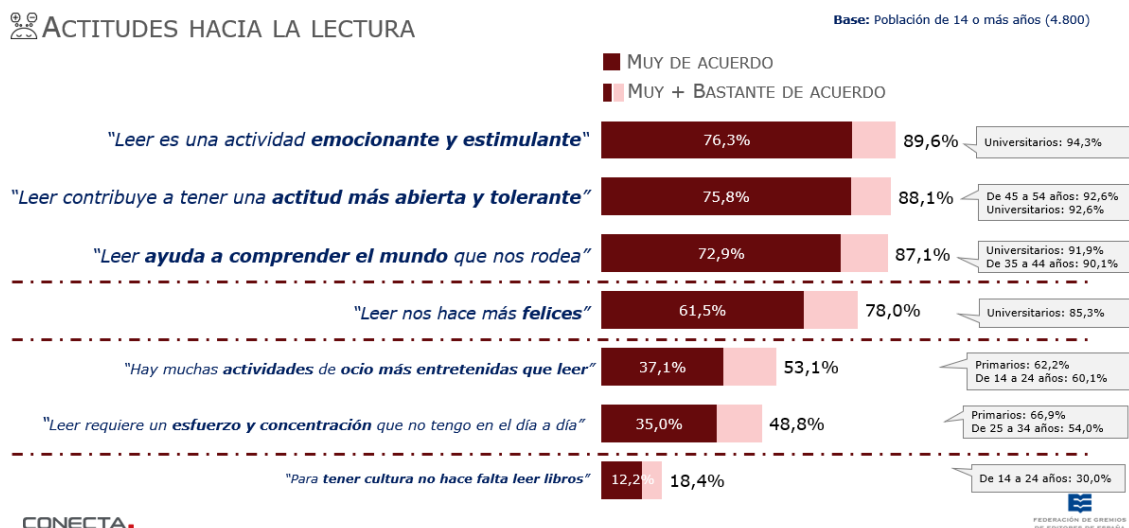
b. Porcentaje de lectores de grupos de personas de 10 a 14 años, de 15 a 18 y mayores de 18



c. Porcentaje total de lectores frecuentes, lectores ocasionales y no lectores



d. Opiniones sobre la lectura



Anexo 2: Gráficos mencionados de la Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales de 2021-2022

a. Porcentaje de lectores según la edad

3.4 Personas según la lectura de libros

(En porcentaje del total horizontal)

	TOTAL	Total han leído en el último año	En la última semana	En el último mes	En los últimos tres meses	Entre tres meses y un año	Hace más de un año	Nunca o casi nunca
TOTAL (Miles)	40.163	24.781	13.215	17.759	21.032	3.750	9.119	6.263
%	100	61,7	32,9	44,2	52,4	9,3	22,7	15,6
EDAD								
De 15 a 19 años	100	89,8	42,0	57,7	70,8	19,0	7,5	2,8
De 20 a 24 años	100	66,7	35,7	49,0	58,8	7,9	23,4	9,9
De 25 a 34 años	100	67,8	33,7	46,9	56,9	10,8	21,3	11,0
De 35 a 44 años	100	67,0	35,9	47,4	56,1	10,8	20,5	12,5
De 45 a 54 años	100	64,2	34,3	47,4	56,2	8,1	21,7	14,1
De 55 a 64 años	100	60,3	32,6	44,0	51,7	8,6	24,1	15,6
De 65 a 74 años	100	50,7	30,6	38,5	43,3	7,4	27,5	21,8
De 75 años en adelante	100	37,4	21,1	27,1	31,4	6,0	30,6	32,0

b. Valoración del grado de interés en lecturas y bibliotecas según la edad

3.1 Valoración media del grado de interés en lecturas y bibliotecas

(Valores de 0 a 10)

	LECTURA EN GENERAL	Lectura de libros relacionados con la profesión o estudios	Lectura de libros no relacionados con la profesión o estudios	Lectura de periódicos	Lectura de revistas	ASISTENCIA A BIBLIOTECAS
TOTAL	6,5	4,8	6,2	5,3	4,0	3,4
EDAD						
De 15 a 19 años	6,4	5,7	6,2	3,9	3,5	4,2
De 20 a 24 años	6,5	5,8	6,2	4,7	3,7	4,0
De 25 a 34 años	6,6	5,6	6,3	5,0	3,9	3,7
De 35 a 44 años	6,8	5,4	6,5	5,4	4,1	3,8
De 45 a 54 años	6,7	5,2	6,5	5,6	4,2	3,6
De 55 a 64 años	6,7	4,7	6,5	5,7	4,0	3,3
De 65 a 74 años	6,2	3,6	5,9	5,5	3,9	2,7
De 75 años en adelante	5,7	3,0	5,2	4,9	3,8	2,2

Anexo 3: Selección poética de autoras renacentistas

a. Chiara Matraini

Fiero soy yo de este lugar umbroso
que voy con el corazón asaeteado,
huyendo, el fin de mi dolor cansada,
busco quien me consume poco a poco;

y como ave que entre las plumas fuego
se siente arder, por ello vuela fuera
del dulce nido suyo, el ardor, mientras
huye, del fuego aviva con las alas.

así yo, el aura estiva entre las sombras
volando alto con las alas del deseo,
busco huir del fuego que conmigo llevo.

Pero, cuanto más voy de riba en riba
por salir de mi mal, con fiero asalto
larga muerte procuro al vivir corto.

Montagut Sancho, María Cinta. (2012). *El otro petrarquismo. Poetas italianas del Renacimiento*, p. 83. Madrid: Minobitita.

b. Isabella di Morra

Mirad que otra vez, oh endiablado vale,
oh arroyo alpino, oh ruidosas piedras,
oh espíritus desnudos de virtudes,
oiréis el llanto y mi dolor eterno.

Cada monte me oirá, cada caverna
allá donde yo esté, donde camine,
ya que Fortuna, que nunca fue dura,
ahora acrece mi mal y lo eterniza.

¡Dios! Mientras yo me quejo día y noche,
oh fieras, oh piedras, oh hórridas ruinas,

oh incultas selvas, oh desiertas grutas,

ululo, y vos adivináis mis males,
llorad conmigo, entrecortadamente,
mi final, más que nada miserable.

Montagut Sancho, María Cinta. (2012). *El otro petrarquismo. Poetas italianas del Renacimiento*, p. 97. Madrid: Minobitia.

c. **Gampara Stampa**

Damas que a mi señor conocer quieran
vean un doncel de vago y dulce aspecto
joven en años, viejo en intelecto,
imagen del valor y de la gloria,

de pelo blondo y de vivos colores
alto de talla y de espacioso pecho
perfecto, finalmente, en toda cosa
aunque ¡pobre de mí! en el amor impío.

Y quien conocer quiera, contemple
a una mujer en hechos y en semblante
imagen de la muerte y del martirio,

un albergue de fe firme y constante
una que, aunque llore, arda y suspire
no mueve a piedad a su cruel amante.

Montagut Sancho, María Cinta. (2012). *El otro petrarquismo. Poetas italianas del Renacimiento*, p. 113. Madrid: Minobitia.

d. **Maddalena Campiglia**

EDREO

[...]

Al fondo de tus ojos la luz brilla
de gran gozo, pero también impreso
te veo en la frente intensamente el duelo.

FLORI

Bien en la cara lleva el hombre impreso
el corazón, mas a veces se esconde
bajo una falsa faz la verdad, Edreo.
Me alegro en las alegrías de mi diosa
mas me quejo de mi dolor a un tiempo;
ahora no me he fijado en ti, más tarde
que amor despluma las alas del deseo
a menudo, yo mi deseo me elevo
aquí apagando este mi anhelo ardiente
que me hiere el pecho con extraña llaga:
mientras, ebria de amor, de mí me olvido.

EDREO

Ahora lee tu esperanza y tus palabras
vanas, en los pinos, hayas y abetos.
Temo el alma refugio tenga dentro
fosco y doliente, con el pensamiento
allá volando donde un día tú vivas,
te deje frío y duro tronco inmóvil.

FLORI

¡Oh yo feliz si apagadas quedaran
mis vitales fuerzas cuando me rindo
(Gracias de amor) a mi ídolo luciente
librando al alma del mortal peso!

EDREO

Dices mentira ¿qué seguirá luego?

FLORI

Puro espíritu, la ambrosía libando
del marfil y la púrpura, tal suele
de flor en el jardín la hábil abeja.

EDREO

¿No envidiarías el néctar de Júpiter?

FLORI

Ni a la ambrosía, ni a Júpiter mismo,
que, sacia de vital licor celeste
el hambre mía ávida, larga, amorosa,
seré feliz en el mundo estando.

EDREO

¡Ah Flori! No es amor, yerras, más bien
de obstinado pensar es deseo vivo
que de ti separa: Amor, que es Dios,
cosa no puede hacer si no es perfecta.

FLORI

Perfecto es del corazón el afecto
y Amor el que lo enciende es Dios perfecto.
Correo alado él con frecuencia conduce
largo con breve vuelo y tan ardientes
ideas y el alma ante el querido objeto.
Por tanto gozo y abono duros llanos
(su merced) contra el fatum y en luz clara
navego y nuevo mi doliente acento.

EDREO

Veo que es llaga bien antigua en doctrina
médica, poco pía, nada oportuna.
Quisiera dulcemente ir alabando
Flori de tu pensar los dulces deseos
como otras veces he intentado, en vano,
arrancarte del pecho la raíz esa
de amor hace poco nacida inútilmente
mostrándote claro que en mucho yerras
mujer amando siendo mujer ¡loca!

FLORI

Más que dulcificar el dolor grave
busca, mísera yo, que raíz profunda
un día me entró en el pecho y de él no sale.
Sé que mujer soy y amo a mujer ¡Ay! Adoro
ninfa humilde aquí a una diosa celeste,
y así ni recto mira el ojo enfermo.
¿quién frena a los amantes o les manda?
Ya ciega soy de amor, vencida yace
la razón, no hay lugar para el discurso.
En el templo de mi pecho CALISA
es numen y mi ídolo soberano
al que he ofrecido mi juicio y sentidos
y del que tomo toda luz y decreto.
Como ella quiere y quiere Amor me rijo,
no hay en mí libertad o paz más clara
de la que pueda dar y a ellos les plazca.

EDREO

Ay de mí, Flori infeliz, yo bien veo ahora
que áureo dardo fue el que fatal llaga
te hizo dentro el pecho, el que mágico arte
sanar no puede con vahos o con tintes.
Cambiado ya desde ahora, me preparo
a consolarte, y además con dulzura
te ayude a suavizar tu herido pecho.
Por tanto, ama, Flori, y espera: un día puedes,
aunque extraño es tu amor, tener el fruto.

[...]

FLORI

¡Oh lleno de virtud conjuro caro,
al que obedece feliz mi espíritu!

[...]

Mas loa mi bello sol, el ídolo mío
ya de loas y de todo honor tan digno
que al loarlo te superarás tú mismo
sobre los humanos; si su bel nombre
inmortal haces, será eterno el tuyo

que obra inmortal al autor hacer eterno.
[...]

Montagut Sancho, María Cinta. (2012). *El otro petrarquismo. Poetas italianas del Renacimiento*, p. 157-173. Madrid: Minobitia.

Anexo 4: Selección poética de Sylvia Plath

a. “Papi”

Tú ya no, tú ya no
Me sirves, zapato negro
En el que viví treinta años
Como un pie, mísera y blancuzca
Casi sin atreverme ni a chistar ni a mistar.

Papi, tenía que matarte pero
Moriste antes de que me diera tiempo.
Saco lleno de Dios, pesado como el mármol,
Estatua siniestra, espectral, con un dedo del pie gris,
Tan grande como una foca de Frisco,

Y una cabeza en el insólito Atlántico
Donde el verde vaina se derrama sobre el azul,
En medio de las aguas de la hermosa Nauset.
Yo solía rezar para recuperarte.
Ach, du.

En tu lengua alemana, en tu ciudad polaca
Aplastada por el rodillo
De guerras y más guerras.
Aunque el nombre de esa ciudad es de lo más corriente.
Un amigo mío, polaco,

Afirma que hay una o dos docenas.
Por eso yo jamás podía decir dónde habías
Plantado el pie, donde estaban tus raíces.
Ni si quiera podía hablar contigo.
La lengua se me pegaba a la boca.

Se me pegaba a un cepo de alambre de púas.
Ich, ich, ich, ich.
A penas podía hablar.
Te veía en cualquier alemán.
Y ese lenguaje tuyo, tan obsceno.

Una locomotora, una locomotora
Silbando, llevándome lejos, como a una judía.
Una judía camino de Dachau, Auschwitz, Belsen.
Empecé a hablar como una judía.
Incluso creo que podría ser judía.

Las nieves del Tirol, la cerveza rubia de Viena
No son tan puras ni tan auténticas.
Yo, con mi ascendencia gitana, con mi mal hado

Y mi baraja del Tarot, y mi baraja del Tarot,
Bien podría ser algo judía.

Siempre te tuve miedo: *a ti, a ti*
Con tu Luftwaffe, con tu pomposa germanía,
Con tu pulcro bigote y esa
Mirada aria, azul centelleante,
Hombre-pánzer, hombre-pánzer, ah tú...

No eras Dios sino una esvástica
Tan negra que ningún cielo podía despejarla
Toda mujer adora a un fascista,
La bota en la cara, el bruto
Bruto corazón de un bruto como tú.

Mira, papi, aquí estás delante del encerado,
En esta foto tuya que conservo,
Con un hoyuelo en el mentón en lugar de en el pie,
Mas sin dejar por eso de ser un demonio,
El hombre de negro que partió

De un bocado mi lindo y rojo corazón.
Yo tenía diez años cuando te enterraron.
A los veinte intenté suicidarme
Para volver, volver a ti.
Creía que hasta los huesos lo harían.

Pero me sacaron del saco
Y me amañaron con cola.
Y entonces supe lo que tenía que hacer.
Creé una copia tuya,
Un hombre de negro, tipo Meinkampf,

Amante del tormento y la tortura.
Y dije sí, sí quiero.
Pero, papi, se acabó. He desconectado
El teléfono negro de raíz, las voces
Ya no pueden reptar por él.

Si ya había matado a un hombre, ahora son dos:
El vampiro que afirmaba ser tú
Y que me chupó la sangre durante un año,
Siete años, en realidad, para que lo sepas.
Así que ya pueden volver a tumbarte, papi.

Hay una estaca clavada en tu grueso y negro
Corazón, pues la gente de la aldea jamás te quiso.
Por eso bailan ahora, y patean sobre ti.
Porque siempre *supieron* que eras tú, papi,
Papi, cabrón, al fin te rematé.

Hughes, Ted. (2009). *Sylvia Plath. Poesía completa. 1956-1963*, pp. 405-409. (Xoán Abeleira, trad.). Madrid: Bartleby Editores.

b. “Lady Lazaro”

He vuelto a hacerlo.
Un año de cada diez
Lo consigo: devenir

En esta suerte de milagro andante, volver mi piel
Brillante como la pantalla de una lámpara nazi,
Mi pie derecho,

Un pisapapeles,
Mi rostro, una fina tela de lino
Judía, sin rasgos.

Ah, arráncame este paño y
Despelléjame, enemigo mío.
¿Qué es lo que tanto te aterroriza?

¿La nariz, las cuencas de los ojos, las dos hileras de dientes?
No te preocupes, este aliento agrio
Se esfumará en un día.

Enseguida, enseguida la carne
Que devoró el sepulcro volverá
A acomodarse en mí

Y seré de nuevo una mujer sonriente.
Tan sólo tengo treinta años.
Y siete ocasiones, como el gato, para morir.

Ésta es La Tercera
Menuda basura
A aniquilar cada diez años.

Menuda infinidad de filamentos.
La turba que masca cacahuets
Se arremolina para ver cómo me quitan

Las vendas de las manos y los pies:
El gran *strip tease*.
Damas y caballeros:

Éstas son mis manos
Mis rodillas. Tal vez les parezca
Un mero saco de piel y de huesos,

Pero yo sigo siendo yo, la misma de antes, idéntica.
La primera vez que ocurrió, sólo tenía diez años.
Y no lo hice adrede.

La segunda sí, estaba decidida
A llegar hasta el final, a no regresar jamás.
Meciéndome, me cerré.

Como una concha.
Tuvieron que llamarme y llamarme a gritos,

Despegarme los gusanos adheridos como perlas.

Morir

Es un arte, como todo.

Yo lo hago extraordinariamente bien.

Tan bien que me parece el infierno.

Tan bien que me parece real.

Lo mío, supongo, es como un llamado.

Es muy fácil hacerlo en una celda.

Es muy fácil hacerlo y quedarse así, inmóvil.

Es la forma teatral

De regresar, a plena luz del día

Al mismo lugar, al mismo rostro, al mismo grito

Brutal de embeleco

Que me anonada:

“¡Milagro!”

Hay que pagar

Para ver mis cicatrices, hay que pagar

Por oír mi corazón:

Realmente late.

Y hay que pagar, pero mucho,

Por una palabra, un roce,

Un poco de sangre,

Un mechón de mis cabellos o un jirón de mi ropa.

Sí, sí, Herr Doktor.

Sí, Herr Enemigo.

Yo soy tu gran obra,

Tu pieza más valiosa,

El bebé de oro puro

Que se funde en un grito.

Viro y me abraso

No creas que subestimo tu enorme celo.

Ceniza, ceniza

Que tú remueves y avivas.

Carne y huesos, no hay nada más ahí:

Una pastilla de jabón,

Un unillo de bodas.

Un empaste de oro.

Herr Dios, Herr Lucifer

Cuidado, mucho

Cuidado,

Porque yo, con mi cabellera

Roja, resurjo de la ceniza

Y me zampo a los hombres como si fuesen aire.

Hughes, Ted. (2009). *Sylvia Plath. Poesía completa. 1956-1963*, pp. 442-446. (Xoán Abeleira, trad.). Madrid: Bartleby Editores.

Anexo 5: Selección poética de autoras árabes

a. Asmaa Azaizeh

“A corpse in Ramallah”

Ramallah is arid and I am a fish that must transform its space into a womb.

Who am I now?

Is my foolish old voice turning into a woman?

If only I were a man!

How beautiful it would be, before I go to bed,
to piss on my emotions standing up,

There is no wind here to move my face, so I can smile.
It is the sun that burns my lips.

Bayreuth
and Wagner's ghost
are more merciful than Ramallah
and my ghost.

Traducido del árabe al inglés por Khaled al-Masri. Recuperado de
<https://www.banipal.co.uk/selections/83/267/asmaa--azaizeh/> a 6 de mayo de 2024.

b. Joumana Haddad

“The return of Lilith”

I am Lilith, returned from her exile.

I am Lilith, returned from the prison of white oblivion, lioness of the master and goddess of the twin moons. I gather in a cup what cannot be gathered, and I drink it, for I am the priestess and the temple. I leave no drop for no one, lest they think I have had enough. I copulate and multiply by myself to make a people from my own, and then kill my lovers to make way for those who did not know me.

I am Lilith, the forest woman. I did not know a hopeful wait but I have known lions and true beasts. I impregnate all parts in me to weave the tale; I gather voices in my womb to complete the number of slaves. I eat my body so I am not accused of hunger and I drink my water so I am not thirsty. My tresses are long for the winter and my bags have no ceiling. Nothing quenches me and nothing fills me, and I return to be the lioness of the lost on earth.

Long are my tresses

Far
And long
Like a smile fading away in the rain
Slumber after pleasure reached.
My shivers are scars of shadows sometimes
And gleams of the blade, at all times.

I am the guardian of the well, the sum of contrasts. Kisses on my body are the scars of those who tried. From the flute between the thighs my song rises and from my song flows the curse, water on the earth.

I am the two moons Lilith. The hand of every maiden, the window of every virgin. The angel of the fall and the conscience of light slumber. Daughter of Delilah, Magdalena and the seven fairies. From my lust mountains rise and rivers break. I return to injure the wisp of virtue with my water and rub the ointment of sin on the wounds of deprivation.

I am the curse of past curses
The enticer of boats so the storm will not abate
My names bejewel your tongues when thirsty you
Follow me as the touch follows the kiss
And take me like the night on his mother's breast.

I am Lilith the secret of fingers that insist. I open the road and uncover dreams and lay bare the cities of manhood for my deluge. I do not gather two from each kind but I become them so the species will be pure from any virtue.

The dreams are all open to me
I am the conscience of light slumber
I wear and shed the dream
entice the boats away and don't guide the storm
I scatter the sky with the cunning of a cloud
So no one gets my honey
I have no home and no pillow
I am the naked
Who gives nudity the flower of its meaning.
I am Lilith the cup and the server
I came to say:
More than one cup for me
I came to say:
The server is blind
I came to say:
Adam, Adam, you are busy with many matters but the need is one.
Gather me
The need is one
Come gather me in the rain of your eyes
Stab your mounts in my abyss
Carve your features in the memory of my palms
And breathe the tigress lurking at the drop of the shoulders.

I am Lilith, the verse of apple. Books wrote me even if you did not read me. I am the unbridled pleasure the renegade wife the fulfilment of lust which brings the great destruction. My shirt is a window on madness. Whoever hears me deserves to die and whoever does not hear me will be killed by his remorse.

I am the moon within
Astray is my compass and migration my home
No caller knocks at my door
No house leads to my window
And no window exists but the illusion of a window.
I am not the stubborn steed or the easy ride, rather the shiver of the first seduction.
I am neither the stubborn horse nor the easy steed, rather the debacle of the final regret.
I am Lilith the destiny woman
Salome's last dance and the fading of the light
I climb your night stone by stone every time the sun of absence bleeds the horizon
I climb to set a dream to the table
I delve into your vagabond mind
I make room for my head in your sleep.
For my blazes I climb up the stairways of the night
And for your dreams
I seek not certainty but obsession
Not arriving but the pleasure of not arriving.
Your night is my ladder to me
And my hand to beneath the imaginary.

I am the two genders Lilith. I am the desired gender. I take and am not given. I bring back to Adam his truth, and to Eve her ferocious breast so the logic of creation is appeased.
I am the one who was conceived under the sign of ecstasy
She whose presence rises
She whose tongue is a beehive
She who is a cake, eaten and kept
She who is the crying hunger
And who Limbo preserves.
I am the arrogance of the two breasts
Budding to grow and laugh
To want and be eaten
My breasts are salty
So high that I do not reach them:
Kiss them for me.
Two lamps hint in two lights
Budding so that their mischief may be forgiven.

I am Lilith, the lascivious angel. Adam's first steed, corrupter of Satan. The shadow of stifled sex and its purest scream. I am the shy maiden of the volcano, the jealous because I am the beautiful whisperer of the wilderness. The first paradise could not stand me. I was pushed out to sow conflict on earth and arrange in beds the matters of my subjects.

My hand is the key to flame and the fierceness of hope
Your bodies are firewood and my hand is the fireplace
My hand is unbridled desire:
With faith
It moves mountains.
I, the goddess of the twin nights, the destiny of the wise. The unity of sleep and wakefulness. I am the foetus poet. I slew myself and found her. I return from my exile to be the bride of the seven days and the destruction of future life.
I am the seducing lioness. I return to slay the prisoners and rule the earth.

Ada Valdivieso del Pozo

No dejarse definir: Propuesta de lectura para trabajar la competencia personal

I return to mend Adam's ribs and rid the men from their Eves.
I am Lilith, returned from exile to inherit the death of the mother to whom
I gave birth

Traducido del árabe al inglés por Henry Matthews. Recuperado de
<https://www.banipal.co.uk/selections/33/66/joumana-haddad/>