



Facultad de Educación
MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

Leer y reflejarse en los bordes: una propuesta didáctica
para leer *Nada*, de Carmen Laforet

Reading and reflecting on the edges: a didactic proposal for
working with the novel *Nada* by Carmen Laforet

Alumna: Ángela Arce Solórzano

Especialidad: Lengua Castellana y Literatura

Director/a: Lorea Romero Gutiérrez (Marta García Lastra)

Curso académico 2022-2023

Julio 2023

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Cantabria gracias a las ayudas para la realización de TFM en estudios de las mujeres y de género durante el curso 2022/2023

Agradecimientos

Gracias a mis tutoras, Lorea Romero Gutiérrez y Marta García Lastra, por acompañarme en este proceso y descubrirme unos conocimientos nuevos para mí que ahondan directamente en unos valores que sé que son compartidos.

Gracias a mi padre y mi madre —Pedro y Ana— por dejarme volar cuando igual era demasiado pronto y acogerme de nuevo cuando hizo falta. Por todo, gracias. También a mi hermana, Nuria, por escuchar la primera esta propuesta y posicionarse como la alumna que ya dejó de ser. No sabes lo presente que estás en todo esto.

A mis amigos y amigas, por ser unas chicas raras que diría Martín Gaité, y compartir conmigo un mar de detalles, contradicciones y complicidades que traspasan la barrera de lo digital. Albacete, Sevilla, Australia, estáis conmigo.

Por último, pero nunca menos importante, a Jesús. Porque sabía antes que yo que todo esto saldría bien, aunque a veces no se lo crea. Sin ti esto no sería posible.

Los textos que escribe una misma no solo son de una misma, son también de todas las personas que hicieron posible que esto sucediera, como un diálogo invisible, pero siempre compartido.

Resumen

A pesar de que en las universidades el trabajo y el esfuerzo por sacar a la luz las creaciones y los avances de las mujeres ha sido indiscutible, este conocimiento no llega a la educación secundaria obligatoria. De esta manera, la legitimidad de las mujeres como creadoras e impulsoras de cambios sociales se pierde, y como consecuencia terminan siendo invisibles para la sociedad. Un buen ejemplo de esto es Carmen Laforet, como representante de las mujeres escritoras de la posguerra. Pese a ser internacionalmente reconocida y ganar premios literarios, el alumnado no conoce a la escritora ni su obra.

En el presente trabajo se plantea una innovación didáctica, que, aplicando siempre una perspectiva de género, pretende trabajar con el alumnado de 4.º ESO la narrativa de posguerra escrita por mujeres, y apelar directamente a su conexión emocional con las protagonistas de estas novelas.

Palabras clave: Carmen Laforet, estudios de género y de las mujeres, literatura con perspectiva de género, literatura de posguerra.

Abstract

Although the work and effort made in universities to bring to light the creations and advances made by women has been indisputable, this knowledge does not arrive to secondary education. In this way, the legitimacy of women as creators and promoters of social change is lost, and as a consequence they end up being invisible to society. A good example of this is Carmen Laforet, as a representative of post-war women writers. Despite being internationally recognised and winning literary prizes, students do not know the writer or her work.

In this master's thesis we propose a didactic innovation, which, always applying a gender perspective, aims to work with 4th ESO students on post-war narrative written by women, and to appeal directly to their emotional connection with the protagonists of these novels.

Key words: Carmen Laforet, gender studies, literatura with gender perspective, post-war narrative.

Contenido

1.	Introducción y justificación	5
1.1.	<i>El conocimiento científico que se pierde. Las investigaciones en materia de género de la universidad que no llegan a la educación obligatoria.....</i>	6
1.2.	<i>Justificación legislativa: LOMLOE y Ley de Memoria Democrática</i>	14
1.3.	<i>Impulsos y resistencia. El diálogo social sobre los estudios de género</i>	17
2.	Estado de la cuestión y relevancia del tema.....	22
2.1.	<i>El conocimiento legítimo: las mujeres en los libros de texto</i>	22
2.2.	<i>Memoria y escuela: algunas aplicaciones reales en las aulas.....</i>	26
2.3.	<i>Nada de Carmen Laforet ¿su lectura funciona?.....</i>	28
3.	Objetivos	30
4.	Propuesta de innovación didáctica	31
4.1.	Presentación de la innovación didáctica.....	31
4.1.1.	<i>Introducción y justificación.....</i>	31
4.1.2.	<i>Objetivos.....</i>	33
4.1.3.	<i>La propuesta en la legislación educativa: competencias, criterios de evaluación y saberes básicos.....</i>	33
4.1.4.	<i>Secuenciación didáctica.....</i>	36
4.1.5.	<i>Evaluación</i>	40
4.2.	Resultados de la propuesta de innovación.....	41
5.	Conclusiones.....	46
6.	Bibliografía.....	48
	Anexo I. Textos proyectados en clase para la lectura conjunta y la puesta en práctica de la innovación didáctica	52
	Anexo II. Actividad planteada en la innovación didáctica llevada al aula.....	67
	Anexo III. Enlace a la encuesta de valoración de la actividad	69

1. Introducción y justificación

En el año 1945, en una España todavía herida por la guerra, se presenta por primera vez el premio Nadal. Muchas fueron las propuestas que se presentaron, pero fue una joven, Carmen Laforet, la que ganó el premio. Su novela, titulada *Nada*, trata sobre una joven, Andrea, que llega a Barcelona llena de sueños e ilusión para estudiar en la universidad. Pronto todas estas ilusiones quedarán empañadas por sus vivencias en una gran ciudad como Barcelona, la relación rodeada de miseria con los parientes con los que vive y su necesidad constante de salir a la calle a caminar, con todas las implicaciones sociales que conlleva que una mujer joven saliera sola a la calle. Fue un auténtico éxito literario tanto nacional como internacional, además de una obra maestra del existencialismo de la posguerra española. Sin embargo, el alumnado de la educación secundaria obligatoria no conoce esta novela.

Esto se debe al constante y deliberado borrado de las mujeres como autoras y productoras de conocimiento, ciencia y cultura. Bajo la mirada androcentrista y patriarcal de la sociedad, quedan relegadas a figuras muy concretas, relacionadas con el espacio de lo doméstico. Además, debemos entender como causas directas de este hecho los movimientos sociales actuales, y cómo desde la universidad se intenta sacar a la luz todo este conocimiento hasta ahora silenciado, pero no llega a la escuela secundaria, paso previo para que se convierta en conocimiento asentado por la sociedad.

El presente Trabajo de fin de Máster plantea una propuesta de innovación didáctica basada en esta novela como ejemplo de la novela de posguerra española y como una manera de sacar a la luz a las mujeres escritoras que, por otro lado, quedan totalmente olvidadas en los libros de texto.

Partimos, por tanto, de una justificación del tema elegido partiendo de tres puntos diferentes: la pérdida del conocimiento de la universidad a los centros educativos de secundaria, la justificación legislativa y el análisis de los impulsos positivos que vivimos en nuestra sociedad en relación con el feminismo desde el año 2018 en contraposición con los movimientos anti-género que consideran todo el conocimiento científico de los estudios de género y de las mujeres como

mera ideología. En el marco teórico nos centramos en tres puntos diferentes, el borrado de las mujeres en los libros de texto, el trato de la memoria democrática en diferentes acciones docentes y cómo se ha utilizado la novela en el sistema educativo actual a lo largo de los años.

Después, planteamos una innovación didáctica de nueve sesiones para un grupo de 4.º ESO que, afortunadamente, parte de ella se ha podido llevar a la práctica con resultados muy positivos.

1.1. El conocimiento científico que se pierde. Las investigaciones en materia de género de la universidad que no llegan a la educación obligatoria

Desde los años setenta hasta la actualidad, la universidad española, tras una profunda remodelación de todos los elementos que la conforman, ha sido una fuente de creación de conocimiento riguroso e innovador que no ha parado, desde todas las áreas, de investigar desde una perspectiva de género (Correa y Espigado, 2003). Tras entender que el conocimiento que se daba hasta el momento era profundamente androcéntrico, y, por lo tanto, parcial (Correa y Espigado, 2003) se empezó a desarrollar un conocimiento científico, sobre todo desde el área de las Ciencias Sociales y las Humanidades que “respondía a la exigencia social de las mujeres por comprender, explicar y transformar su situación históricamente subordinada” (Ballarín Domingo et al., 1995, p. 8).

Todo surge de lo que algunas teorías feministas han llamado *awareness* o lo que es lo mismo, la autoconciencia. Al ser conscientes de su propia realidad dentro de la universidad, se empezaron a plantear cuestiones no solo sobre la propia existencia, sino sobre “los modos de conocer, de explicar la realidad y sus propuestas de transformación” (Ballarín Domingo et al., 1995, p. 16). Esta necesidad de explicaciones se convirtió en conocimiento, que salió adelante debido al “empeño” de aquellas estudiantes que, durante los años setenta ocupaban las aulas, pero una década después desarrollaba allí mismo su práctica docente (García Lastra, 2010)

Las mujeres, a pesar de las dificultades, se convirtieron en un “objeto de conocimiento” (Ballarín Domingo et al., 1995, p. 19) y, por lo tanto, todo lo que las rodeaba, incluido el espacio que ocupaban y que tenían destinado desde la

perspectiva social, sufrió un análisis exhaustivo por parte de los estudios de las mujeres que se estaban desarrollando. Ocurrió lo mismo con la propia universidad, hasta el momento considerada un espacio movido por una lógica patriarcal, decimonónica y profundamente misógina, en la que, a pesar de la constante incorporación de mujeres en las plazas docentes, seguían ocupando los puestos más bajos. (García Lastra, 2010).

Sin embargo, fue el impulso social el que ayudó a la transformación del conocimiento. Pilar Ballarín Domingo, M.^a Teresa Gallego Méndez e Isabel Martínez Benlloch afirman que existió un primer periodo, ente 1978 y 1982:

[e]n el que se dieron las mayores dificultades y desafíos, cuando no existían condiciones adecuadas ni medios suficientes. Un periodo intenso y conflictivo. Los movimientos feministas en España vivían un momento álgido. Las demandas más elementales de las mujeres aún no tenían respuesta y el debate ideológico estaba muy vivo. (1995, 24).

Como ocurre en los grandes cambios de este tipo, las demandas sociales van por delante tanto de la academia como de la legislación, por lo que podemos afirmar que fue parte del activismo feminista el que empujó a que estos cambios prosperaran en la estructura académica.

En esta misma época, y atendiendo principalmente a toda la investigación filológica, al ser el campo de estudio de este trabajo de fin de máster, vemos que se trata de una de las áreas de conocimiento más importante para la crítica feminista al representar, a través de las obras literarias, no solo la relación entre los sexos, sino también cómo esta relación se representa y describe a través de la palabra (Ballarín Domingo et al., 1995, p. 113).

Existen dos elementos que han permitido el desarrollo tan fuerte de esta área del conocimiento: el primero, la invisibilización constante a la que fueron sometidas creadoras de obras literarias a lo largo de la historia, y que en la época se empezaron a rescatar a partir de investigaciones científicas desarrolladas en diferentes universidades españolas (Ballarín Domingo et al., 1995, p. 114), y por otro, y más concretamente a partir de un segundo periodo, entre los años 1988-

1991, la influencia de las investigaciones de género europeas y americanas en la teoría literaria feminista (Ballarín Domingo et al., 1995, p. 119).

Cabe también destacar un elemento realmente importante, y es que la producción de conocimiento, a través de la investigación académica desde el principio estuvo marcada por el desarrollo autorial de las mujeres, es decir, eran ellas las que más escribían artículos, capítulos de libros y tesis en el área de filología. Si echamos un vistazo a los números, vemos que mientras que, en el primer cuatrienio estudiado, 1975-1979, solo en 1,96% de las mujeres llevaban a cabo este conocimiento científico, sin embargo, en el último cuatrienio estudiado, 1988-1991, el porcentaje se eleva hasta el 44,51% (Ballarín Domingo et al., 1995, p. 117). Son cifras que demuestran aquello que ya se ha comentado, cómo el impulso social hizo que se desarrollara la producción de un conocimiento científico imprescindible para sacar del olvido a mujeres escritoras de diferentes épocas y se situó la óptica feminista en las diferentes áreas de estudio de la filología.

A partir de los años 90, se termina de instaurar el modelo desarrollado en el año 1983 por la Ley de la Reforma Universitaria, que, como hemos dicho anteriormente, se trataba de un cambio requerido ya por el impulso social de diferentes agentes entre los que se encontraban las mujeres y el feminismo. De esta manera, se consiguen “los objetivos de organización democrática, inserción social y modernización científica” (Ortiz et al., 1999, p. 13). A pesar de que la complejidad de inserción de mujeres en el grupo docente universitario seguía siendo una realidad debido a los “mecanismos de captación de profesorado que sigue favoreciendo a los varones” (Ortiz et al., 1999, p. 15), el alumnado se había duplicado en dos décadas y las mujeres representaban una mayoría en las aulas, llegando al 51% en el curso 1994-1995 (Ortiz et al., 1999, p. 14).

A pesar de todo, los estudios de género siguieron en el punto de mira, completamente rechazados al no considerarse un estudio científico, sino algo dominado por un carácter ideológico (Ortiz et al., 1999). Esto hizo que dos fuerzas convergieran, por un lado, la lucha continua y muy potente de grupos de estudios de género que creaban una enorme cantidad de conocimiento científico,

y la reacción contraria de las fuerzas de la universidad, haciendo que, en los años 80, toda esta investigación científica se viera avocada a la docencia extracurricular y que la docencia en la universidad no tuviera un reflejo proporcional al esfuerzo (Ortiz et al., 1999, p. 149).

Este desarrollo de los estudios de las mujeres en las materias extracurriculares y la acción individual de las propias docentes, incluyendo asuntos de género en las propias materias que impartían dentro de los currículos, fue la tónica general durante los años ochenta y noventa (Ortiz et al., 1999) así como la no homogeneización de los estudios de género, es decir, su desarrollo en universidades muy concretas donde había un grupo potente de expertas desarrollando conocimiento científico. Sin embargo, en otras universidades que no tenían estos grupos investigadores, las materias relacionadas con el género o los estudios de las mujeres eran prácticamente inexistentes (Ortiz et al., 1999, p. 154).

Otro espacio en el que se introdujo estos estudios de género fue en los programas de doctorado, sobre todo por la flexibilidad del cuerpo docente para elegir qué materias se impartían en dichos programas y qué peso en total de créditos tenían (Ortiz et al., 1999, p. 156). Como se puede ver en la siguiente tabla, el doctorado tiene el porcentaje más alto de aportaciones desde los estudios de género.

Tabla 1
Aportaciones en materia de género en cada tipo de actividad de docencia
1992-1995 (Ortiz et al., 1999, p. 156)

<i>Tipo de actividad</i>	<i>Número de registro</i>	<i>Porcentaje</i>
Asignaturas	55	9,2
Parte del programa	80	13,3
Doctorado	333	55,4
Extracurricular	133	22,1

Como podemos observar, todo el potencial de los estudios de las mujeres en la universidad se encuentra, principalmente, en los programas de doctorados y

en las asignaturas extracurriculares. Las estrategias, por tanto, que se tomaron en consideración para intentar revertir esto fueron en una doble dirección: por un lado, desarrollar más asignaturas específicas, relacionadas con los estudios de género en diferentes ámbitos; y por otro, que se tuviera en cuenta a las mujeres en los currículos de las materias que ya existían (Ortiz et al., 1999).

En la actualidad, la cuestión no ha cambiado demasiado. La tónica general continúa relegando los estudios de las mujeres a estudios superiores (másteres y doctorados) o a materias optativas. Se podría afirmar que el Plan Bolonia, el proceso por el cual se homologaron los estudios universitarios a un marco común europeo y que cambió toda la estructura curricular de las universidades españolas, jugó a la contra de los estudios de género y de las mujeres. Como afirma Asunción Bernárdez Rodal:

En el paso de las Licenciaturas a los Grados, ha sido general la percepción de que los Estudios de Género perdían presencia en los nuevos planes, al reducirse las asignaturas casi siempre optativas que se ofertaban en distintas facultades (2017 p. 52).

Se trata, por tanto, de una contradicción flagrante entre aquello que la legislación quería potenciar y conseguir y las consecuencias finales de la aplicación de la norma, por no hablar, además, del interés social y por parte del alumnado, que iba en aumento (Bernárdez Rodal, 2017, p. 52).

En el año 2008, el Ministerio de Igualdad y el Instituto de la Mujer desarrollaron un listado de todas las materias que se impartirían en relación con los estudios de género y cuál sería su situación tras el cambio al Plan Bolonia (Instituto de la Mujer, 2008). Debemos mencionar que esta publicación surgió de la voluntad de las profesoras feministas de diferentes universidades españolas que, preocupadas por la situación en la que quedaban los estudios de las mujeres y de género tras la aplicación del Plan Bolonia, decidieron exponer de manera escrita y publicar todas las materias que se verían afectadas por los cambios realizados.

Hemos realizado un cotejo en el que se observan los siguientes datos:

	Artes y Humanidades	CC. salud	CC. experimentales	Ingeniería y arquitectura	CCSS y jurídicas
Optativas	28	8	1	5	37
Troncales	9	1			10
Obligatorias	9	8			21

Estos datos son un reflejo claro de lo que hemos comentado anteriormente, cómo más del 50% por cierto de las materias relacionadas con los estudios de género o las mujeres son optativas, llegan a ser incluso la única opción que existe, como es el caso del área de ciencias experimentales y el área de Ingeniería y Arquitectura. Además, al cambiar las materias de libre configuración por la optatividad, se pierde —dependiendo de la organización de cada facultad— la posibilidad de que estudiantes de otros grados accedan a estas materias no obligatorias. En conclusión, los estudios de género, a pesar de contar con un desarrollo académico enorme y grandes investigaciones en diferentes universidades españolas, quedaron relegadas a espacios muy pequeños, asimilados a las humanidades, y con una pequeña capacidad de desarrollo a pesar de los esfuerzos.

Cabe destacar que en los últimos años se han desarrollado varias iniciativas que pretenden concienciar sobre lo que supone olvidar la perspectiva de género en las universidades. Se han conseguido algunos cambios en la perspectiva androcentrista desde la que se investiga, como por ejemplo el uso del lenguaje inclusivo y las perspectivas metodológicas en algunas materias a pesar de que “las comisiones de grados y departamentos se han mostrado reacios a la modificación de los planes de estudios” (García-Lastra y Romero-Gutiérrez, 2022, p. 31). Por otro lado, las universidades españolas participan en estudios y proyectos europeos que promueven los estudios de género y de las mujeres en los estudios superiores, y las propias académicas y profesoras universitarias feministas han propuesto y llevado a cabo iniciativas para garantizar los estudios

de género, a pesar de su precaria presencia en los programas académicos (García-Lastra y Romero-Gutiérrez, 2022).

Bien es cierto que no contamos con datos cuantitativos tan extensos como en las décadas anteriores del siglo XX que hemos referido más arriba, pero esto se debe a una necesidad imperiosa de visibilizarse ante la inexistencia total en las universidades y la paupérrima cobertura legislativa en la que se encontraban los estudios de las mujeres en las universidades durante las últimas tres décadas del siglo pasado.

Con esta situación en las universidades, visto cómo los estudios de género se han desarrollado desde la llegada de la democracia a través del impulso de las académicas feministas y el respaldo institucional de las diferentes leyes y reformas educativas universitarias, resulta interesante observar cómo este conocimiento científico, basado en estudios de calidad por parte de investigadoras y grupos de investigación de prestigio, ha llegado hasta las aulas.

La respuesta es que estos conocimientos apenas han llegado a las aulas. Muchas han sido las investigadoras que, dándose cuenta de este fenómeno, han intentado averiguar el porqué. Entender por qué la escuela, como espacio de gran influencia en la población al ser un pilar fundamental de transmisión de conocimiento (López-Navajas, 2014, p. 286), no incluye una genealogía conformada por la mitad de la población y que resulta imprescindible para la “incorporación de modelos sociales de indudable significación ideológica y política” (Correa y Espigado, 2003), que sigue siendo conocimiento científico.

Para ejemplificar esta falta de representación en las aulas, tomaremos como ejemplo la materia en la que se enmarca esta propuesta de innovación didáctica —Lengua Castellana y Literatura— y su materia más afín —Historia—. Se trata de dos materias que más impulso tuvieron durante el proceso de desarrollo de los estudios de las mujeres, feministas y del género en la universidad. Por ejemplo, en el periodo académico 1992-1995, se contabilizaron más de mil intervenciones en materia de género en ambas áreas de estudio, como se puede ver en la tabla siguiente:

Tabla 2

Aportaciones de docencia según el tipo de actividad y materia (Ortiz et al., 1999, p. 158)

	Asig.	Parte programa	Doctorado	Extracurric.	Registro docente	Totales
Literatura	4	9	69	10	92	1055
Historia	11		63	17	92	1127

En total, la práctica docente con perspectiva de género se materializa en un 15,2% del total de registros docentes en ambas materias, lo que supone la cifra más alta de todos los registros por materia realizados en la investigación y que supera en un 5% al tercer registro más alto (Ortiz et al., 1999, p. 159). Supone un pensamiento lógico pensar que se trataran de materias con un alto contenido en perspectiva de género y conocimientos aportados por los estudios de las mujeres en las aulas de educación preuniversitaria, vista la cantidad de creación científica y docente que se estaba llevando a cabo en las universidades en los años noventa.

Sin embargo, el desarrollo es justo el contrario. Según las investigaciones de Ana López-Navajas, centradas la aparición de las mujeres en los libros de texto más utilizados en nuestro país y de los que más adelante hablaremos de manera más extensa, resulta significativo cómo ambas materias, Lengua Castellana y Literatura e Historia respectivamente, solo cuentan con una representación de mujeres del 12% y el 7% (López-Navajas, 2014, p. 299-300).

Si ya de por sí ha resultado y resulta muy complicado introducir los estudios de género y de las mujeres en la docencia universitaria a pesar de la amplia y rigurosa labor investigadora y científica, resulta desolador encontrarnos con estos datos, completamente depauperados, de la presencia de mujeres en la educación obligatoria.

Además, la formación docente es imprescindible, y es en este espacio en el que dialogan de manera frontal la formación superior universitaria y la formación de la educación obligatoria. Cuantos mayores sean los esfuerzos por introducir

los estudios de las mujeres en la formación universitaria —no solo en el ámbito de las Humanidades, sino también en el resto de las áreas de investigación— mayor será la introducción de estos conocimientos en las escuelas. La escuela, como espacio para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado, no puede dejar de lado la historia y la genealogía de la mitad de la población, ya que se estaría incurriendo en el ocultamiento de conocimiento valioso y determinante para el desarrollo completo de la ciudadanía.

1.2. Justificación legislativa: LOMLOE y Ley de Memoria Democrática

La presente innovación didáctica no solo pretende asumir el recorrido histórico de los estudios de género en la universidad y su escasa trascendencia en la educación obligatoria, sino que también se sustenta en los impulsos de la sociedad actual y en la legislación presente, que funciona como base para toda construcción posterior de la aplicación en el ámbito escolar y académico. Para argumentar esta idea, tomaremos como base dos leyes de suma importancia y de gran calado en la sociedad actual: la ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, más conocida como LOMLOE, y la Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

Ambas son leyes muy recientes con vocación de incidir de manera clara en la trascendencia de los estudios de género y de las mujeres en la sociedad actual y hacen un repaso histórico por todas aquellas mujeres olvidadas y silenciadas por la historia. Como se comentará más adelante en los objetivos de este trabajo, se pretende apoyar el proceso que desempolva la vida de las mujeres durante el siglo XX, tan olvidadas por unos estudios académicos que, con una perspectiva decimonónica y muy androcéntrica, cuenta como objeto y protagonista de la historia al modelo de hombre blanco, rico y heterosexual, olvidando la pluralidad lógica y natural de las sociedades modernas (Fernández et al., 2001).

Ya en el preámbulo (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 2020),

encontramos una mención directa a la igualdad de género, y en los objetivos se destaca:

El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa.

Resulta difícil de cumplir estos objetivos, sumados al desarrollo del alumnado como ciudadanos y ciudadanas competentes, si tenemos en cuenta el olvido en las aulas del conocimiento científico que existe en materia de género, como ya hemos referido en el punto anterior. La legislación vigente apela directamente al objetivo claro de recuperar la memoria de las mujeres, pero no es garantista en llevar a cabo estos objetivos, en tanto que no presta la suficiente atención a la formación del profesorado en los avances que han aportado los estudios de las mujeres, feministas y de género, base científica y pedagógica en la que deberían apoyarse los saberes básicos que recoge la LOMLOE.

El diálogo entre ambas leyes, como antes se comentaba, es crucial y especialmente visible, ya que la Ley de Memoria Democrática apela directamente a la educación como el motor para educar a la sociedad en base al respeto por los valores democráticos y la memoria (Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, 2022). Esta ley pretende, además, esclarecer un momento de la historia reciente de España muy complejo y que todavía hoy produce opiniones encontradas: la guerra civil y la dictadura franquista. Desde este punto de vista, esta ley apela directamente a los estudios de género y de las mujeres, tratando de sacarlas de los espacios en los que estuvieron recluidas y olvidadas, para conseguir revelar y potenciar todas las creaciones artísticas y literarias, así como las innovaciones científicas y tecnológicas y las luchas sociales que se llevaron a cabo y que estuvieron abanderadas por mujeres. Así, la ley dispone de un artículo específico dirigido a la memoria de las mujeres, en el que se dice (Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, 2022):

Artículo 11. Reconocimiento de la memoria democrática de las mujeres.

1. Las administraciones públicas adoptarán las medidas y actuaciones necesarias para el reconocimiento del papel activo de las mujeres en la vida intelectual y política, en la promoción, avance y defensa de los valores democráticos y los derechos fundamentales.

2. Las administraciones públicas adoptarán las medidas y acciones necesarias para la difusión y conocimiento de las limitaciones y discriminaciones educativas, económicas, sociales y culturales que las mujeres soportaron específicamente durante la guerra y la dictadura y para reconocer a aquellas que las sufrieron.

3. Las administraciones públicas adoptarán las medidas necesarias para reparar las formas especiales de represión o violencia de cualquier tipo sufrida por las mujeres como consecuencia de su actividad pública, política, sindical o intelectual, durante la Guerra y la Dictadura, o como madres, compañeras o hijas de represaliados o asesinados. Igualmente, se llevarán a cabo actuaciones de reconocimiento y reparación de las mujeres que durante la Guerra y la Dictadura sufrieron privación de libertad u otras penas como consecuencia de los delitos de adulterio e interrupción voluntaria del embarazo.

No solo se habla de la reparación de las acciones olvidadas por la implantación de un modelo social determinado, profundamente patriarcal y misógino, sino que se asume también la violencia que las mujeres sufrieron por ser mujeres, por su condición de género, durante la Guerra Civil y la Dictadura. Esta nueva perspectiva está enlazada con la segunda disposición de este artículo, la que apela directamente a la educación (Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, 2022):

Artículo 34. Deber de memoria.

Con el objeto de preservar en la memoria colectiva los desastres de la guerra y de toda forma de totalitarismo, las administraciones públicas desarrollarán todas aquellas medidas destinadas a evitar que las violaciones

de derechos humanos que se produjeron durante el golpe de Estado, la Guerra y la Dictadura, puedan volver a repetirse.

La escuela, como escuela pública y determinante en la formación de la ciudadanía futura, está apelada con un objetivo claro: crear una ciudadanía con espíritu crítico, conciencia de ser y conocimiento de la cultura y la sociedad que le precedió, por lo tanto, resulta imposible realizar este trabajo sin la mitad de la población, que seguía oculta en los márgenes de una memoria que, aunque es individual, casi privada y propia de cada persona, también es colectiva.

En el siguiente punto, abordaremos el último de los elementos que conforman la justificación de este trabajo: la sociedad actual y cómo se dialoga —y, sobre todo, como dialoga la gente joven— con los intentos por rescatar la memoria colectiva de las mujeres.

1.3. Impulsos y resistencia. El diálogo social sobre los estudios de género

Los últimos años han servido para que los movimientos feministas se hayan posicionado no solo en el centro del debate político, también en el centro del debate social. Desde las marchas del 8 de marzo por el Día Internacional de las Mujeres hasta las políticas públicas desarrolladas en los últimos años han supuesto un cambio en la mentalidad, pero no han tenido la misma aceptación en todos los grupos sociales que se han visto afectados. 2018 fue el año en el que los movimientos feministas convocaron la huelga por el 8M, y tuvo un seguimiento tan fuerte como inesperado, ya que hasta el momento existía una brecha de género en cuanto a participación política (García-Albacete, 2019). El número de mujeres que habían sufrido violencia por el hecho de ser mujeres y, sobre todo y como mayor detonante, el caso aberrante de La Manada, supusieron el punto de inflexión para la movilización de las mujeres, que llegó a contar en la manifestación de Madrid con 170.000 personas (García-Albacete, 2019).

En este apartado nos centraremos en dos elementos indispensables en el centro educativo, el alumnado y las familias, para ver cómo dialogan con las nuevas políticas y cómo estas son llevadas a la escuela.

Para hablar de los y las adolescentes que conforman el alumnado de un centro educativo, tomaremos en consideración los resultados de las encuestas realizadas por el Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, que ha publicado cifras muy interesantes sobre la percepción de los jóvenes con respecto al feminismo y la igualdad de género. Por un lado, comprobamos que este impulso de la lucha por la igualdad ha llegado a la población general, ya que desde el 2017 hasta el 2021 el número de mujeres jóvenes que se consideran feministas ha subido en veintiún puntos porcentuales (del 46,1% al 67,1%) y el porcentaje de hombres también ha subido, del 23,6 al 32,8% (Rodríguez San Julián et al., 2021).

Sin embargo, a pesar de este incremento generalizado, surgen datos realmente preocupantes, sobre todo en relación con el género masculino, ya que 1 de cada 10 chicos niega que las desigualdades de género existan (Rodríguez San Julián et al., 2021, p. 11), un 20,9% de los hombres niegan la existencia de la violencia de género, lo que supone un aumento de ocho puntos porcentuales y se ha reducido de un 54,2% a un 50,4% la percepción que ellos tienen sobre la gravedad de la violencia de género (Rodríguez San Julián et al., 2021, p. 13).

En consecuencia, vemos que el resultado principal es que “mientras entre las mujeres avanza la tendencia hacia una percepción más igualitaria de las relaciones de pareja, en el caso de los hombres encontramos una cierta persistencia de las visiones tradicionales de género” (Rodríguez San Julián et al., 2021, p. 9).

No contamos con el espacio en este trabajo para elucubrar en profundidad las causas de estos datos expuestos, pero podemos aventurarnos a relacionarlo con los movimientos anti-género que han surgido en la sociedad como respuesta a las políticas feministas y con perspectiva de género, que han ido surgiendo e instaurándose cada vez más en la política institucional, con una aceptación importante entre los jóvenes varones (García-Lastra y Romero-Gutiérrez, 2022; Romero Gutiérrez, 2022)

Estos movimientos no solo se centran en la lucha contra las políticas de género, sino que son una lucha contra lo que consideran una crisis de su sistema

de valores de la que son responsables la búsqueda de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y los derechos LGTBI (Venegas, 2022). Las consecuencias llevan apareciendo en distintas partes del mundo desde hace años. Como bien explican las autoras Beatriz Revelles-Benavente y Ana M. González Ramos:

Esta situación aparece como resultado del avance de la derecha neoliberal perceptible tanto desde una perspectiva global como local. Durante estos últimos cuatro años hemos visto como Donald Trump ganaba las elecciones en Estados Unidos, como el Brexit se convertía en una realidad para los y las ciudadanas del Reino Unido y de Europa, como Jair Bolsonaro se hacía con el poder en Brasil y, en general, las ideologías nacionalistas y de extrema derecha se convertían en un espacio de discusión para la ciudadanía (2019, p. 17).

Ocurre lo mismo en España, donde surgen también estos movimientos en los que el género se entiende como una amenaza contra la familia tradicional y la masculinidad y feminidad tradicionales (Venegas, 2022, p. 3). Estos movimientos recurren a una trampa dialéctica para luchar contra las políticas por la igualdad, ya que convierten el género en “ideología”, posicionándolo a su misma altura y, por lo tanto, considerándolo algo contra lo que hay que luchar. Nos encontramos, una vez más, ante la división entre lo público y lo privado y el monopolio, por parte de la derecha populista, de la defensa de la paternidad, centrando el debate sobre el bienestar infantil y la defensa de la familia tradicional y los derechos de los padres sobre sus hijos (Graff y Korolczuk, 2022, p. 115). Lógicamente, debido a las pulsiones emocionales de las relaciones familiares, ha sido una estrategia que ha funcionado, y debido a la importancia de las familias en la escuela, estos movimientos anti-género han llegado hasta las aulas (Romero Gutiérrez, 2022; Venegas, 2022).

Si entendemos las escuelas como un espacio en el que se combaten las desigualdades estructurales, se aboga por la democracia plena –lo que incluye las políticas de género como una herramienta más para conseguirlo– y se fomenta el diálogo y el espíritu crítico de manera interdisciplinar, el choque con

estas ideas anti-género está asegurado, y, como comentaremos a continuación, así ha sucedido.

En el presente trabajo nos centraremos solamente en España, pero cabe apuntar que no se trata, como ya hemos comentado, de un caso aislado, sino que se trata ya no de un caso solamente europeo (Italia, Polonia, Hungría), sino de un fenómeno global (Venegas, 2022).

Dos fueron los acontecimientos que la autora Mar Venegas considera fundamentales para el desarrollo de los movimientos anti-género en la escuela. El primero, sucedió en Murcia en el año 2018, cuando, tras una campaña de la asociación No te prives en los institutos de la región sobre educación sexual, el Foro español de la familia solicitó que los padres fueran preguntados para permitir que sus hijos e hijas pudieran acudir a estas charlas (2022, p. 7).

Un año más tarde, en Andalucía, sucedió algo parecido, que incluso llegó a los tribunales. Para conmemorar el día contra la violencia de género, un docente proyectó un video del testimonio de Ana Orantes, la primera mujer que denunció en público la violencia que sufría por parte de su marido, y que, como represalia, fue asesinada por él un mes más tarde. Como cuenta Venegas:

A pesar de que el gobierno andaluz había animado a las escuelas a realizar actividades en defensa de la igualdad y contra la violencia de género, algunos padres y madres denunciaron al profesor, que fue acusado de adoctrinamiento en “ideología de género”, según las familias denunciantes (Venegas, 2022, p. 7, traducción propia).

Estos fueron los dos hitos que antecieron a la propuesta que conjuntamente la asociación Hazte Oír y el partido político Vox llegaron a proponer: la introducción de un Pin Parental que permitirá a las familias vetar las actividades en las que sus hijos e hijas pudieran participar, centradas principalmente en la eliminación de la violencia de género, los derechos LGTBI, el *bullying* o el racismo, entre otros (Venegas, 2022). Esta medida fue acompañada por la publicación en la página web de Hazte Oír de una lista de

trecientas escuelas en las que se realizaban actividades en favor de la igualdad y la diversidad (Venegas, 2022).

Las consecuencias de estos movimientos no han sido solo estos datos puntuales señalados, sino también lo que venimos comentando desde el inicio de este apartado, una resistencia importante a la trascendencia de los estudios de las mujeres como conocimiento científico contrastado y relevante y su conversión en mera ideología por parte de estos grupos, por lo tanto, algo sobre lo que se puede discutir.

Por ello, es importante desarrollar e incluir desde la práctica docente innovaciones, perspectivas y conocimiento que asuman e integren los estudios de género y el conocimiento de las mujeres, ya que es la manera de conseguir una igualdad plena y el desarrollo democrático real.

2. Estado de la cuestión y relevancia del tema

Una vez justificada la elección del tema desde varios puntos de vista, procedemos a presentar un estado de la cuestión centrado en tres de los elementos más importantes de la innovación docente que se presenta. El primero, el reconocimiento de las mujeres como sujeto histórico y social, cómo se representan las mujeres en las aulas, y para ello, expondremos un análisis de los libros de texto más utilizados en secundaria y bachillerato. Después, la memoria, cómo se trata la memoria democrática en la actualidad en las aulas y cuáles han sido las experiencias del profesorado que lo ha puesto en práctica; por último, la propia obra de Carmen Laforet, que será la base de nuestra innovación didáctica, la obra *Nada*, nos centraremos en si se ha llevado a las aulas en algún momento, cómo se ha hecho y desde qué perspectivas.

2.1. *El conocimiento legítimo: las mujeres en los libros de texto*

Como hemos comentado en apartados anteriores, los estudios de las mujeres se han desarrollado en nuestro país gracias al esfuerzo que se ha realizado desde las universidades y que ha permitido crear una genealogía de mujeres que ha intervenido en el desarrollo de diferentes áreas de conocimiento (López-Navajas, 2014). La escuela es un “pilar fundamental en la difusión del conocimiento y de los referentes históricos”(López-Navajas, 2014, p. 286). En este sentido, los libros de texto son una de las herramientas más utilizadas para la transmisión de unos conocimientos que una sociedad concreta considera necesarios para el desarrollo del alumnado en el sistema educativo, esto es, el conocimiento legítimo (Lomas, 2002). Este conocimiento está ocultando a las mujeres: veamos algunos datos que ilustran esta afirmación.

Los resultados que se expondrán a continuación forman parte del estudio realizado por la autora Ana López-Navajas, realizados en el año 2009 partiendo de los libros de la educación secundaria obligatoria más utilizados y difundidos. Además, distingue entre los personajes que aparecen y también su asiduidad en la aparición en dichos libros de texto, es decir, su recurrencia (López-Navajas, 2014). Uno de los resultados más esclarecedores es que, a medida que se avanza en los cursos, las mujeres van desapareciendo progresivamente: del

13,6% de personajes citados que son mujeres en 1º ESO, pasado a un 10,3% en 4º ESO. Se trata de más de tres puntos porcentuales de bajada a medida que van avanzando en la enseñanza secundaria obligatoria y, por lo tanto, a medida que van desarrollando su capacidad crítica y son más conscientes de las autorías y obras que estudian.

Otro dato bastante revelador es el que concierne a las materias con enfoque histórico, como Lengua Castellana y Literatura o Historia. Son de los porcentajes más bajos de toda la tabla de asignaturas estudiadas, un 11,9% de personajes son mujeres en el caso de Lengua Castellana y Literatura y un 6,6% en el caso de Historia. Como bien explica la autora:

Son ellas [las materias con enfoque histórico] las que proporcionan, en mayor medida que otras, el relato histórico establecido y las que transmiten los patrones ideológicos y forjan identidades sociales. Es significativo que los resultados de todas estas asignaturas se encuentren por debajo de la media. (López-Navajas, 2014, p. 299).

Ante este panorama, en el que las mujeres que aparecen en los libros de texto son pocas y van en descenso continuado a medida que avanzan los cursos, vemos que las mujeres que se citan no varían mucho de unas ediciones a otras. Una vez más, la autora López-Navajas realizó un estudio, esta vez cualitativo, de las mujeres que aparecían citadas en tres ediciones de libros de texto. Para abarcar todas las épocas históricas, se tomaron en consideración los libros de texto de 3º ESO y 4º ESO, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Escritoras que aparecen en los libros de texto por época y editoriales (López Navajas y Querol Bataller, 2012, p. 464)

Época	Editorial Santillana	Editorial SM	Editorial Oxford
Edad Media			
Renacimiento	Teresa de Ávila	Teresa de Ávila	Teresa de Ávila
Barroco			
Ilustración			

Romanticismo	Rosalía de Castro	Rosalía de Castro	Rosalía de Castro
Realismo	Fernán Caballero Emilia Pardo Bazán	Fernán Caballero Emilia Pardo Bazán	Emilia Pardo Bazán
Literatura antes de la guerra	Rosa Chacel		María Zambrano Zenobia Camprubí
Literatura después de la guerra	Ana María Moix Ana María Matute Carmen Martín Gaité Carmen Laforet	Ana María Moix Ana María Matute Carmen Martín Gaité Carmen Laforet	Ana María Moix Ana María Matute Carmen Martín Gaité Carmen Laforet
Últimas décadas de siglo	Almudena Grandes Rosa Montero	Almudena Grandes Rosa Montero Belén Gopegui Lucía Etxebarria Dulce Chacón Soledad Puértolas Laura Gallego Ada Salas Ana Diosdado Carlota Soldevilla Paloma Pedrero	Almudena Grandes
Literatura Hispanoamericana		Alfonsina Storni Gabriela Mistral Laura Esquivel	
Totales	11	22	10

Se trata de un listado muy diverso entre unas editoriales y otras, y de una nómina muy diferente. Tan solo son ocho las mujeres que aparecen citadas en las tres editoriales analizadas: Teresa de Ávila, Rosalía de Castro, Emilia Pardo

Bazán, Ana María Moix, Carmen Martín Gaité, Ana María Matute, Carmen Laforet y Almudena Grandes. Podríamos considerar que estas son las mujeres que, por el devenir de unos acontecimientos u otros, forman parte del canon escolar, una de las primeras causas de la invisibilización de las mujeres en los libros de texto en particular y de las aulas de educación en general.

Entendemos el canon literario como el conjunto de obras (clásicas o no) que se consideran representativas de una sociedad determinada y que, por lo tanto, deben ser leídas y conocidas por el conjunto de la sociedad. De esta definición partiría también un término muy importante en el presente trabajo, el canon escolar, que, de la mano del conocimiento legítimo que hemos comentado previamente, determinan qué se lee en las aulas de educación secundaria. Según Pedro C. Cerrillo Torremocha:

El canon escolar debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo (2013, p. 27).

Vemos como las mujeres no aparecen en este canon, ni escolar ni literario, quitando algunos nombres ya clásicos como Emilia Pardo Bazán o Teresa de Ávila. Podemos trazar una conexión entre todos los elementos que aparecen en este trabajo: el olvido de las cuestiones de género en las universidades, aún mayor en los nuevos planes Bolonia (Bernárdez Rodal, 2017), la asunción los estudios de género como una ideología por parte de los grupos anti-género con una influencia no desdeñable en el conjunto de la sociedad y, por último, la desaparición de las mujeres y sus obras a nivel general en los libros de texto. Esta unión de elementos nos lleva a una consecuencia clara a nivel educativo: la falta de autoridad social (López Navajas y López García-Molins, 2012).

Esta falta de autoridad social se basa no solamente en el desconocimiento generalizado de la creación literaria y cultural femenina, sino también en la

desaparición de las mujeres en los textos. Se trata de un círculo vicioso, una espiral de olvido y ocultamiento destinado a las mujeres y sus obras.

2.2. *Memoria y escuela: algunas aplicaciones reales en las aulas*

La visión de la guerra y de la posguerra española compone el otro elemento imprescindible sobre el que se sustenta la presente innovación didáctica, por eso, creemos que es pertinente realizar una pequeña revisión sobre cómo se ha estado tratando el tema desde el punto de vista histórico y cómo han funcionado las innovaciones didácticas desarrolladas por algunas y algunos docentes.

Como hemos comentado, la represión sufrida durante la guerra civil española y la larga posguerra vivida por la población civil resulta algo tremendamente influyente en nuestra sociedad actual, el sentido democrático global y un desarrollo del espíritu crítico en el alumnado de educación secundaria obligatoria (Fuertes Muñoz, 2018). Además, resulta un tema controversial en el que resulta complicado no intervenir emocionalmente ya que

[S]igue jugando, aún cuarenta años después de su desaparición, un rol central en el debate sociopolítico español, generando importantes controversias y contribuyendo a la construcción de imaginarios culturales en disputa, con una todavía preocupante banalización de la dictadura entre determinados sectores sociales (Fuertes Muñoz, 2018, p. 281).

Por lo tanto, resulta un tema profundamente actual, a pesar del tiempo transcurrido, y en el que interviene una parte imprescindible y trascendente para el imaginario personal y colectivo y para el desarrollo emocional de cada estudiante: la memoria. Según diversos autores, la memoria democrática, aplicada a la situación de nuestro país, está compuesta por “un cúmulo de experiencias individuales y colectivas transcurridas en la lucha por conseguir un sistema democrático que se caracterice por la defensa de la libertad y de la justicia, de los valores republicanos y de los derechos humanos” (Galiana i Cano, 2018, p. 4). La enseñanza de la historia, por tanto, se ve tremendamente apelada no por el hecho de contar un periodo específico en sí, sino por las implicaciones personales o sociales que esto pueda tener para un grupo en concreto. A pesar

de que desde la enseñanza más tradicional y los manuales -de los que hablaremos a continuación- se trata la Historia y este periodo concretamente desde un punto de vista hegemónico, contando como protagonista con el hombre blanco, heterosexual y rico (Sánchez Durá, 2017), debemos tomar en cuenta otras fuentes para contar este proceso histórico para explicarlo desde la memoria. Para ello, contamos, por ejemplo, con la literatura.

La literatura nos permite acercarnos también a este espacio de la memoria y aprovechar, de esta manera, otras voces silenciadas hasta el momento, como la de las mujeres. Además, desde un punto de vista más teórico, la literatura nos permite acceder a ese espacio más cercano a lo cotidiano (Lomas, 2011) que también forma parte de la historia y forma parte, por tanto, del aprendizaje del alumnado.

Como hemos comentado, los libros de texto no son ajenos a la enseñanza de la Guerra Civil Española, por lo que siempre está presente entre sus páginas. Estos manuales “se han guiado en este sentido por el deseo de legitimar la democracia, fortalecer la cultura democrática y fomentar el rechazo de las dictaduras y los comportamientos violentos” (Fuentes Muñoz, 2018, p. 183) debido a la gran influencia de asociaciones que han velado por el desarrollo y cumplimiento de la memoria democrática, por lo tanto, han contribuido a abandonar gran parte de los tópicos que seguían existiendo, enfatizando de manera clara el carácter negativo de los procesos dictatoriales y la privación de las libertades (Fuentes Muñoz, 2018).

Sin embargo, se sigue adoleciendo de una visión “macrohistórica” (Fuentes Muñoz, 2018, p. 285) en la que desaparece lo cotidiano o los elementos “olvidados” como el sufrimiento de la población civil u otros aspectos que podrían acercarse en mayor medida a la realidad del alumnado, desarrollando, por tanto, una “historia más humana” (Fuentes Muñoz, 2018, p. 287).

Esta intención de explicar una historia humanizada no se ha quedado en el plano teórico, sino que se han llevado a cabo prácticas docentes que han permitido su aplicación real en un aula. Tomaremos como representación el caso de Vicent Galiana i Cano, que desarrolló un proyecto de innovación educativa en

el que se trabajaba la memoria democrática a todos los niveles aplicado a la propia localidad en la que se emplaza el instituto.

El alumnado consultó documentación en el Archivo Municipal, leyendo actas judiciales de fusilamientos sin juicios previos ocurridos en los mismos lugares que para ellos y ellas son cotidianos (Galiana i Cano, 2018). Este no es más que un ejemplo de todos los que podríamos exponer como intervenciones docentes que trabajan con la memoria democrática durante el periodo de la guerra civil, por lo que podemos asegurar sin ningún género de dudas que, a pesar de que los libros de texto van un paso más atrás, las prácticas docentes están sacando adelante nuevas maneras de entender las sociedades del pasado reciente y juzgar críticamente los hechos históricos.

El alumnado, en general, se involucra mucho en el desarrollo de las propuestas (Galiana i Cano, 2018, p. 12), y aceptan que lo que más les llama la atención es aquello que tiene que ver con lo cotidiano, lo más cercano: el impacto en su propio pueblo, la vida de las mujeres y la relación con el presente (Galiana i Cano, 2018, p. 14). Sin embargo, también se sienten perdidos ante la información que se les ofrece, por un lado, porque son conocimientos que nunca han adquirido en el aula por cuestiones de tiempo (Lomas, 2011, p. 231), y por otro, porque todavía siguen asumiendo algunos tópicos (Lomas, 2011) que, a pesar de ir desapareciendo de algunos libros de texto, siguen vigentes en la educación no reglada y en el currículo oculto presente en las escuelas.

2.3. *Nada de Carmen Laforet ¿su lectura funciona?*

La lectura de *Nada*, la novela de Carmen Laforet ha tenido un desarrollo complejo y fluctuante en España. De ser novela de lectura obligatoria en algunas comunidades autónomas a no ver rastro de ella en las programaciones didácticas de cursos en los que se debe explicar y revisar la literatura contemporánea. Sin embargo, hay dos movimientos –uno más antiguo, otro más reciente– que hacen que esta novela siga siendo una lectura que, de una u otra manera, aparece en el canon, además de su indudable calidad literaria.

Como decíamos, existen estas dos corrientes que introducen la novela en los cánones literarios. La primera, como consecuencia de los movimientos de

recuperación de conocimiento desarrollado por las mujeres, se trata de los trabajos de fin de máster que posicionan la novela *Nada* y, en general, la novela contemporánea escrita por mujeres en el centro de sus propuestas didácticas (Calle García, 2018; Guzmán Mora, 2019; Imbernón Martínez, 2018). No podemos olvidar que estas propuestas, aunque sean trabajos académicos destinados a la finalización de unos estudios obligatorios para el ejercicio de la profesión, son el reflejo de las prácticas que muchos y muchas docentes están llevando a cabo en el aula ahora mismo, simbolizando así un cambio de paradigma en la enseñanza de literatura española.

El segundo movimiento, mucho más académico y tradicional, es la importancia de la novela en las universidades de EE. UU. Se trata de una novela que en su momento tuvo mucha fama en nuestro país, debido a que recibió el premio Nadal del año 1945, lo que permitió que se llevaran a cabo traducciones a diferentes idiomas, incluido el inglés. El segundo hecho que permitió esta lectura fue la cantidad de exiliados y exiliadas por la guerra que vivían en este país, y que, a pesar de no poder volver a España, estaban al tanto de las novedades literarias.

Como comenta su biógrafa, Roberta Johnson, se trata de la novela más leída por los estudiantes de grados y posgrados en las universidades de EE. UU. (Pérez de la Fuente y Arribas Veloso, 2015), y lo es desde hace muchos años, ya que, cuando la escritora viajó por primera vez a este país en 1965, la novela ya causaba interés (Ibidem). Como consecuencia, vemos como en enseñanza de español como lengua extranjera, la novela se usa desde hace años para conseguir diferentes objetivos, desde la asimilación de vocabulario en relación con la tradición cultural y literaria española para niveles de iniciación (Merino Mañueco y Dumbravescu, 2011) hasta el desarrollo de la producción escrita a niveles más altos (Marín Marín, 2017).

Vemos, por tanto, que las posibilidades de esta novela en el aula son múltiples, depende, sobre todo, de la práctica docente y las propuestas de innovación didáctica que se presenten en el aula.

3. Objetivos

Una vez expuesto el marco teórico, plantearemos los objetivos de este trabajo, basados en la transmisión de todo un conocimiento científico que, como hemos señalado, se está dejando de lado y que resulta clave para que el alumnado se desarrolle de manera íntegra en la sociedad actual en la que vivimos. Por ello, los objetivos son los siguientes:

1. Ayudar al aumento de nuevas visiones y perspectivas para contrastar el sistemático borrado de las mujeres en la literatura, en el sistema educativo en general y en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en particular.
2. Apuntar también hacia un cambio del canon literario y el canon escolar, para así ayudar al alumnado del último curso de educación secundaria obligatoria a conocer las grandes obras de la literatura española y entender que las mujeres también formaron parte del contexto cultural del momento, para que así se desarrollen como ciudadanos y ciudadanas en plenitud que conocen las creaciones culturales y literarias más cercanas. Además, creemos que, al tratarse de la primera posguerra, este borrado ha sido, sí cabe, mucho más profundo, debido a la clara influencia de la dictadura para evidenciar un único modelo de mujer que, definitivamente, no tenía entre sus tareas el escribir.
3. Partir del contexto literario hasta alcanzar un ámbito histórico más amplio para que el alumnado conozca lo que ocurrió en el pasado y cómo influye todavía hoy en la sociedad del presente.

4. Propuesta de innovación didáctica

4.1. Presentación de la innovación didáctica

4.1.1. Introducción y justificación

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, la propuesta de innovación didáctica presente en este trabajo pretende acercar la literatura escrita por mujeres como una expresión de ese conocimiento científico perdido en el camino de la universidad a las aulas de la educación secundaria obligatoria. Nos hemos centrado en la literatura de posguerra, y más concretamente en la lectura de la novela *Nada*, escrita por Carmen Laforet y ganadora del primer premio Nadal en 1945, puesta en diálogo con el resto de las escritoras de su generación, y teniendo muy en cuenta el contexto histórico y cómo influía este a las mujeres. Se trata de una de las mejores muestras de la literatura de posguerra española y la tendencia existencialista en la literatura contemporánea. Sin embargo, el alumnado no conoce esta obra.

Esta innovación —que hemos tenido la oportunidad de llevar al aula, experiencia de la que hablaremos en el siguiente apartado— se plantea para un curso de 4.º ESO. Para justificar la pertinencia de esta innovación docente, recurrimos a la legislación vigente.

Tal y como se nos remite en la legislación autonómica, temáticamente es una propuesta acertada, ya que en los saberes básicos para este curso, en el apartado de Educación literaria, se hace referencia a “Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos” (Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2022, p. 212) y también a la “Lectura con perspectiva de género” (Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2022, p. 213).

Además, también existe una justificación competencial, ya que en las competencias específicas y generales también se hace referencia a la lectura crítica y relacionada con sus vivencias personales, tal y como se indica en la competencia específica número 8 del currículo de Lengua Castellana y Literatura: “leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizándolo la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria” (Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 2022, p. 206).

Por último, y debido al curso en el que se enmarca la propuesta, es importante hacer referencia al Perfil de Salida, es decir, “la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español referidos a dicho periodo” (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria., 2022, p. 24). Está intrínsecamente relacionado con las competencias clave, que el alumnado debe alcanzar al término de la etapa.

Por lo tanto, entendemos que el alumnado tiene que alcanzar una serie de competencias que les permita desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas de la sociedad del momento. Este Perfil de salida cuenta con un punto crucial que determina de manera transversal esta propuesta didáctica, como es el objetivo de “[d]esarrollar un espíritu crítico, empático y proactivo para detectar situaciones de inequidad y exclusión a partir de la comprensión de las causas complejas que las originan” (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria., 2022, p. 25).

Finalmente, hacemos mención a las competencias clave que aparecen en los descriptores operativos del perfil de salida, y que se detallan más adelante. Sin perjuicio de tratar el resto de las competencias, las que más se trabajan en la

presente innovación didáctica son la competencia de comunicación lingüística (CCL), la competencia digital (CP) y la competencia ciudadana (CC). Vemos, por lo tanto, que se trata de una innovación didáctica alienada de manera clara con la legislación vigente, y más en concreto con la etapa específica que se termina con el curso seleccionado, apostando además por la formación transversal del alumnado.

4.1.2. *Objetivos*

Los objetivos específicos de la innovación didáctica planteada son los siguientes:

1. Identificar los elementos sociohistóricos principales de la época y entender las creaciones literarias que surgieron.
2. Asumir la existencia de las mujeres como creadoras de productos literarios a través de la novela *Nada*, de Carmen Laforet en constante diálogo con el resto de creadora de la época.
3. Entender la importancia del contexto histórico que rodeaba a estas escritoras como un elemento imprescindible para su creación literaria, así como los personajes subversivos que aparecían en las novelas.

4.1.3. *La propuesta en la legislación educativa: competencias, criterios de evaluación y saberes básicos*

Como ya se adelantó en el apartado anterior, las competencias específicas que se trabajan en la propuesta y sus correspondientes criterios de evaluación son los siguientes:

3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales

- 3.1. Realizar exposiciones y argumentaciones orales de cierta extensión y complejidad con diferente grado de planificación sobre temas de interés

personal, social, educativo y profesional ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales.

5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA5, CC2.

5.1. Planificar la redacción de textos escritos y producciones multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y adecuado.

5.2. Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.

6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CC2, CE3.

6.1. Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera

creativa adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual.

6.2. Elaborar trabajos de investigación de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes sobre diversos temas de interés académico, personal o social a partir de la información seleccionada.

8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas.

8.1. Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios.

8.2. Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura.

8.3. Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, además de corrección ortográfica y gramatical, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.

Esta competencia específica se conecta con los siguientes descriptores del Perfil de salida: CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4.

En cuanto a los saberes básicos que aparecen en la legislación, nos centramos principalmente en el apartado C. Educación literaria, y más concretamente en el

apartado 2. Lectura guiada, donde se expresan los conocimientos que se deben alcanzar de la siguiente manera:

Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:

- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura.
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.
- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.
- Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

4.1.4. Secuenciación didáctica

Nos basamos metodológicamente en sesiones dialógicas, la lectura comprensiva y el aprendizaje basado en el pensamiento. Queremos —como bien

hemos expresado en el punto anterior— que el alumnado no solo exponga sus ideas sobre lo que lee, sino que lo relacione con sus propias experiencias, para que sea consciente de que las preocupaciones humanas no han variado a lo largo de los siglos y que la literatura es un proceso para entender esas emociones.

Además, se pretende potenciar también el trabajo en grupo. De esta manera, tras explorar sus pensamientos, emociones y opiniones sobre los textos leídos de manera personal y autónoma, potenciamos el hecho de que lo compartan con sus compañeros y compañeras. Por otro lado, a través del aprendizaje basado en proyectos, pretendemos que sean capaces de llevar a cabo una investigación literaria y colaboren de manera efectiva para conseguir una meta común.

Primera sesión

Se comenzará introduciendo el tema con una actividad de conocimiento previo, una lluvia de ideas sobre qué esperan aprender cuando escuchan “literatura de posguerra escrita por mujeres” o si conocen novelas, autores y autoras o productos culturales de la época. Se procederá después a una explicación teórica del contexto literario e histórico, creando una genealogía femenina de las escritoras con las que más adelante trabajarán.

Segunda y tercera sesión

En esta segunda sesión se planteará un acercamiento a la autora y su obra a través del documental *Carmen Laforet. El miedo y la gloria: la chica rara* de Ana Pérez de la Fuente y Marta Arribas, en el que se hace un repaso de la vida y las obras de la escritora. Tras el visionado, se plantea un debate en clase que pretende acercar el producto cultural a sus propias experiencias, dirigiendo el debate hacia cuestiones introductorias sobre sus propias emociones, con preguntas como si alguna vez se habían sentido como expresa el documental.

Por otro lado, se plantean también cuestiones relacionadas con el contexto histórico, partiendo también de los conocimientos planteados en la sesión anterior, preguntando sobre su opinión o ideas previas acerca de cómo el

contexto influyó a la autora en sus creaciones literarias o en el desarrollo personal de su vida.

El objetivo es ir introduciendo conceptos que saldrán más adelante, relacionados con las escritoras de la posguerra en diálogo constante con su contexto. Nos referimos a términos como: ángel del hogar, existencialismo, tremendismo, chica rara, novelas rosas... entre otras.

Cuarta sesión y quinta sesión

Estas dos sesiones se dedicarán a la lectura de algunos fragmentos de la novela, elegidos de manera que se pueda seguir una estructura lineal y muy cercana al desarrollo de la novela, sin perjuicio de rellenar huecos con explicaciones por parte del profesorado. Mientras se leen los fragmentos en alto, el alumnado expresa su opinión acerca de lo leído, para así tratar también elementos clave que aparecen en la novela, como son los siguientes:

1. El personaje de Andrea como ejemplificación de la “Chica rara”, idea desarrollada por Carmen Martín Gaité en un artículo periodístico con un título homónimo en el que se analiza la novela (Martín Gaité, 2012). Esta circunstancia nos permitirá ahondar en la relación de estas mujeres escritoras de la posguerra, sus influencias y la genealogía planteada.
2. Su relación con el espacio interno y externo. La calle Aribau y la universidad. Nos permite tratar temas relacionados con los espacios ocupados normalmente por las mujeres, es decir, los espacios cerrados de lo doméstico, en relación con todo un ideario político y social que se impuso en el franquismo. La contraposición la aporta la protagonista, que prefiere los paseos por la ciudad a la casa en la que vive.
3. Su relación con los personajes: la tía Angustias y Ena. Pons y Gerardo. En este punto se comentará la relación entre los personajes de la novela. Cómo algunos de ellos intentan dirigir a la protagonista hacia un ideario social determinado y bien visto por el régimen —como es la tía Angustias o Gerardo, un pretendiente de Andrea al que nunca quiso— y, por otro lado, una representación mucho más emocional de los sentimientos, como la soledad, la envidia que Andrea siente por Ena, la relación de

amistad que construyen y la incomodidad que la protagonista siente en una fiesta de Pons, otro compañero de la universidad. En este punto, nos acercamos de manera directa al desarrollo emocional del alumnado, intentando trazar relaciones entre lo que leen y sus propias vivencias.

4. Técnica narrativa de la novela existencialista. Se trata del punto más técnico que se trata en esta lectura conjunta, y que responde al objetivo de hacer que el alumnado entienda por qué se escribía así en la época, lo que nos permite relacionarlo directamente con el contexto histórico. Se tratan puntos como el protagonista testigo, que solo comenta aquello que pasa a su alrededor, no lo que vive; y el uso de la 1.º persona del singular que permite el desarrollo de monólogos internos que ahonden en los sentimientos de la protagonista. Por otro lado, se tratará el tiempo, muy importante en esta novela, ya que una narradora madura recuerda las vivencias de una protagonista —ella misma— joven.

Sexta, séptima sesión y octava sesión

Tras el análisis de la novela en profundidad, abrimos el foco al resto de mujeres escritoras de la posguerra y los personajes subversivos que crearon. Para ello, planteamos una creación propia del alumnado, donde imaginación, investigación y conocimiento previo se fusionen. Dividimos la clase en grupos de cuatro personas y asignamos a cada grupo una “chica rara” de la literatura de posguerra española.

- a. Andrea de *Nada* (Carmen Laforet)
- b. Natalia de *Entre Visillos* (Carmen Martín Gaité)
- c. Valba de *Los Abel* (Ana María Matute)
- d. Lena de *Nosotros, los Rivero* (Dolores Medio)

Partiendo de algunos fragmentos de las novelas seleccionados y cedidos a cada grupo por la docente, la información que encuentren en internet y los conocimientos con los que cuentan, deberán crear una ficha de personajes de forma creativa, en un mural que se exhibirá en la clase. Contarán con dos sesiones completas para realizarlo y libertad total para exponerlo y expresarse.

La última sesión —octava— que se dedica a este trabajo será para realizar esta exposición delante de todo el grupo.

Novena sesión

Como actividad final y de recapitulación, planteamos una vez más un ejercicio creativo de forma individual, en el que deben escribir el final de la historia a partir de un párrafo dado, que se incluye en el anexo II. El objetivo es que, de manera creativa, reflexionen sobre las consecuencias de todo aquello que se ha comentado en clase, sin olvidar las implicaciones sociales, personales y en materia de memoria que esto tuvo para las mujeres.

4.1.5. Evaluación

La evaluación del alumnado se dividirá en tres partes, con el objetivo de abarcar todos los criterios señalados en apartados anteriores. Para ello, los productos evaluables serán los siguientes:

1. El mural creativo: el objetivo es que sepan seleccionar la información pertinente —cumpliendo así los criterios de evaluación 6.1 y 6.2— para evitar posibles incongruencias, *fake news* o información incorrecta, desarrollando así su pensamiento crítico.
2. La redacción de creación de un final alternativo de la novela: en este caso, los objetivos principales están relacionados con la competencia en producción escrita —evaluando los criterios 5.1 y 5.2— y también el desarrollo más creativo de la materia, centrado completamente en el criterio 8.3.
3. La exposición oral del mural creativo: este producto tiene como objetivo evaluar la competencia número tres, y sobre todo el criterio 3.1, centrado en la exposición y la argumentación oral. Pretendemos balancear tanto la expresión escrita como la expresión oral, ya que esta última tradicionalmente siempre ha sido olvidada.
4. Por último, los criterios 8.1 y 8.2, relacionados con la interpretación de los textos literarios y la vinculación con conocimientos culturales, artísticos y sociales serán desarrollando en las conversaciones dialógicas sobre los

textos leídos en clase, así como en la creación del mural, pero no serán evaluados de manera formal.

4.2. Resultados de la propuesta de innovación

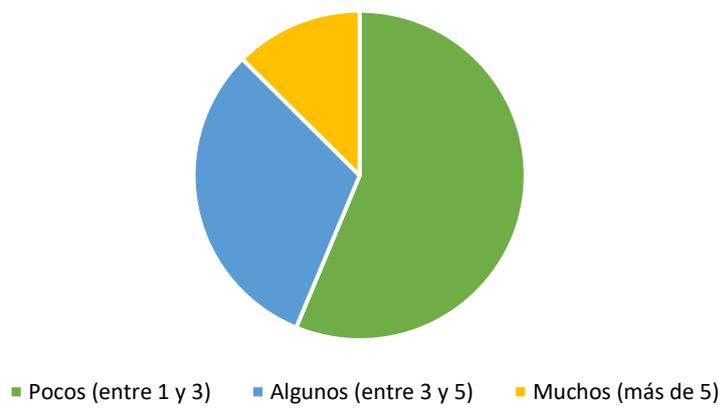
Como hemos comentado anteriormente, durante el periodo de prácticas en el centro educativo se pudo llevar a cabo una parte de la propuesta, concretamente las sesiones cuarta, quinta y novena. Esto nos ha permitido ver cómo funcionaría el producto en un aula real, atendiendo a la diversidad que pueda existir y siendo conscientes del trabajo con adolescentes.

El grupo con el que se ha trabajado es un curso de 4.º ESO BIF (Bilingüe inglés-francés), por lo que sus expectativas académicas son elevadas y claras, y la totalidad del alumnado tiene en mente continuar con su formación académica con el Bachillerato y posteriormente con la formación universitaria. El grupo está formado por dieciséis personas, tres chicos y trece chicas, que, a pesar de no tener una inclinación a las Humanidades —son, en su mayoría, de un perfil más científico— cuentan con una gran sensibilidad, con predisposición para comentar sus opiniones personales sobre los textos propuestos y con una capacidad de análisis profunda. Por otro lado, el número de personas que conforman el grupo permite que las sesiones se desarrollen en su mayor parte de manera dialógica, permitiendo la exposición de sus ideas personales sobre los textos que se proponen. Resulta necesario entender que la escuela debe dar cabida a este tipo de grupos, especialmente motivados, que demandan estos conocimientos ya que, socialmente, los han sentido y vivido. El docente, por tanto, no solo debe exponerlo en el aula, sino contar con la formación requerida en materia de género.

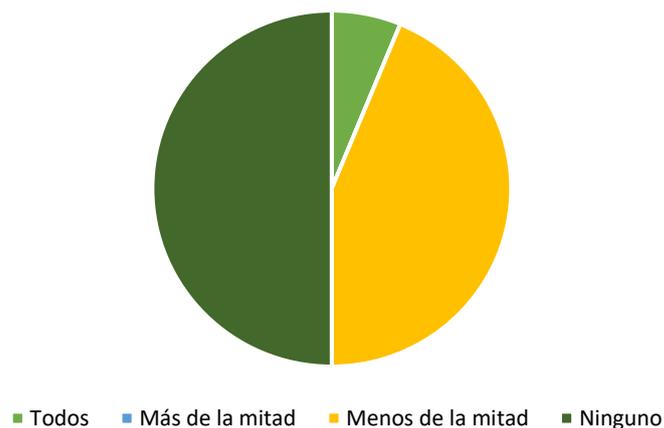
Podemos afirmar que la propuesta de innovación que se ha llevado al aula ha sido exitosa. Bien es cierto que la propuesta se desarrolló de manera acelerada, contando con un total de tres sesiones, pero las conclusiones han sido muy positivas. Al final de las sesiones, se realizó una encuesta anónima, anexada al final del trabajo, para que el alumnado expusiera sus opiniones y sensaciones sobre conocimientos previos, metodologías y actividades propuestas.

La encuesta comenzaba con dos preguntas relacionadas con los libros escritos por mujeres en general, ya sea desde la perspectiva de la literatura infantil y juvenil o desde los clásicos. Podemos observar cómo la presencia de mujeres queda relegada a espacios muy reducidos, casi inexistentes, en ambos ámbitos. Por lo tanto, como afirmábamos en apartados anteriores, las mujeres quedan relegadas del canon literario escolar y académico.

¿Cuántos libros escritos por mujeres has leído durante la ESO?



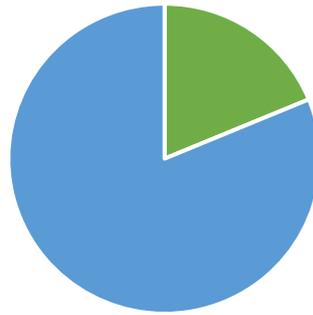
De los libros que has pensado en la pregunta anterior, ¿Cuántos son considerados "clásicos"?



Las siguientes preguntas se centran en la novela trabajada de manera más concreta, y nos encontramos con una visión desoladora de su conocimiento previo. A pesar de ser una novela no solo premiada, sino también reconocida

internacionalmente, vemos que el alumnado a punto de terminar la educación obligatoria no la conoce. Se trata de un reflejo más de esta invisibilización de las mujeres, en este caso en el ámbito cultural y literario.

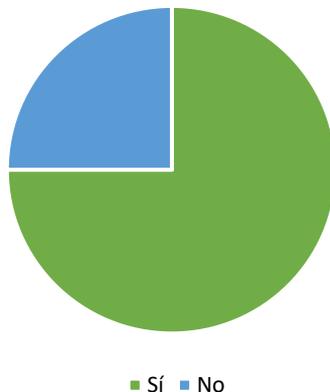
Sobre la novela que hemos tratado en clase,
¿Habías oído hablar de ella?



■ Sí ■ no

Por último, se intentó trabajar con la implicación emocional del alumnado. Apelamos directamente a sus sentimientos para que se asocien de manera directa con aquello que están leyendo y asimilen mejor los conocimientos que queremos transmitir y desarrollen de manera más clara y profunda el pensamiento crítico. Con esta novela era fácil conseguir esta conexión emocional a través de la etapa que tanto el alumnado como Andrea —la protagonista de la novela— están experimentando: la adolescencia y juventud. De la euforia por un nuevo comienzo, a la desazón e incomodidad en ámbitos sociales o las discusiones familiares, lo que se cuenta en la novela apela directamente a los sentimientos de los alumnos y las alumnas, y así lo dejaron claro con las respuestas de la encuesta:

¿Te has sentido reflejado o reflejada en aquello que Andrea contaba? (Sentimientos, pensamientos, sensaciones...)



En cuanto a las actividades realizadas, pudimos llevar a cabo dos. La primera fue la lectura dialógica de los textos propuestos (Anexo I). Tras una breve introducción en otra sesión de la profesora encargada del curso, procedimos a leer en alto entre toda la clase. Participaron de manera activa en todo momento, expresando su opinión y relacionándolo mayoritariamente con el contexto histórico, siendo consciente de la dictadura y la primera posguerra que se estaba viviendo, y analizándolo con una profundidad crítica que se presupone para su edad y nivel formativo. En algunos puntos más difíciles de comentar solo fueron necesarias algunas preguntas dirigidas para que volviera a fluir el diálogo donde la clase era protagonista.

La segunda actividad que se pudo llevar al aula fue la de escritura creativa. Como se puede ver en el Anexo II, se propuso un texto del final de la novela, particularmente cargado de emoción y sentimientos muy fuertes que apelaban al lector adolescentes, y funcionó muy positivamente en una doble vertiente. Primero, para la clase, ya que, como se pudo recoger en la encuesta, más de la mitad de la clase (un 62,5%) valoró de manera positiva la actividad, afirmando que esta le había servido para aprender los contenidos vistos en clase. La segunda vertiente está relacionada con los resultados, que también fueron muy positivos, ya que todos y todas se implicaron en la escritura de un final coherente, cercano al final de la novela en muchos casos, que nos permite asumir que los contenidos han sido asimilados por los y las estudiantes.

Podemos ver que existen otras maneras de llevar a cabo la evaluación, más allá de la repetición mecánica y teórica de lo aprendido en el aula, y que la implicación emocional potencia exponencialmente el valor del aprendizaje y la implicación de la clase.

5. Conclusiones

La desaparición de las mujeres en el conocimiento asimilado socialmente no es un hecho aislado. Muchos han sido los elementos determinantes para que las mujeres no cuenten con la autoridad social por la que se les reconoce todo lo que consiguieron en las diferentes áreas del conocimiento, en materia social y en el mundo artístico.

No solo se da el olvido desde el punto de vista académico, sino también social. Mientras las profesoras universitarias feministas lucharon por sacar a la luz todas las creaciones de estas mujeres olvidadas frente a una académica reacia a los cambios, muchos grupos anti-género negaron estos procesos como elementos ideológicos, deslegitimándolos, por tanto, como conocimiento científico.

Sin embargo, también han existido movimientos sociales de empuje para estos impulsos feministas: el diálogo fue constante en las últimas décadas del siglo XX entre universidad y movimientos sociales para potenciar y difundir todo el conocimiento científico desarrollado por mujeres y desde el año 2018 las movilizaciones feministas son masivas en todo el mundo en jornadas como el 8M.

Ambas pulsiones se encuentran hoy en las aulas, y como consecuencia vemos que este conocimiento científico —desarrollado por la mitad de la población— sigue sin llegar a los currículos, las prácticas docentes y las actividades desarrolladas en los centros, por lo que su visión del mundo desde su perspectiva queda anulada.

Sociedad y escuela son dos caras de la misma moneda, son espejos confrontados que se reflejan lo mejor y lo peor, y en este caso no es diferente. Olvidando esta visión del mundo desde un punto de vista de las mujeres, estas desaparecen de los libros de texto. En el caso de las Humanidades, por ejemplo, los datos son desoladores y lo que debería de ser un espacio para el desarrollo cultural de toda la sociedad, olvida de manera casi total a las mujeres, alejándolas del canon.

De aquí parte la innovación docente planteada, de la necesidad de cortar este círculo vicioso en el que el conocimiento científico es considerado ideología y por lo tanto desechado e inalcanzable para la sociedad.

Sin embargo, muchas veces el propio alumnado es demandante de estos conocimientos, ya que han vivido esta explosión de reivindicación feminista de la sociedad. Por eso, como docentes, debemos estar preparados y preparadas para aportar estos conocimientos que demandan, por lo que resulta realmente importante potenciar la formación del profesorado en materia de género no solo para alcanzar este conocimiento, sino también para no incurrir en estereotipos o mala *praxis* que reflejen en nuestros actos justo lo contrario a lo que queremos transmitir: la igualdad real entre hombres y mujeres, la defensa de los valores democráticos y el desarrollo de un pensamiento crítico.

Por esta razón es necesario plantear estas nuevas lecturas culturales que incluyan la perspectiva de género en las aulas, para poder abordar saberes y conocimiento que permita al alumnado desarrollarse de manera completa y crítica en la sociedad en la que vive y convive.

6. Bibliografía

- Ballarín Domingo, P., Gallego Méndez, M. T. y Martínez Benlloch, I. (1995). *Los estudios de las mujeres en las Universidades españolas. 1975-1991. Libro blanco*. Instituto de la Mujer.
- Bernárdez Rodal, A. (2017). Los estudios universitarios feministas y con perspectiva de género en España (2010-15). *Revista de Comunicación de la SEECI*, 42, 45-61. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.45-61>
- Calle García, I. (2018). *La inclusión de autoras de la posguerra española en los libros de texto. Propuesta didáctica*. Universidad de Valladolid.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- Correa, M. J. y Espigado, G. (2003). La historia de las mujeres en España: de la investigación a la docencia. *Investigación en la escuela*, 50, 21-30.
- Fernández, A., Juliano, M. D., López, M. y Martínez, N. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Síntesis Educación.
- Fuertes Muñoz, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12(2018). <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Galiana i Cano, V. (2018). La memoria democrática en las aulas de secundaria y bachillerato: balance de una experiencia didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 3. <https://doi.org/10.7203/dces.34.12048>
- García Lastra, M. (2010). La voz de las mujeres en la Universidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (3), 357-368.
- García-Albacete, G. (2019). El año de las mujeres. En *Informe sobre la democracia en España 2018* (pp. 149-173). Fundación Alternativas.
- García-Lastra, M. y Romero-Gutiérrez, L. (2022). *Gender, Youth and education in early 21st Century Spain*.

- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC, núm. 151 (2022).
- Graff, A. y Korolczuk, E. (2022). *Anti-Gender Politics in the Populist Moment*. Routledge.
- Guzmán Mora, J. (2019). *Las novelistas españolas de posguerra. Una propuesta de intervención didáctica para 4º de ESO*.
- Imbernón Martínez, C. (2018). *Personajes femeninos en Nada, de Carmen Laforet*. Universidad de Almería.
- Instituto de la Mujer. (2008). *Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género*.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Núm. 340 BOE (2020). <https://www.boe.es>
- Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática, Núm. 252 BOE (2022).
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria., BOE (2022).
- Laforet, C. (2020). *Nada*. Destino.
- Lomas, C. (2002). El sexismo en los libros de texto. En A. González & C. Lomas (Eds.), *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia* (pp. 193-209). Graó.
- Lomas, C. (2011). *Lecciones contra el olvido. Memoria de la educación y educación de la memoria*. Octaedro.
- López Navajas, A. y López García-Molins, Á. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVII, 27-40.
- López Navajas, A. y Querol Bataller, M. (2012). ¿Están presentes las escritoras en la enseñanza de la literatura en la ESO? En F. Fernández Beltrán y L.

- Casajus, (Coods.), *España y América en el bicentenario de las independencias*. (pp. 455-472).
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Marín Marín, V. (2017). El desarrollo de la expresión escrita y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes de nivel C1 y C2: Una propuesta didáctica con base en textos literarios. En M. Martínez-López, F. García Andreva, y E. Balmaseda Maestu (Eds.), *Panhispanico y variedades en la enseñanza de español L2-LE* (pp. 511-522).
- Martín Gaité, C. (2012). La chica rara. En R. Johnson y M. Zubiaurre (Eds.), *Antología del pensamiento feminista español* (Colección Feminismo, pp. 381-395). Cátedra.
- Merino Mañueco, S. y Dumbravescu, D. (2011). De *Nada* a la propuesta de actividades léxico-gramaticales y literario-culturales para el aula de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 7, 1-10.
- Ortiz, T., Martínez, C., Segura, C., Quiñones, O., Duart, P., Sevilla, J. y Ventura, A. (1999). *Universidad y feminismo en España (II). Situación de los estudios de las mujeres en los años 90*. Universidad de Granada.
- Pérez de la Fuente, A. y Arribas Veloso, M. (2015). *Carmen Laforet. El miedo y la gloria: la chica rara*.
- Revelles-Benavente, B. y González Ramos, A. M. (2019). *Género en la educación: Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política*. Ediciones Morata.
- Rodríguez San Julián, E., Calderón Gómez, D., Kuric Kardelis, S. y Sanmatín Ortí, A. (2021). *Barómetro juventud y género 2021. Identidades, representaciones y experiencias en la realidad social compleja*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205628>

Romero Gutiérrez, L. (2022). *Tirar del hilo. Los estudios de las mujeres, feminsitas y de género y la innovación del currículo educativo. Un estudio de caso sobre la docencia de una universidad española*. Universidad de Cantabria.

Sánchez Durá, D. (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres. Enseñar historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En H. Gallego y M. Moreno (Eds.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal* (pp. 101-123). Icaria.

Venegas, M. (2022). Relationships and sex education in the age of anti-gender movements: what challenges for democracy? *Sex Education*, 22(4), 481-495. <https://doi.org/10.1080/14681811.2021.1955669>

Anexo I. Textos proyectados en clase para la lectura conjunta y la puesta en práctica de la innovación didáctica

Inicio de la novela

Por dificultades en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche, en un tren distinto del que había anunciado y no me esperaba nadie. Era la primera vez que viajaba sola, pero no estaba asustada; por el contrario, me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche. La sangre, después del viaje largo y cansado, me empezaba a circular en las piernas entumecidas y con una sonrisa de asombro miraba la gran estación de Francia y los grupos que se formaban entre las personas que estaban aguardando el expreso y los que llegábamos con tres horas de retraso. El olor especial, el gran rumor de la gente, las luces siempre tristes, tenían para mí un gran encanto, ya que envolvía todas mis impresiones en la maravilla de haber llegado por fin a una ciudad grande, adorada en mis ensueños por desconocida.

Relación con Angustias

La tía volvía la cabeza para mirar mi asombro con cierta complacencia. Estuvimos un rato calladas y yo inicié desde la puerta una sonrisa amistosa.

—Ven, Andrea —me dijo ella—. Siéntate.

Observé que con la luz del día Angustias parecía haberse hinchado, adquiriendo bultos y formas bajo su guardapolvo verde, y me sonreí pensando que mi imaginación me jugaba malas pasadas en las primeras impresiones.

—Hija mía, no sé cómo te han educado...

(Desde los primeros momentos, Angustias estaba empezando a hablar como si se preparase para hacer un discurso.)

Yo abrí la boca para contestarle, pero me interrumpió con un gesto de su dedo.

—Ya sé que has hecho parte de tu bachillerato en un colegio de monjas y que has permanecido allí durante casi toda la guerra. Eso, para mí, es una garantía. Pero... esos dos años junto a tu prima —la familia de tu padre ha sido siempre muy rara—, en el ambiente de un pueblo pequeño, ¿cómo habrán sido? No te negaré, Andrea, que he pasado la noche preocupada por ti, pensando... Es muy difícil la tarea que se me ha venido a las manos. La tarea de cuidar de ti, de moldearte en la obediencia... ¿Lo conseguiré? Creo que sí. De ti depende facilitármelo.

No me dejaba decir nada y yo tragaba sus palabras por sorpresa, sin comprenderlas bien.

—La ciudad, hija mía, es un infierno. Y en toda España no hay una ciudad que se parezca más al infierno que Barcelona... Estoy preocupada con que anoche vinieras sola desde la estación. Te podía haber pasado algo. Aquí vive la gente aglomerada, en acecho unos contra otros. Toda prudencia en la conducta es poca, pues el diablo reviste tentadoras formas... Una joven en Barcelona debe ser como una fortaleza. ¿Me entiendes?

—No, tía.

Angustias me miró.

—No eres muy inteligente, nenita.

Otra vez nos quedamos calladas.

—Te lo diré de otra forma: eres mi sobrina; por lo tanto, una niña de buena familia, modosa, cristiana e inocente. Si yo no me ocupara de ti para todo, tú en Barcelona encontrarías multitud de peligros. Por lo tanto, quiero decirte que no te dejaré dar un paso sin mi permiso. ¿Entiendes ahora?

—Sí.

—Bueno, pues pasemos a otra cuestión. ¿Por qué has venido?

Yo contesté rápidamente:

—Para estudiar. (Por dentro, todo mi ser estaba agitado con la pregunta.)

—Para estudiar letras, ¿eh?... Sí, ya he recibido una carta de tu prima Isabel. Bueno, yo no me opongo, pero siempre que sepas que todo nos lo deberás a nosotros, los parientes de tu madre. Y que gracias a nuestra caridad lograrás tus aspiraciones.

—Yo no sé si tú sabes...

—Sí; tienes una pensión de doscientas pesetas al mes, que en esta época no alcanzará ni para la mitad de tu manutención... ¿No has merecido una beca para la universidad?

—No, pero tengo matrículas gratuitas.

—Eso no es mérito tuyo, sino de tu orfandad

Presencia de la guerra

¡Cuántos días sin importancia! Los días sin importancia que habían transcurrido desde mi llegada me pesaban encima, cuando arrastraba los pies al volver de la universidad. Me pesaban como una cuadrada piedra gris en el cerebro. El tiempo era húmedo y aquella mañana tenía olor a nubes y a neumáticos mojados... Las hojas lacias y amarillentas caían en una lenta lluvia desde los árboles. Una mañana de otoño en la ciudad, como yo había soñado durante años que sería en la ciudad el otoño: bello, con la naturaleza enredada en las azoteas de las casas y en los troles de los tranvías; y sin embargo, me envolvía la tristeza. Tenía ganas de apoyarme contra una pared con la cabeza entre los brazos, volver la espalda a todo y cerrar los ojos.

¡Cuántos días inútiles! Días llenos de historias, demasiadas historias turbias. Historias incompletas, apenas iniciadas e hinchadas ya como una vieja madera a la intemperie. Historias demasiado oscuras para mí. Su olor, que era el podrido olor de mi casa, me causaba cierta náusea... Y sin embargo, habían llegado a constituir el único interés de mi vida. Poco a poco me había ido quedando ante mis propios ojos en un segundo plano de la realidad, abiertos mis sentidos sólo para la vida que bullía en el piso de la calle de Aribau. Me acostumbraba a olvidarme de mi aspecto y de mis sueños. Iba dejando de tener importancia el olor de los meses, las visiones del porvenir y se iba agigantando cada gesto de

Gloria, cada palabra oculta, cada reticencia de Román. El resultado parecía ser aquella inesperada tristeza.

Cuando entré en la casa empezó a llover detrás de mí y la portera me lanzó un gran grito de aviso para que me limpiara los pies en el felpudo. Todo el día había transcurrido como un sueño. Después de comer me senté, encogida, metidos los pies en unas grandes zapatillas de fieltro, junto al brasero de la abuela. Escuchaba el ruido de la lluvia. Los hilos del agua iban limpiando con su fuerza el polvo de los cristales del balcón. Primero habían formado una capa pegajosa de cieno, ahora las gotas resbalaban libremente por la superficie brillante y gris. No tenía ganas de moverme ni de hacer nada, y por primera vez eché de menos uno de aquellos cigarrillos de Román. La abuelita vino a hacerme compañía. Vi que trataba de coser con sus torpes y temblonas manos un trajecito del niño. Gloria llegó un rato después y empezó a charlar, con las manos cruzadas bajo la nuca. La abuelita hablaba también, como siempre, de los mismos temas. Eran hechos recientes, de la pasada guerra, y antiguos, de muchos años atrás, cuando sus hijos eran niños. En mi cabeza, un poco dolorida, se mezclaban las dos voces en una cantinela con fondo de lluvia y me adormecían.

Rebeldía/Contraposición Universidad-Calle Aribau

—Hija mía, hay unas calles en las que si una señorita se metiera alguna vez, perdería para siempre su reputación. Me refiero al barrio chino... Tú no sabes dónde comienza...

—Sí, sé perfectamente. En el barrio chino no he entrado... pero ¿qué hay allí?

Angustias me miró furiosa.

—Perdidas, ladrones y el brillo del demonio, eso hay.

(Y yo, en aquel momento, me imaginé el barrio chino iluminado por una chispa de belleza.)

El momento de mi lucha contra Angustias se acercaba cada vez más, como una tempestad inevitable. A la primera conversación que tuve con ella supe que nunca íbamos a entendernos. Luego, la sorpresa y la tristeza de mis primeras

impresiones habían dado una gran ventaja a mi tía. «Pero —pensé yo, excitada, después de esta conversación— este período se acaba.» Me vi entrar en una vida nueva, en la que dispondría libremente de mis horas y sonreí a Angustias con sorna.

Cuando volví a reanudar las clases en la universidad me parecía fermentar interiormente de impresiones acumuladas. Por primera vez en mi vida me encontré siendo expansiva y anudando amistades. Sin mucho esfuerzo conseguí relacionarme con un grupo de muchachas y muchachos compañeros de clase. La verdad es que me llevaba a ellos un afán indefinible que ahora puedo concretar como un instinto de defensa: sólo aquellos seres de mi misma generación y de mis mismos gustos podían respaldarme y ampararme contra el mundo un poco fantasmal de las personas maduras. Y verdaderamente, creo que yo en aquel tiempo necesitaba este apoyo.

Comprendí en seguida que con los muchachos era imposible el tono misterioso y reticente de las confidencias, al que las chicas suelen ser aficionadas, el encanto de desmenuzar el alma, el roce de la sensibilidad almacenado durante años... En mis relaciones con la pandilla de la universidad me encontré hundida en un cúmulo de discusiones sobre problemas generales en los que no había soñado antes siquiera y me sentía descentrada y contenta al mismo tiempo. Pons, el más joven de mi grupo, me dijo un día:

—Antes, ¿cómo podías vivir, siempre huyendo de hablar con la gente? Te advierto que nos resultabas bastante cómica. Ena se reía de ti con mucha gracia. Decía que eras ridícula, ¿qué te pasaba?

Me encogí de hombros un poco dolida, porque de toda la juventud que yo conocía Ena era mi preferida. Aun en los tiempos en que no pensaba ser su amiga, yo le tenía simpatía a aquella muchacha y estaba segura de ser correspondida. Ella se había acercado algunas veces para hablarme cortésmente con cualquier pretexto. El primer día de curso me había preguntado que si yo era parienta de un violinista célebre. Recuerdo que la pregunta me pareció absurda y me hizo reír.

No era yo solamente quien sentía preferencia por Ena. Ella constituía algo así como un centro atractivo en nuestras conversaciones, que presidía muchas veces. Su malicia y su inteligencia eran proverbiales. Yo estaba segura de que si alguna vez me había tomado como blanco de sus burlas, realmente debería haber sido yo el hazmerreír de todo nuestro curso.

La miré desde lejos, con cierto rencor. Ena tenía una agradable y sensual cara, en la que relucían unos ojos terribles. Era un poco fascinante aquel contraste entre sus gestos suaves, el aspecto juvenil de su cuerpo y de su cabello rubio, con la mirada verdosa cargada de brillo y de ironía que tenían sus grandes ojos. Mientras yo hablaba con Pons, ella me saludó con la mano. Luego vino a buscarme atravesando los grupos bulliciosos que esperaban en el patio de letras la hora de la clase. Cuando llegó a mi lado tenía las mejillas encarnadas y parecía de un humor excelente.

—Déjanos solas, Pons, ¿quieres?

—Con Pons —me dijo cuando vio la delgada figura del muchacho que se alejaba— hay que tener cuidado. Es de esas personas que se ofenden enseguida. Ahora mismo cree que le he hecho un agravio al pedirle que nos deje..., pero tengo que hablarte.

Yo estaba pensando que hacía sólo unos minutos también me había sentido herida por burlas tuyas de las que hasta entonces no tenía la menor idea. Pero ahora estaba ganada por su profunda simpatía. Me gustaba pasear con ella por los claustros de piedra de la universidad y escuchar su charla pensando en que algún día yo habría de contarle aquella vida oscura de mi casa, que en el momento en que pasaba a ser tema de discusión, empezaba a aparecer ante mis ojos cargada de romanticismo. Me parecía que a Ena le interesaría mucho y que entendería aún mejor que yo sus problemas. Hasta entonces, sin embargo, no le había dicho nada de mi vida. Me iba haciendo amiga suya gracias a este deseo de hablar que me había entrado; pero hablar y fantasear eran cosas que siempre me habían resultado difíciles, y prefería escuchar su charla, con una sensación como de espera, que me desalentaba y me parecía interesante al mismo tiempo. Así, cuando nos dejó Pons aquella tarde no podía imaginar que

la agridulce tensión entre mis vacilaciones y mi anhelo de confianzas iba a terminarse.

Beso con Gerardo

Por la tarde vino a buscarme Gerardo. Le reconocí porque esperaba delante de la portería de casa, e inmediatamente se volvió hacia mí, sin sacar las manos de los bolsillos, según su costumbre. Sus gruesas facciones se habían borrado de mi memoria por completo. Ahora no llevaba gabán ni sombrero. Iba metido en un bien cortado traje gris. Resultaba alto y robusto y su cabello se parecía al de los negros.

—¡Hola, bonita! Me dijo. Y luego, con un movimiento de cabeza como si yo fuera un perro: —¡Vamos! Me quedé un poco intimidada.

Echamos a andar uno al lado del otro. Gerardo hablaba tanto como el día en que le conocí. Me fijé que hablaba como un libro, citando a cada paso trozos de obras que había leído. Me dijo que yo era inteligente, que él lo era también. (...) Gerardo me habló abundantemente de él mismo y luego quiso informarse de mi situación en Barcelona.

—Conque solita, ¿eh? ¿De modo que no tienes padres? Otra vez me empezaba a parecer fastidioso.

Fuimos hacia Miramar y nos acodamos en la terraza del restaurante para ver el Mediterráneo, que en el crepúsculo tenía reflejos de color de vino. El gran puerto parecía pequeño bajo nuestras miradas, que lo abarcaban a vista de pájaro. En las dársenas salían a la superficie los esqueletos oxidados de los buques hundidos en la guerra. A nuestra derecha yo adivinaba los cipreses del Cementerio del Sudoeste y casi el olor de melancolía frente al horizonte abierto del mar. Cerca de nosotros, en las mesitas de la terraza, merendaban algunas personas. El paseo y el aire salinos habían despertado aquella cavernosa sensación de hambre que tenía siempre adormecida. Además, estaba cansada. Contemplé las mesas y las apetitosas meriendas con ojos ávidos.

Gerardo siguió la dirección de mi mirada y dijo en tono despectivo, como si el contestarle afirmativamente fuera una barbaridad:

—Tú no querrás tomar nada, ¿verdad? Y me cogió del brazo, arrastrándome fuera del lugar peligroso, con el pretexto de enseñarme otra vista espléndida. En aquel momento él me pareció aborrecible. Un poco después, de espaldas al mar, veíamos toda la ciudad imponente debajo de nosotros. Gerardo estaba erguido mirándola.

—¡Barcelona! Tan soberbia y tan rica y sin embargo, ¡qué dura llega a ser la vida ahí! —dijo pensativo.

Me lo decía como una confesión y me sentí súbitamente conmovida, porque creí que se refería a su grosería de un momento antes. Una de las pocas cosas que en aquel tiempo estaba yo capacitada para entender era la miseria en cualquier aspecto que se presentase: aún bajo la buena tela y la camisa de hilo de Gerardo...

Puse, en un gesto impulsivo, mi mano sobre la suya y él me la estrechó comunicándome su calor. En aquel momento tuve ganas de llorar, sin saber por qué. Él me besó el cabello. Súbitamente me quedé rígida, aunque seguíamos unidos. Yo era neciamente ingenua en aquel tiempo —a pesar de mi pretendido cinismo— en estas cuestiones. Nunca me había besado un hombre y tenía la seguridad de que el primero que lo hiciera sería escogido por mí entre todos. Gerardo apenas había rozado mi cabello. Me pareció que era una consecuencia de aquella emoción que habíamos sentido juntos y que no podía hacer el ridículo de rechazarle, indignada. En aquel momento me volvió a besar con suavidad. Tuve la sensación absurda de que me corrían sombras por la cara como en un crepúsculo y el corazón me empezó a latir furiosamente, en una estúpida indecisión, como si tuviera la obligación de soportar aquellas caricias. Me parecía que a él le sucedía algo extraordinario, que súbitamente se había enamorado de mí. Porque entonces era lo suficientemente atontada para no darme cuenta que aquél era uno de los infinitos hombres que nacen sólo para sementales y junto a una mujer no entienden otra actitud que ésta. Su cerebro y su corazón no llegan a más. Gerardo súbitamente me atrajo hacia él y me besó en la boca. Sobresaltada le di un empujón, y me subió una oleada de asco por la saliva y el calor de sus labios gordos. Le empujé con todas mis fuerzas y eché a correr. Él

me siguió. Me encontró un poco temblorosa, tratando de reflexionar. Se me ocurrió pensar que quizás habría tomado mi apretón de manos como una prueba de amor.

—Perdóname, Gerardo —le dije con la mayor ingenuidad—, pero ¿sabes?..., es que yo no te quiero. No estoy enamorada de ti.

Y me quedé aliviada de haberle explicado todo satisfactoriamente. Él me cogió del brazo como quien recobra algo suyo y me miró de una manera tan grosera y despectiva que me dejó helada. Luego, en el tranvía que tomamos para la vuelta, me fue dando paternales consejos sobre mi conducta en lo sucesivo y sobre la conveniencia de no andar suelta y loca y de no salir sola con los muchachos. Casi me pareció estar oyendo a tía Angustias. Le prometí que no volvería a salir con él y se quedó un poco aturdido.

—No, peque, no, conmigo es distinto. Ya ves que te aconsejo bien... Yo soy tu mejor amigo.

Estaba muy satisfecho de sí mismo. Yo me encontraba desalentada, como el día que una buena monja de mi colegio, un poco ruborizada, me explicó que había dejado de ser una niña, que me había convertido en mujer. Inoportunamente recordaba las palabras de la monjita: «No hay que asustarse, no es una enfermedad, es algo natural que Dios manda»... Yo pensaba: «De modo que este hombre estúpido es quien me ha besado por primera vez... Es muy posible que esto tampoco tenga importancia»...

Fiesta de Pons

Aquella misma tarde había sido la fiesta de Pons. Durante cinco días había yo intentado almacenar ilusiones para esa escapatoria de mi vida corriente. Hasta entonces me había sido fácil dar la espalda a lo que quedaba atrás, pensar en emprender una vida nueva a cada instante. Y aquel día yo había sentido como un presentimiento de otros horizontes. Algo de la ansiedad terrible que a veces me coge en la estación al oír el silbido del tren que arranca o cuando paseo por el puerto y me viene en una bocanada el olor a barcos. Mi amigo me había telefoneado por la mañana y su voz me llenó de ternura por él. El sentimiento de

ser esperada y querida me hacía despertar mil instintos de mujer; una emoción como de triunfo, un deseo de ser alabada, admirada, de sentirme como la Cenicienta del cuento, princesa por unas horas, después de un largo incógnito.

Me acordaba de un sueño que se había repetido muchas veces en mi infancia, cuando yo era una niña cetrina y delgaducha, de esas a quienes las visitas nunca alaban por lindas y para cuyos padres hay consuelos reticentes... Esas palabras que los niños, jugando al parecer absortos y ajenos a la conversación, recogen ávidamente: «Cuando crezca, seguramente tendrá un tipo bonito», «Los niños dan muchas sorpresas al crecer»... Dormida, yo me veía corriendo, tropezando, y al golpe sentía que algo se desprendía de mí, como un vestido o una crisálida que se rompe y cae arrugada a los pies. Veía los ojos asombrados de las gentes. Al correr al espejo, contemplaba, temblorosa de emoción, mi transformación asombrosa en una rubia princesa —precisamente rubia, como describían los cuentos—, inmediatamente dotada, por gracia de la belleza, con los atributos de dulzura, encanto y bondad, y el maravilloso de esparcir generosamente mis sonrisas...

Esta fábula, tan repetida en mis noches infantiles, me hacía sonreír, cuando con las manos un poco temblorosas trataba de peinarme con esmero y de que apareciera bonito mi traje menos viejo, cuidadosamente planchado para la fiesta.

«Tal vez —pensaba yo un poco ruborizada— ha llegado hoy ese día.»

Si los ojos de Pons me encontraban bonita y atractiva (y mi amigo había dicho esto con palabras torpes, o más elocuentemente, sin ellas muchas veces), era como si el velo hubiese caído ya.

«Tal vez el sentido de la vida para una mujer consiste únicamente en ser descubierta así, mirada de manera que ella misma se sienta irradiante de luz.» No en mirar, no en escuchar venenos y torpezas de los otros, sino en vivir plenamente el propio goce de los sentimientos y las sensaciones, la propia desesperación y alegría. La propia maldad o bondad...

De modo que me escapé de la casa de la calle de Aribau y casi tuve que taparme los oídos para no escuchar al piano al que atormentaba Román. Mi tío había

pasado cinco días encerrado en su cuarto. (Según me dijo Gloria, no había salido ni una vez a la calle.) Y aquella mañana apareció en la casa escrutando las novedades con sus ojos penetrantes. En algunos rincones se notaba la falta de los muebles que Gloria había vendido al trapero. Por aquellos claros corrían, desaladas, las cucarachas.

—¡Estás robando a mi madre! —gritó.

La abuela acudió inmediatamente.

—No, hijo, no. Los he vendido yo, son míos; los he vendido porque los necesitaba, porque estoy en mi derecho...

Resultaba tan incongruente oír hablar de derechos a aquella viejecilla desgraciada, que era capaz de morirse de hambre si la comida estaba escasa para que quedase mas a los otros, o de frío para que el niño tuviese otra manta en su cuna, que Román se sonrió.

Por la tarde, mi tío empezó a tocar el piano. Yo le vi en el salón, desde la puerta de la galería. Detrás de su cabeza se extendía un haz de sol. Se volvió hacia mí y me vio también y también me dirigió una sonrisa viva que le venía por encima de todos sus pensamientos. —Te has puesto demasiado guapa para querer escuchar mi música, ¿eh? Tú, como las mujeres todas de esta casa, huyes... Apretaba las teclas con pasión, obligándolas a darle el sentido de una esplendorosa primavera. Tenía los ojos enrojecidos, como hombre que ha tomado mucho alcohol o que no ha dormido en varios días. Al tocar, la cara se le llenaba de arrugas. De modo que huí de él, como otras veces había hecho. En la calle recordé solamente su galantería. «A pesar de todo —pensé—, Román hace vivir a las gentes de su alrededor. Él sabe, en realidad, lo que les ocurre. Él sabe que yo esta tarde estoy ilusionada.»

Fiesta de Pons (Continuación)

El corazón me empezó a latir de una manera casi dolorosa. Sabía que unos minutos después habría de verme dentro de un mundo alegre e inconsciente. Un mundo que giraba sobre el sólido pedestal del dinero y de cuya optimista mirada me habían dado alguna idea las conversaciones de mis amigos. Era la primera

vez que yo iba a una fiesta de sociedad, pues las reuniones en casa de Ena, a las que había asistido, tenían un carácter íntimo, revestido de una finalidad literaria y artística. Me acuerdo del portal de mármol y de su grata frescura.

De mi confusión ante el criado de la puerta, de la penumbra del recibidor adornado con plantas y con jarrones. Del olor a señora con demasiadas joyas que vino al estrechar la mano de la madre de Pons y de la mirada suya, indefinible, dirigida a mis viejos zapatos, cruzándose con otra anhelante de Pons, que la observaba. Aquella señora era alta, imponente. Me hablaba sonriendo, como si la sonrisa se le hubiera parado — ya para siempre— en los labios. Entonces era demasiado fácil herirme. Me sentí en un momento angustiada por la pobreza de mi atavío. Pasé una mano muy poco segura por el brazo de Pons y entré con él en la sala. Había mucha gente allí. En un saloncito contiguo los mayores se dedicaban, principalmente, a alimentarse y a reír. Una señora gorda está parada en mi recuerdo con la cara congestionada de risa en el momento de llevarse a la boca un pastelillo. No sé por qué tengo esta imagen eternamente quieta, entre la confusión y el movimiento de todo lo demás.

Los jóvenes comían y bebían también y charlaban cambiando de sitio a cada momento. Predominaban las muchachas bonitas. Pons me presentó a un grupo de cuatro o cinco, diciéndome que eran sus primas. Me sentí muy tímida entre ellas. Casi tenía ganas de llorar, pues en nada se parecía este sentimiento a la radiante sensación que yo había esperado. Ganas de llorar de impaciencia y de rabia...

No me atrevía a separarme de Pons para nada y empecé a sentir con terror que él se ponía un poco nervioso delante de los lindos ojos cargados de malicia que nos estaban observando. Al fin llamaron un momento a mi amigo y me dejó — con una sonrisa de disculpa— sola con las muchachas y con dos jovencitos desconocidos. Yo no supe qué decir en todo aquel rato. (...)

Pasaba el tiempo demasiado despacio para mí. Una hora, dos, quizás, estuve sola. Yo observaba las evoluciones de aquellas gentes que, al entrármese por los ojos, me llegaban a obsesionar. Creo que estaba distraída cuando volví a ver a Pons. Estaba él enrojecido y feliz brindando con dos chicas, separado de mí

por todo el espacio del salón. Yo también tenía en la mano mi copa solitaria y la miré con una sonrisa estúpida. Sentí una mezquina e inútil tristeza allí sola. La verdad es que no conocía a nadie y estaba descentrada. Parecía como si un montón de estampas que me hubiera entretenido en colocar en forma de castillo cayeran de un soplo como en un juego de niños. Estampas de Pons comprando claveles para mí, de Pons prometiéndome veraneos ideales, de Pons sacándome de la mano, desde mi casa, hacia la alegría. Mi amigo —que me había suplicado tanto, que me había llegado a conmover con su cariño— aquella tarde, sin duda, se sentía avergonzado de mí... Quizá había estropeado todo la mirada primera que dirigió su madre a mis zapatos... O era quizá culpa mía. ¿Cómo podría entender yo nunca la marcha de las cosas?

—Te aburres mucho, pobrecita... ¡Este hijo mío es un grosero! ¡Voy a buscarle en seguida!

La madre de Pons me había observado durante aquel largo rato, sin duda. La miré con cierto rencor, por ser tan diferente a como yo me la había imaginado. La vi acercarse a mi amigo y al cabo de unos minutos estuvo él a mi lado.

—Perdóname, Andrea, por favor... ¿Quieres bailar? Se oía otra vez la música.

—No, gracias. No me encuentro bien aquí y quisiera marcharme.

—Pero ¿por qué, Andrea?... ¿No estarás ofendida conmigo?... He querido muchas veces venir a buscarte... Me han detenido siempre por el camino... Sin embargo, yo estaba contento de que tú no bailaras con los otros; te miraba a veces...

Nos quedamos callados. Él estaba confuso. Parecía a punto de llorar. Pasó una de las primas de Pons y nos lanzó una pregunta absurda:

—¿Riña sentimental? Tenía una sonrisa forzada de estrella de cine. Una sonrisa tan divertida que ahora me sonrió al acordarme. Entonces vi sonrojarse a Pons. A mí me subió como un demonio del corazón, haciéndome sufrir.

—No puedo encontrar el menor placer en estar entre gente así —dije—, como esa chica, por ejemplo... Pons pareció dolido y agresivo.

—¿Qué tienes que decir de esa chica? La conozco de toda mi vida, es inteligente y buena... Tal vez es demasiado guapa a tu juicio. Las mujeres sois todas así. Entonces me puse encarnada yo, y él, inmediatamente arrepentido, intentó coger una de mis manos. «¿Es posible que sea yo —pensé— la protagonista de tan ridícula escena?»

—No sé qué te pasa hoy, Andrea, no sé qué tienes que no eres como siempre...

—Es verdad. No me encuentro bien... Mira, en realidad, yo no quería venir a tu fiesta. Yo quería solamente felicitarte y marcharme, ¿sabes?... Sólo que cuando tu madre me saludó, yo estaba tan confusa... Ya ves que ni siquiera he venido vestida a propósito. ¿No te has fijado que he traído unos viejos zapatos de deporte? ¿No te has dado cuenta?

«¡Oh! —pensaba algo en mi interior con una mueca de repugnancia—. ¿Por qué digo tal cantidad de idioteces?» Pons no sabía qué hacer. Me miraba, asustado.

Tenía las orejas encarnadas y parecía muy pequeñito metido en su elegante traje oscuro. Lanzó una instintiva mirada de angustia hacia la lejana silueta de su madre.

—No me he dado cuenta de nada, Andrea —balbuceó—, pero si quieres marcharte..., yo..., no sé qué hacer para impedirlo. Me entró cierto malestar por las palabras que había llegado a decir, después de la gran pausa que siguió.

—Perdóname lo que te dije de tus invitados, Pons.

Fuimos, callados, hasta el recibidor. La fealdad de los ostentosos jarrones me hizo encontrarme más segura y firme allí y alivió algo mi tensión. Pons, súbitamente conmovido, me besó la mano cuando nos despedíamos.

Llanto en la calle

Me parecía que de nada vale correr si siempre ha de irse por el mismo camino, cerrado, de nuestra personalidad. Unos seres nacen para vivir, otros para trabajar, otros para mirar la vida. Yo tenía un pequeño y ruin papel de espectadora. Imposible salirme de él. Imposible libertarme. Una tremenda congoja fue para mí lo único real en aquellos momentos. Empezó a temblarme

el mundo detrás de una bonita niebla gris que el sol irisaba a segundos. Mi cara sedienta recogía con placer aquel llanto. Mis dedos lo secaban con rabia. Estuve mucho rato llorando, allí, en la intimidad que me proporcionaba la indiferencia de la calle, y así me pareció que lentamente mi alma quedaba lavada. En realidad, mi pena de chiquilla desilusionada no merecía tanto aparato. Había leído rápidamente una hoja de mi vida que no valía la pena de recordar más. A mi lado, dolores más grandes me habían dejado indiferente hasta la burla...

Anexo II. Actividad planteada en la innovación didáctica llevada al aula

Imaginemos que somos Carmen Laforet

En este fragmento, la vida de Andrea está en un punto de inflexión. Partiendo de los conocimientos sobre la literatura de posguerra, Carmen Laforet y “la chica rara”, escribe qué harías tú en el caso de Andrea siguiendo el hilo del fragmento.

Me parecía que de nada vale correr si siempre ha de irse por el mismo camino, cerrado, de nuestra personalidad. Unos seres nacen para vivir, otros para trabajar, otros para mirar la vida. Yo tenía un pequeño y ruin papel de espectadora. Imposible salirme de él. Imposible libertarme. Una tremenda congoja fue para mí lo único real en aquellos momentos. Empezó a temblarme el mundo detrás de una bonita niebla gris que el sol irisaba a segundos. Mi cara sedienta recogía con placer aquel llanto. Mis dedos lo secaban con rabia. Estuve mucho rato llorando, allí, en la intimidad que me proporcionaba la indiferencia de la calle, y así me pareció que lentamente mi alma quedaba lavada. En realidad, mi pena de chiquilla desilusionada no merecía tanto aparato. Había leído rápidamente una hoja de mi vida que no valía la pena de recordar más. A mi lado, dolores más grandes me habían dejado indiferente hasta la burla...

Elementos que podéis tener en cuenta para guiaros:

- 1) La protagonista testigo de lo que sucede a su alrededor
- 2) La figura de la chica rara en la posguerra
- 3) La narración de una Andrea adulta explicando las vivencias de una Andrea joven
- 4) Barcelona
- 5) Relaciones en casa y en la Universidad

Algunas preguntas que os podrían ayudar:

¿Andrea se enfrenta a su familia? ¿Consigue salir de la calle Aribau? ¿Ena sigue siendo su amiga? ¿Vuelve a ver a Pons? ¿Se va de Barcelona? ¿Termina sus estudios? ¿Desde donde escribe en el tiempo presente?

Anexo III. Enlace a la encuesta de valoración de la actividad

<https://forms.gle/3Fxs5xqvh6mFDH3n9>