

## Introducción a la lírica de tema amoroso en 2º de la ESO: una propuesta ¿coeducativa?

Lorena Núñez Pinero<sup>1</sup>

Recibido: 1 de febrero de 2018 / Aceptado: 1 de julio de 2019

**Resumen.** En este trabajo se presenta el diseño de una propuesta de intervención didáctica y las conclusiones obtenidas a partir de su aplicación en un aula de 2º de la ESO. Se pretende con este diseño que los alumnos cobren conciencia de cómo se manifiesta la dominación masculina desde la Edad Media hasta nuestros días y de qué mecanismos de disimulo se van desarrollando para ocultarla y eternizarla según nos aproximamos a nuestros días. Para ello el profesor se sirve de una antología de textos, imágenes y actividades diseñadas a este propósito, que integran la propuesta en una unidad didáctica de 2º ESO, la de la lírica amorosa. Los objetivos de la unidad en los que se concreta esta propuesta son: el desarrollo de una actitud crítica hacia los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación de género; el establecimiento de relaciones entre los poemas leídos con la propia experiencia, apreciando la continuidad del concepto de amor y de la construcción de la figura del hombre y de la mujer a lo largo de la historia; y la reflexión sobre los descubrimientos hechos en la poesía extrapoliándolos a la vida cotidiana.

**Palabras clave:** Dominación masculina, Descubrimiento, Lírica, Amor, Coeducación.

### [en] Introduction to lyrical love poetry on a Year 9 class: a coeducational proposal?

**Abstract.** The following essay presents the design of a proposal for didactic intervention and the conclusions drawn from its implementation on a Year 9 class. The purpose of this design is that students gain conscience of how masculine domination reveals itself, from the Middle Ages until today, and how mechanisms of concealment function to hide it and perpetuate it, reaching our days. With this objective, the teacher uses an anthology of texts, images, and activities designed for this purpose, that integrate the proposal, of a didactic unit for Year 9, based on lyrical poetry. The goals of the didactic unit that summarize this proposal are: the development of a critical attitude towards the messages that imply any type of gender discrimination; the capacity of relating the poems read to their own experience, appreciating the continuity of the concept of love and the construction of the masculine and feminine types throughout history; and the reflection on the discoveries made in poetry, extrapolating them to everyday life.

**Keywords:** Masculine domination, Discovery, Lyric, Love, Coeducation.

### [fr] Introduction au thème de l'amour dans la poésie lyrique en 4e: une proposition co-éducative?

**Résumé.** Ce travail présente l'élaboration d'une proposition d'intervention didactique et les conclusions obtenues à partir de sa mise en pratique dans une classe de 4e. Cette proposition vise à ce que les élèves prennent conscience de la manière par laquelle la domination masculine se manifeste depuis le Moyen Age jusqu'à nos jours, et des mécanismes de dissimulation développés pour la cacher et l'éterniser à mesure que nous nous approchons de l'époque actuelle. Pour y parvenir, le professeur a recours à une anthologie de textes, d'images, et d'activités conçues à cette fin, intégrant la proposition dans une séquence didactique du programme de 4e, la poésie lyrique amoureuse. Les objectifs de la séquence qui précisent cette proposition sont: le développement d'une attitude critique envers les messages qui impliquent n'importe quel type de discrimination de genre: la mise en relation des poèmes lus en classe et les expériences personnelles, en étant en mesure de considérer la continuité du concept de l'amour et de la construction de la figure de l'homme et de la femme au long de l'histoire; et la réflexion sur les découvertes faites en poésie en les extrapolant à la vie de tous les jours.

**Mots-clés:** Domination masculine, Découverte, Poésie, Amour, Coéducation.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Diseño de la unidad didáctica. 3. Objetivos. 4. Metodología. 5. Diseño de las sesiones. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía. 8. Anexos.

**Cómo citar:** Núñez Pinero, Lorena (2020): "Introducción a la lírica de tema amoroso en 2º de la ESO: una propuesta ¿coeducativa?", en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 32, 59-70.

<sup>1</sup> Dpto. Lengua Española y Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, Universidad Complutense de Madrid  
lnpinero@ucm.es

## 1. INTRODUCCIÓN

La bibliografía sobre coeducación aplicada a la asignatura de Lengua castellana y literatura se centra en la toma de conciencia por parte del alumnado del “lenguaje sexista” y en la visualización de la mujer (cfr. Woolf, 1977, 76) como narradora, poeta, o dramaturga de tanta calidad literaria como el hombre. Como dice Subirats Martòri (1994, 63), «el término coeducación simplemente ya no puede designar un tipo de educación en el que las niñas hayan sido incluidas en el modelo masculino, tal como se propuso inicialmente. No puede haber coeducación si no hay a la vez fusión de las pautas culturales que anteriormente se consideraban como específicas de cada uno de los géneros».

Los temas de trabajo fundamentales que señalaba Subirats Martòri en el año 1994 para detectar las formas de sexismo en la educación son los mismos temas en los que ha continuado centrándose la bibliografía coeducativa de los últimos veinte años, a saber: la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, el androcentrismo en la ciencia y sus efectos sobre la educación, el androcentrismo en el lenguaje, los libros de texto y las lecturas infantiles, y la interacción escolar. Sin embargo, no se analiza la construcción del ideal de mujer y de hombre en el propio texto literario, en la cultura a lo largo de los siglos. La obra de Bolaños Espinosa *et al.* (1994) parece que se aproxima en algo a este tipo de socioanálisis, pero su propuesta se queda en un análisis de la misoginia en la historia hasta el siglo XX: en adelante simplemente se defiende la lectura de las mujeres escritoras. Por otro lado, las canciones y los refranes que proponen son siempre antiguos.

La *misoginia* es, según el DRAE, la ‘aversión u odio a las mujeres’. Parece que, si escogemos para el aula textos del estilo del cuento de la mujer brava de don Juan Manuel<sup>2</sup>, mostraremos muy bien la misoginia de la época, pero quizá transmitamos también una idea ciertamente pernicioso: que aquello del cuento es una salvajada, inconcebible en nuestro régimen del progreso y el bienestar, con la excepción de esos “monstruos inexplicables” de nuestra sociedad que son los violadores, los maltratadores o los asesinos de mujeres. ¿Por qué enseñar en el aula esos ejemplos aislados y no llevar ejemplos más cotidianos, canciones modernas, grabaciones de situaciones reales como un encuentro de amigos en la cola del cine? ¿Por qué no mostrar la continuidad de los modelos de hombre y de mujer desde la Edad Media hasta nuestros días?

En las sociedades del bienestar la dominación masculina está más disimulada que en otras sociedades, por lo que un objetivo primordial de una propuesta coeducativa debería ser que los alumnos descubrieran los mecanismos de disimulo que existen. No tiene sentido pretender luchar contra la dominación señalando ejemplos en los que no había o no hay disimulo alguno y decir “nuestra sociedad ya tiene todo esto superado”: en tal caso nos hallamos ante una propuesta ya integrada en el orden, a su servicio, para disimular aún más la dominación hoy, aquí y ahora.

Si la rebelión de las mujeres se ha institucionalizado e integrado en el orden bajo nombres como *feminismo* o *coeducación* (cfr. García Calvo, 1999, 26), habrá que reconducir ese descarrío de la rebelión de alguna manera. Supuestamente, lo bueno es el estatus de los hombres, por el que tienen que luchar las mujeres para ser “libres”, pero, si se piensa con cuidado (cfr. Woolf, 1977, 78), aparece evidente, por un lado, que ese estatus no lo podrán alcanzar lógicamente por el camino que van: dominados y dominantes no pueden estar en el mismo bando, si no es que se deshace la oposición y deja de estar tan claro lo que es un hombre y lo que es una mujer más allá de las diferencias sexuales: o dicho de otro modo, si se pone en cuestión, si se niega, la construcción social del hombre y de la mujer. Por otro lado, los hombres no son en absoluto libres: están sometidos también a la dominación, a su papel de dominantes (al ideal de Hombre), y esto a menudo es algo que se pierde de vista en la rebelión de las mujeres.

Nos parece, por tanto, un acierto hablar de “lo mujer” y entenderlo como lo no sometido (García Calvo, 1999, 21). Así, hombres y mujeres no estamos constituidos por esencias distintas (a no ser que por tales se entienda las distintas construcciones culturales que nos vienen impuestas como consecuencia de la dominación), sino que tenemos un fondo común, un sentido común que a veces habla y se rebela en unos y en otros contra los mandatos del ser: ser Hombre, ser Mujer o ser Mujer que trata de ser Hombre (entiéndase que las mayúsculas señalan la construcción cultural, no a los pobres hombres y mujeres concretos que andan por el mundo). Por tanto, escuchar a “lo mujer”, a la razón común que comparten hombres y mujeres y negarse a seguir el ideal de Hombre y de Mujer (objeto este último que refleja el deseo del sujeto masculino) no es algo que solo puedan hacer las mujeres, sino que corresponde a ambos grupos (cfr. Woolf, 1977, 78-79; y Carabí, 2000).

En cualquier caso, estamos de acuerdo con la bibliografía coeducativa en que el currículum oculto puede utilizarse en las dos direcciones: para mantener y reproducir las formas de dominación masculina, o bien para lo contrario. Otra cosa será cómo se interprete “lo contrario”. A nuestro parecer una buena manera es cuestionando esas formas, haciendo que los alumnos cobren conciencia de ellas, apoyando el debate y la discusión en la clase, interviniendo, en definitiva, en el currículum manifiesto. Por otro lado, la educación secundaria es una etapa de reafirmación de la identidad sexual, por lo que seguramente sea un momento especialmente bueno para afrontar este tema.

<sup>2</sup> “De lo que contesció a un mançebo que casó con una [muger] muy fuerte et muy brava”, en *El Conde Lucanor*.

## 2. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

El tema de la lírica amorosa resultó bastante apropiado para abordar la cuestión de la dominación masculina, ya que en el amor hay un reparto de roles evidente entre mujeres y hombres, que se reflejó muy bien en los ejemplos de cultura que llevamos y en las intervenciones de los alumnos (cfr. Altable Vicario, 2005, 53-56).

Los hombres y las mujeres no se ajustan nunca por completo al ideal, sino que entran en contradicción con él. Si no fuera así, los hombres huirían siempre de las mujeres, como huye el Hombre ideal de lo que no está sometido, de “lo mujer”, y las mujeres estarían también sometidas a él. Sin embargo, cuando se han llevado a cabo estudios como el citado de Altable Vicario, los resultados reflejan que el sometimiento al ideal por desgracia funciona muy bien, aunque nunca del todo.

Altable Vicario intenta descubrir en su trabajo, poniendo a los alumnos a escribir historias de amor, «las pautas no conscientes de guiones amorosos de género que constituyen una fuerza aglutinadora de los demás roles sociales». La autora encuentra una serie de características en los escritos de sus alumnos, que se corresponden en su distribución bastante bien con la definición de los roles de género masculino/femenino antes mencionada: concretamente descubre diferencias de género en cuanto al erotismo, los modelos de seducción, los roles activo-pasivo y la expresión de los sentimientos.

Por otro lado, escogimos el tema de la lírica amorosa porque en los libros de texto, donde a veces se estudian algunas metáforas del amor y se exponen los ideales de mujer a lo largo de la historia, no se da ninguna explicación de por qué no aparecen los ideales de hombre. Nos pareció que era un tema lo suficientemente jugoso como para desaprovecharlo.

## 3. OBJETIVOS

El objetivo general de etapa del currículo más directamente relacionado con el desarrollo de esta intervención didáctica era el siguiente: «analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas» (que se explicita en la LOE, en el Real Decreto 1631/2006: 732, pero no en la LOMCE)<sup>3</sup>.

Este objetivo se concretó en la unidad didáctica en el intento de hacer conscientes a los estudiantes de la jerarquía de género existente en la sociedad -de la dominación masculina- y de cómo ésta es eternizada por instituciones como el Estado, la Familia, la Iglesia, la propia Escuela, o la Cultura (Bourdieu, 2000). Nos centramos en esta última, ya que era a través de ejemplos de manifestaciones líricas de distintas épocas de la literatura española como queríamos despertar la actitud crítica de los estudiantes, que descubrirían si entre las manifestaciones de su propia época y las medievales ha habido mucho cambio en lo que se refiere a la construcción del ideal de Hombre y el ideal de Mujer y aprenderían criterios de análisis para reconocer dichas construcciones en los textos. Todas las clases se basaron en la lectura común, el comentario y la discusión de textos en clase, y en la realización de actividades al servicio del descubrimiento, así como de otros objetivos relacionados con otros aspectos de la unidad.

Para que el aprendizaje fuera significativo, las actividades que se realizaron requerían la participación activa de los estudiantes, los conocimientos se relacionaban con otros conocimientos previos o tratados en otras asignaturas y los materiales se seleccionaron de manera que se acercaran a sus intereses y les resultaran atractivos. La evaluación de la intervención didáctica se hizo según el grado de cumplimiento de los siguientes resultados:

- a) Desarrollo de una actitud crítica hacia los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación de género.
- b) Establecimiento de relaciones entre los poemas leídos con la propia experiencia, apreciando la continuidad del concepto de amor y de la construcción de la figura del hombre y de la mujer a lo largo de la historia.
- c) Reflexión sobre los descubrimientos hechos en la poesía extrapolándolos a la vida cotidiana.

## 4. METODOLOGÍA

En este proyecto nos interesaba conocer en profundidad un fenómeno: la construcción del Hombre y la Mujer en la lírica (o los mecanismos de eternización propios de la cultura), así como que los estudiantes se hicieran conscientes de la dominación masculina y de cómo ésta es eternizada por la cultura, trabajando los textos líricos en el aula. Para ello la metodología (cfr. Blaxter, Hughes y Tight, 2002, 83-134) había de ser necesariamente cualitativa, ya que se perseguía una comprensión global del fenómeno, y difícilmente se podría reducir el mayor o menor grado de consciencia de los alumnos a términos matemáticos o dilucidar las causas de cada una de sus respuestas e intervenciones

<sup>3</sup> El centro en que desarrollamos nuestro proyecto fue el Instituto Veritas, un centro bilingüe de la Comunidad de Madrid, con concierto educativo con el Ministerio de Educación en el segundo ciclo de Infantil y en ESO. Es un centro católico promovido por la Institución Teresiana, que continúa el proyecto llevado a cabo por Pedro Poveda en Madrid. El colegio se ubica en Somosaguas, zona residencial del municipio de Pozuelo de Alarcón, al noroeste de Madrid, y con la renta económica media más alta de España.

La unidad didáctica sobre la lírica se desarrolló en cinco sesiones de 50 minutos de los días 5, 11, 12, 13, y 24 de marzo de 2015.

en los debates. Esto no significa que desecháramos la recolección y el análisis de datos: también nos servimos en nuestro proyecto de las actividades que realizaron individualmente por escrito.

Por otra parte, como se trata de una propuesta de intervención didáctica, y que pretende un cambio social (si bien tendría para ello que inscribirse en un proyecto mucho más amplio), el enfoque que se escogió fue el de investigación-acción. Hubo primeramente una fase previa de documentación, pero que se extendió a durante y después de la aplicación de la unidad didáctica en el aula. En ella tuvo especial importancia la elaboración de materiales propios que se adaptasen a nuestros propósitos. En una segunda fase de observación estudiamos tanto en el aula como fuera de ella (a partir de los materiales que elaboraron por escrito) qué grado de conciencia tenían sobre el problema que les planteábamos, qué ideas, si éstas se venían abajo, o se debilitaban al menos, después de la lectura, el comentario y la discusión de los textos seleccionados para el aula.

## 5. DISEÑO DE LAS SESIONES

En la siguiente tabla presentamos el esquema de los contenidos estudiados en las sesiones:

Sesión	Expresiones líricas analizadas (literatura y pintura)	Contenidos	
1	Siglo XX y XXI	Voz poética masculina/ femenina	Lírica, voz poética
2	Edad Media		Sílaba gramatical/sílaba métrica, ritmo, verso, acento, recitación
3	Edad Media-siglo XVII	Caracterización del hombre y la mujer	Mitos amorosos
4	Siglos XVI-XVIII		Tipos de estrofa, <i>donna angelicata</i> y otras concepciones del amor
5	Siglo XX y XXI	Metáforas del amor	

La primera sesión era la de preevaluación e introducción al tema de la lírica. Sirviéndonos de una canción moderna, “Mi teatro” de Dani Martín, uno de sus cantantes favoritos (aunque solo de las chicas, según comprobamos<sup>4</sup>), atraeríamos su interés al tiempo que observábamos qué ideas tenían acerca del amor, sobre los roles y la caracterización del hombre y la mujer, y determinábamos qué sabían sobre la lírica y si la distinguían de los demás géneros. Nos decantamos por esta canción, donde no era tan explícito el sexismo, porque no consideramos bueno que se fijaran en modelos muy exagerados, como los que se proponen en Compairé, Abril y Salcedo (2011: 97-103), especialmente de *reggaeton*.

Queríamos, sobre todo, incitar a la reflexión y al debate en clase sobre estos temas. Otro objetivo de este diseño era que comprendiesen el concepto de expresión lírica y su concreción en distintas artes: por ello incluimos en las fotocopias una carta, y algunas imágenes de esculturas y pinturas. Además, desde la primera sesión hasta la última, se invitaría de distintas maneras a la clase a transformar la voz poética de masculina a femenina en los poemas o viceversa, y el objeto de deseo de femenino a masculino, como un instrumento más de reflexión sobre la ruptura social que supone de los papeles establecidos; asimismo, se les animaría con distintas actividades a que creasen sus propias composiciones con la idea de que acogiesen la poesía como un instrumento cercano de expresión de los propios sentimientos.

A continuación, presentamos un esquema de la primera sesión:

- a) ¿Qué es la lírica? Mediante preguntas deducir entre todos qué es un género literario, cómo diferenciarían uno de otro.
- b) Explicar que la expresión lírica no es solo literaria: brevísimos comentarios de la pintura de Picasso “Mujer llorando” que aparece en las fotocopias que les entregamos, y anuncio de que vamos a trabajar, además de poemas, otras formas literarias de expresión lírica, como una canción y una carta. La lírica no se expresa necesariamente en verso.
- c) Repartir la fotocopia con la letra de la canción “Mi teatro” de Dani Martín junto con las actividades, y escuchar la canción.
- d) Lectura de la carta de Pablo Neruda a Albertina Rosa Azócar. Preguntar a la clase por qué cree que el amor es un tema fundamental de las canciones, de los poemas y de todas las artes, y realizar las actividades.

<sup>4</sup> Algo que se puso de manifiesto en la clase a través del debate es que, aunque este tipo de canciones expresan los sentimientos de una voz poética masculina, son las mujeres las que se identifican con ellas, idealizando lo que en la letra se dice y adaptándolo a sus deseos. Las alumnas decían que la canción expresa “las cosas que le quiere hacer el chico a la chica” o “que siempre va a estar para todo y que le va a ayudar”, a pesar de que nada de eso dice la letra de Dani Martín. Resulta que la canción en realidad se dirige a los deseos de las mujeres, y no tanto a que los hombres vean reflejados sus sentimientos en ellas, como cabría esperar lógicamente. Estas canciones sirven para que las mujeres sublimen su amor, la misión social fundamental que les ha sido encomendada (Cremades *et al.* 1991: 23).

En la segunda sesión se comentarían a los estudiantes algunos objetivos fundamentales de la programación. Los textos de esta sesión, breves poemillas de la lírica popular medieval, también fueron escogidos para propiciar la reflexión y el debate, y despertar fácilmente en ellos el gusto por la poesía por su sencillez y cercanía a pesar de los siglos. Al hilo de poemillas como “¡Ay!, cadenas de amar, / ¡cuán malas sois de quebrar!”, se pueden analizar en la clase las distintas metáforas sobre el amor que se hacen en la lírica, así como en la vida cotidiana, o los estudiantes pueden intentar crear otras nuevas.

Con esta selección de poemas se pretendía, además, ir explicando los procedimientos de versificación, la noción de ritmo, el verso como unidad rítmica y la organización de los acentos de palabra en él como medio fundamental para conseguir el ritmo en el verso. Para esto último se les recitarían en esta sesión algunos versos de la “Marcha triunfal” de Rubén Darío, marcando los acentos con golpes en la mesa. Se trabajarían, por último, en común o individualmente, según respirase la clase, las actividades de la fotocopia.

La tercera sesión continuaría en la misma línea. En este caso con el comentario de unos fragmentos de dos romances, el “Romance de las hermosuras de la dama”, y el “Romance de las señas del marido”. Una vez más se pretendía, no solo que apreciaran el valor artístico de las obras, aprendiesen métrica, o identificasen el tipo de estrofa, sino que también desarrollasen una actitud crítica ante los mensajes que están implicados en ellas y que nos definen, relacionando estas lecturas con la propia experiencia, y descubriendo la continuidad del concepto de amor y de la construcción de la figura del hombre y de la mujer a lo largo de la historia hasta nuestros días.

Durante esta sesión algunos alumnos voluntarios analizarían versos en la pizarra. Se les preguntaría, además, por el mito que aparecía representado en la imagen de la fotocopia, la escultura de “Apolo y Dafne” de Bernini. Se comentaría en clase, y se preguntaría por otros mitos que tuvieran como tema central el amor.

En la cuarta sesión se repartirían cuatro poemas más: dos del siglo XVI (dos estrofas en realidad) y dos sonetos del XVII. Se continuaría incidiendo en la diferencia entre sílaba gramatical y sílaba métrica, señalando la relación que guarda esto con la pronunciación real de la lengua, y se les presentarían nuevas estrofas del español. La estrofa de Garcilaso serviría para presentar la caracterización de la *donna angelicata*, continuando el debate y la reflexión comenzado en las sesiones anteriores; la estrofa de San Juan de la Cruz, en cambio, presentaba un modelo de amor distinto a los vistos hasta ahora, un amor como liberación, no como esclavitud; en fin, los dos sonetos, de Lope y de Quevedo, hacían definiciones del amor. Uno de los objetivos principales de esta sesión, además de continuar con la práctica del análisis formal del poema, es la creación poética mediante juego. Cumplen este propósito las actividades que acompañan a los poemas.

Se incluía también en la fotocopia la imagen del cuadro el “Juramento de los Horacios” de Jacques-Louis David, que también da mucho juego para reflexionar y debatir sobre los roles de género. La pintura representa simultáneamente tres estampas: dos públicas o masculinas (la declaración de guerra a los albanos de los tres hermanos y el juramento de fidelidad que les toma su padre); y una estampa privada o femenina, de las mujeres y los niños que lloran desesperadamente.

La quinta y última sesión era la de evaluación. Se llevarían dos textos: un poema de amor de Jaime Sabines (“Tu cuerpo está a mi lado...”), que resumía lo que se había visto en las sesiones, y “Libre te quiero” de Agustín García Calvo. Este último, como el de San Juan de la Cruz, presenta el amor como liberación, al contrario que los demás poemas de la antología. Del mismo modo que se comenzó las sesiones con una canción, se terminaría con la versión del poema de García Calvo cantado por Amancio Prada. Las preguntas sobre la letra de la canción eran semejantes a las de la sesión de preevaluación, de manera que se apreciaría una evolución, si es que la había habido.

## 6. CONCLUSIONES

Los objetivos de este trabajo iban más allá de las propuestas coeducativas al uso, ya que se pretendía, entre otras cosas, que los alumnos descubriesen lo que tienen en común los discursos de la dominación desde la Edad Media hasta nuestros días. Estos objetivos podemos decir que se cumplieron en buena medida, de acuerdo con los resultados obtenidos: los alumnos hicieron descubrimientos durante las clases que manifestaron en los debates o en las actividades por escrito, instrumentos estos (las notas que tomamos en los debates y el análisis de sus respuestas a las actividades) de los que nos servimos en la evaluación (cualitativa, claro está) de la propuesta didáctica. Los descubrimientos no se quedaron en el terreno de la literatura, sino que los relacionaron con aspectos de su vida y de la realidad del siglo XXI. Sin embargo, al tiempo que surgían unas voces en la clase que desenmascaraban los discursos implícitos en la poesía que definían cómo tiene que ser el Hombre y cómo la Mujer, hubo defensas fervientes de esas definiciones, de que la realidad tiene que ser como es y no hay otra manera posible de relacionarse hombres y mujeres.

Bastantes chicos mantenían un discurso que se considera hoy, en general, anticuado y machista, políticamente incorrecto; había chicas, en cambio, que repetían un discurso que dice que las mujeres somos libres, y que el amor libera siempre y cuando se respete esta idea y no se sea machista. Muchas chicas se negaban en principio a que en la actualidad la mujer estuviera dominada, a pesar de que algunos ejemplos actuales mostraban el sometimiento. Los hombres se reían y reconocían que estaba dominada, pero pensaban que era así naturalmente. Hubo momentos en los que, cuando reconocieron la dominación en la lírica, algunas chicas dijeron que esos poemas estaban anticuados. Cuando se trataba de un poema o una canción moderna, se negaban simplemente a aceptarlo.

En las sesiones se reconocía que la misión social de las mujeres es el amor, y la de los hombres no. Esto lo tienen ya más que asumido los niños y niñas de trece años. En general, aunque reconocen los distintos destinos sociales de mujeres y hombres, su distinta caracterización, no piensan que esto no debería ser así, en el fondo creen que es algo natural, que no tiene nada de construcción social.

Otra creencia generalizada en la clase era la de que las ideas y las metáforas están en un sitio separado de nosotros y de la realidad, y que nosotros escogemos las ideas que queremos tener. Esta idea estaba muy arraigada y no se puede disolver simplemente con analizar a lo largo de cinco sesiones cómo las ideas y las metáforas sobre el amor, sobre el hombre y sobre la mujer configuran nuestra visión del mundo y, en concreto, nuestra lírica.

Esta resistencia a seguir reflexionando sobre la cuestión no la percibimos como un fracaso: por un lado, cinco sesiones de una sola asignatura son muy pocas, y, como ya hemos señalado, ha sido una acción aislada, al margen de los otros departamentos y los otros profesores; por otro lado, no va en demérito suyo que la cuestión necesite que se siga hablando, o que nunca se termine de hablar. Entendemos que esta propuesta es muy positiva, ya solo por el hecho de que los alumnos tienen la posibilidad de hablar libremente como normalmente no lo hacen (hablar se opone aquí a callar, a aceptar la verdad que se les da como la única sin cuestionarla). El hecho de que a menudo reafirmen esa verdad solo implica miedo, el miedo que cualquiera tiene en algún momento a que la realidad se derrumbe si la cuestiona demasiado.

Pensamos que, aunque los resultados de este proyecto no puedan ser tan tangibles como deseáramos y menos a tan corto plazo, esto no supone un problema. Se nos aparece claro que este es uno de los posibles caminos que ha de seguir un profesor que quiera sentirse útil en un aula: que quiera despertar inquietud en sus alumnos, hacerles hablar, que se hagan preguntas, dejar que salgan defensas y ataques a la realidad. Los alumnos acabarán por responder muy bien a este método, porque el profesor estará siendo entonces un moderador del aula, alguien que alude directamente a la razón de los alumnos para que reflexionen, les da voz, confía en que ellos tienen algo que decir, no les impone simplemente un saber.

Por otro lado, este trabajo ha tenido una serie de limitaciones evidentes. Comenzando por las más generales: la limitación de una clase: son cincuenta minutos y no importa que esté desarrollándose una discusión apasionada: había que terminarla, y los alumnos tenían que salir de la clase para llegar a tiempo a la siguiente asignatura. Además de que hubo pocas sesiones, estas estuvieron distribuidas después de exámenes y antes de vacaciones, cuando estaban más cansados los alumnos y con menos ganas de hacer nada. Los chicos están sometidos por obligación a una jornada semejante a la laboral, de manera que es muy difícil que atiendan a una clase y esperen encontrar en ella algo interesante. En la última sesión tuvimos en la clase bastantes alumnos de otra profesora, porque ella estaba de excursión, lo que también alteró la marcha normal de la clase.

Por otro lado, como ya señalamos, la intervención didáctica se encuentra demasiado aislada. Para cumplir mejor los objetivos de nuestro proyecto parece necesario realizar actuaciones semejantes en todos los ámbitos escolares (alumnado, profesorado y familias) y abarcar todos los aspectos susceptibles de cambio (lenguaje, currículum, relaciones personales, estereotipos, autonomía, espacios y tiempos, actividades de ocio...), si bien hablar y descubrir las mentiras que pasan por verdad absoluta en la realidad no es algo que un día se cumpla del todo, no se puede cumplir, puesto que la realidad es dinámica y se rehace a cada momento, se defiende a sí misma y la guerra dialéctica no tiene fin. Nos parece, por tanto, que necesariamente una de las conclusiones de este trabajo es que ha faltado seguir hablando, especialmente nos hubiese gustado que hablasen más sobre otras formas de amor. A este respecto habíamos diseñado algunas actividades de composición, como una en la que tenían que escribir un poema a su amor ideal, o ensayando una definición de amor, entre otras. Lo cierto es que diseñamos excesivos materiales para el poco tiempo con que contábamos y por ello no dio tiempo a realizar todas las actividades. Otro tema que nos parecía fundamental que se hablase y no llegó a salir es el de la igualdad, en qué consistiría la deseada igualdad de hombres y mujeres.

Por otro lado, en cierto modo nos arrepentimos de haberles revelado a los alumnos los objetivos de descubrimiento al comienzo de la segunda sesión, pudiendo habernos limitado a los contenidos y a los procedimientos. Nos parece que las sesiones se habrían desarrollado de una manera bien distinta, porque hubiesen hecho los descubrimientos completamente solos y no guiados por nuestro aviso. De alguna forma les restamos autonomía en este punto por miedo. Ese miedo hubiese desaparecido en gran medida si hubiésemos contado con mucho más tiempo, más oportunidades de que abordasen el tema o una coordinación con otros profesores del departamento y de otras asignaturas.

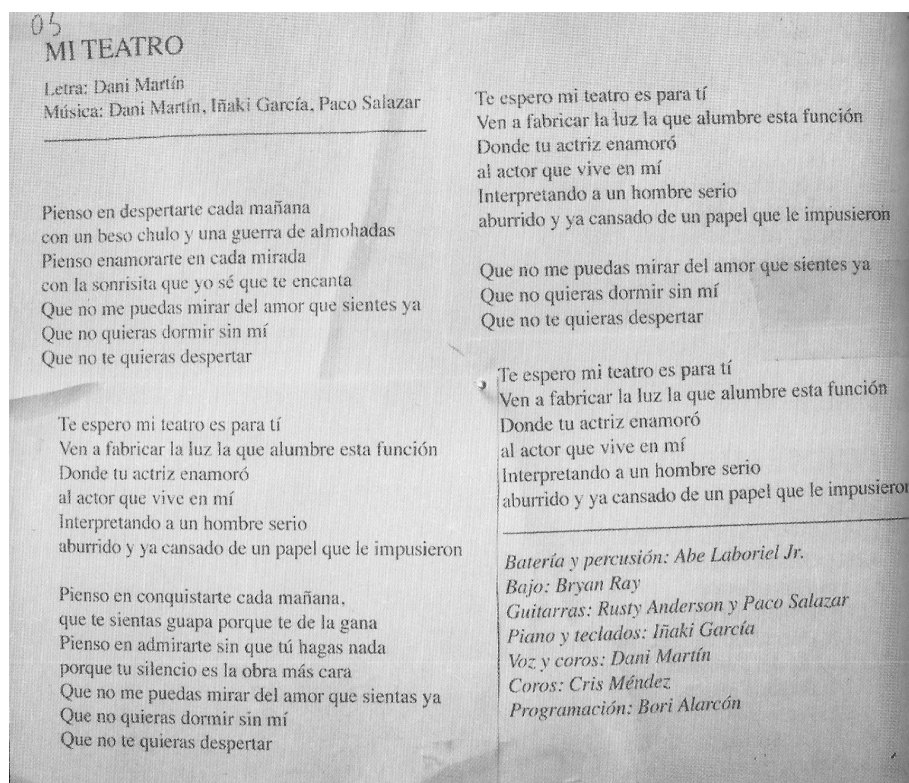
## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Altable Vicario, Charo (2005): *Penélope o las trampas del amor: por una coeducación sentimental*, Madrid, Nau Llibres.
- Arenas Fernández, M<sup>a</sup> Gloria (1996): *Triunfantes perdedoras: la vida de las niñas en la escuela*, Barcelona, Graó.
- Blaxter, Loraine, Christina Hughes y Malcolm Tight (2002): *Cómo se hace una investigación*, Barcelona, Gedisa.
- Bolaños Espinosa, M<sup>a</sup> Carmen *et al.* (1994): *Lengua y literatura: Secundaria*, Canarias, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Bonal, Xavier (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, Barcelona, Graó.

- Bonal, Xavier, y Amparo Tomé (1997): *Construir la escuela coeducativa: la sensibilización del profesorado*, Bellaterra, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (2000): *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- Butler, Judith (2001): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, México, Paidós.
- Butler, Judith (2005): *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*, Buenos Aires, Paidós. <https://doi.org/10.4067/s0718-71812012000200027>.
- Carabí, Àngels (2000): "Feminismo y masculinidad", en *Feminismo y crítica literaria*, M. Segarra y À. Carabí (eds.), Barcelona, Icaria, 171-181.
- Cerviño Saavedra, M<sup>a</sup> Jesús, Graciela Hernández Morales, Laura Latorre Hernando, et al. (2007): *El amor y la sexualidad en la educación*, Madrid, Instituto de la Mujer.
- Compairé, Juanjo (coord.), Paco Abril y Miguel Salcedo (2011): *Chicos y chicas en relación: materiales de coeducación y masculinidades para la educación secundaria*, Barcelona, Icaria.
- Cremades, M<sup>a</sup> Ángeles et al. (1991): *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*, Madrid, Mare Nostrum.
- Espinosa Bayal, M<sup>a</sup> Ángeles, Esperanza Ochaíta Alderete, y Almudena Espinosa Bayal (1999): *La educación para la igualdad entre los géneros en Secundaria Obligatoria* (vols. 1-2), Madrid, Dirección General de la Mujer. <https://doi.org/10.35376/10324/35344>.
- Feminario de Alicante (1987): *Elementos para una coeducación no sexista: guía didáctica de la coeducación*, Valencia, Víctor Orenge.
- Fernández Enguita, Mariano (2003): "Desigualdades ante la educación", en *Cuadernos de pedagogía*, 326, 44-51.
- Foucault, Michel (1995): *Historia de la sexualidad*, Madrid, Siglo XXI.
- García Calvo, Agustín (1999): *De mujeres y de hombres*, Zamora, Lucina.
- Herranz Gómez, Yolanda (2006): *Igualdad bajo sospecha: el poder transformador de la educación*, Madrid, Narcea.
- Huamán Andía, Bethsabé (2008): "Concepción y construcción del cuerpo de hombres y mujeres. Sexualidad, género y poesía", en *La manzana*, 3(6). <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num6/cuerpo.html>
- Lakoff, George y Mark Johnson (2012): *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra.
- Lomas, Carlos (1999): "¿Iguales o diferentes?", en *¿Iguales o diferentes?*, C. Lomas (ed.), Barcelona, Paidós, 9-16. <https://doi.org/10.1558/sols.v6i2.297>.
- Mishkind, Marc E., Judith Rodin, Lisa R. Silberstein, y Ruth H. Striegel-Moore (1987): "The embodiment of masculinity. Cultural, psychological, and behavioral dimensions", en *Changing men. New directions in research on men and masculinity*, M. S. Kimmel (ed.), California, Sage Publications, 37-52. <https://doi.org/10.1177/000276486029005004>.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.) [en línea]. <http://www.rae.es/rae.html>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 2007.
- Rodríguez Martínez, Carmen (2011): *Género y cultura escolar*, Madrid, Morata.
- Rodríguez Iglesias, M<sup>a</sup> Ángeles (1986): *La mujer en la literatura. Una experiencia didáctica*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- Subirats Martòri, Marina (1994): "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", en *Revista Iberoamericana de educación*, 6, 49-78. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.html>
- Tomé, Amparo (1999): "Un camino hacia la coeducación (Instrumentos de reflexión e intervención)", en *¿Iguales o diferentes?*, C. Lomas (ed.), Barcelona, Paidós, 171-197.
- Tomé, Amparo y Xavier Rambla (2001): *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*, Madrid, Síntesis.
- Tomé, Amparo, y Marina Subirats Martòri (1992): *Pautas de observación para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*, Barcelona, Universitat Autònoma, Institut de Ciències de l'Educació.
- Urruzola Zabalza, M<sup>a</sup> José (1992): *Guía para chicas*, Bilbao, Maite Canal.
- Urruzola Zabalza, M<sup>a</sup> José (2004): *Guía para chicas. Cómo construir tu propio modelo de belleza*, Navarra, Gobierno de Navarra.
- Urruzola Zabalza, M<sup>a</sup> José (2005): *Guía para chicas. Cómo vivir las relaciones afectivas y sexuales*, País Vasco, Emakunde.
- Vias Mahou, Berta (2000): *La imagen de la mujer en la literatura universal*, Madrid, Anaya.
- Wollstonecraft, Mary (2010): *La educación de las hijas*, Santander, El desvelo.
- Woolf, Virginia (1977): *Las mujeres y la literatura*, Barcelona, Lumen.

## 8. ANEXOS

A continuación, se muestran los materiales que les entregamos a los alumnos para trabajar durante las sesiones<sup>5</sup>:



1. ¿Te ha gustado la canción? ¿Por qué?
2. ¿Cuál es la primera sensación que te produce la letra al escucharla?
3. Resume el contenido de la canción.
4. Identifica las características principales de la voz poética (el hombre) y las características principales del personaje al que se dirige (la mujer).

Característica	Género		Explicación
	Masculino	Femenino	
activo			
despierto			
pasivo			
dormido			
libre			
atrapado			
conquistador			
conquistado			
serio			
guapo			
callado			
quien habla			
sensible			
luminoso			
dueño del teatro y actor			
solo actor			

5. ¿Crees que tiene una justificación esta caracterización del hombre y de la mujer? ¿Somos así generalmente?

<sup>5</sup> Además de la antología de textos, imágenes, y actividades que elaboramos, en la sesión de preevaluación nos servimos de un ordenador para escuchar el CD con la canción de Dani Martín "Mi teatro", y en la sesión de evaluación lo empleamos para escuchar "Libre te quiero" cantada por Amancio Prada en [www.youtube.com](http://www.youtube.com).



¿Qué cosa contarte, mi pequeña, para que te diviertas? Es de noche, y estoy alegre, alegre. Solo en mi casa, en mi casa, que es como una torre llena de ventanas por donde miro la noche llena de estrellas. No siento cansancio del viaje, a pesar de lo accidentado que fue. A medianoche me escondieron debajo de un catre, ahí estuve helándome cinco horas. Luego un carro de tercera. Nada de principesco. Pero llegué, al fin. Vagué toda la tarde por estas calles que tanto he visto. Por las afueras, anduve y traje grandes atados de violetas que por lo hermosas debieran ser para ti. Qué alegría ver este pasto verde, estos cerros oscuros de las nieblas del atardecer, y sentirme yo, yo mismo, libre de tanta tontería, ágil, y solo. ¡Ah!, si tú estuvieras, Albertina. Si estuvieras, ahora, junto a este brasero que me entibia, si estuvieras con tus hermosos ojos tristes, con tu silencio que tanto me gusta, con tu boca que necesita mis besos. Ven, pequeña! O, por lo menos, piensa en mí.

Uno, dos, tres, cien besos de tu Pablo<sup>6</sup>

1. Señala algún elemento lírico de la carta y algún elemento narrativo.
2. ¿Encuentras alguna de las características de la canción de “Mi teatro” que se repita aquí? ¿Cuál? ¿Atribuida al mismo género (masculino/femenino)?
3. Escribe una canción o un poema invirtiendo la caracterización del hombre y de la mujer y, si quieres, escribiéndolo desde el punto de vista de ella. ¿Estás satisfecho con el resultado?

En el campo nacen flores  
y en el alma los amores.

Morenica me era yo:  
dicen que sí, dicen que no.  
Unos que bien me quieren  
dicen que sí;  
otros, que por mí mueren  
dicen que no.

¡Ay!, cadenas de amar,  
¡cuán malas sois de quebrar!

Yendo y viniendo  
voyme enamorando:  
una vez riendo  
y otra vez llorando.

Morenica me era yo:  
dicen que sí, dicen que no.

No querades fija,  
marido tomar,  
para sospirar.  
Fuese mi marido  
a la frontera;  
sola me deja  
en tierra ajena.  
No querades, fija,  
marido tomar,  
para sospirar.

Amor loco, amor loco:  
yo por vos y vos por otro.

Mientras más mal me tratáis,  
mucho más me enamoráis.

No quiero, señor,  
joyas que me dais,  
pues que cada día  
me las baldonáis.

Mis penas son como ondas del mar,  
que unas se vienen y otras se van:  
de día y de noche guerra me dan.

– Dime, pajarito, que estás en el nido:  
la dama besada, ¿pierde marido?  
– No, la mi señora, si fue en escondido.

1. Observa la caracterización que se hace de la mujer y del hombre en los poemas.
  - a) En uno de ellos el señor entrega joyas a la dama que ama. ¿Crees que existiría la costumbre contraria, que la dama regalase joyas al señor? ¿Por qué? ¿Y en la actualidad?
  - b) En otro poema habla una chica morena de piel. Por lo que dice el poema, ¿crees que las chicas blancas se consideraban más guapas que las morenas? ¿Qué implica tener la piel blanca o morena? ¿Crees que también se consideraría más guapo al hombre moreno o al blanco? ¿Por qué?
  - c) En el poema que comienza “No querades, fija” una madre hace una advertencia a su hija. ¿Crees que un padre le haría una advertencia semejante a su hijo? ¿Por qué?
  - d) En el último poema, se pregunta al pajarito por la dama besada. ¿Crees que la respuesta del pajarito sería la misma si se preguntase por el caballero besado? ¿Sería un caballero besado o besador?
2. Escribe uno o varios pareados sobre el amor sirviéndote de las metáforas que hemos visto en clase o de otras que se te ocurran.

<sup>6</sup> Carta de Pablo Neruda a Albertina Rosa Azócar, enviada desde Temuco, entonces un pueblo y actualmente la capital de la novena región de Chile, situada a 670 km al sur de Santiago y en la que Pablo Neruda solía pasar sus vacaciones en compañía de su familia.

Yo me amaba una señora  
 que en el mundo no hay su par.  
 Las faiciones<sup>7</sup> que ella tiene  
 yo vos las quiero contar.  
 Tal tenía la su cara  
 como rosa del rosal:  
 las cejas puestas en arco,  
 color de un fino conray<sup>8</sup>;  
 los ojos tenía garzos,  
 parecen de un gavilán;  
 la nariz afiladica,  
 como hecha de metal;  
 los labios de la su boca  
 como un fino coral;  
 los dientes tenía blancos,  
 menudos como la sal  
 parece la su garganta  
 cuello de garza real;  
 los pechos tenía tales  
 que es maravilla mirar...



Mi marido es mozo y blanco,  
 gentilhombre y bien cortés,  
 muy gran jugador de tablas  
 y también del ajedrez.  
 En el pomo de su espada  
 armas trae de un marqués;  
 y un ropón<sup>9</sup> de brocado  
 y de carmesí al envés.  
 Cabe el fierro de la lanza  
 trae un pendón portugués  
 que ganó en unas justas  
 a un valiente francés.

*(Fragmento del “Romance  
 de las señas del marido”)*

*(Fragmento del “Romance  
 de las hermosas de la dama”)*

Flérída, para mí dulce y sabrosa  
 más que la fruta del cercado ajeno,  
 más blanca que la leche y más hermosa  
 que'l prado por abril de flores lleno:  
 si tú respondes pura y amorosa  
 al verdadero amor de tu Tirreno,  
 a mi majada arribarás primero  
 que'l cielo nos amuestre su lucero.

*(Estrofa de la “Égloga III” de Garcilaso de la Vega)*

Desmayarse, atreverse, estar furioso,  
 áspero, tierno, liberal, esquivo,  
 alentado, mortal, difunto, vivo,  
 leal, traidor, cobarde y animoso;

no hallar fuera del bien centro y reposo,  
 mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,  
 enojado, valiente, fugitivo,  
 satisfecho, ofendido, receloso;

huir el rostro al claro desengaño,  
 beber veneno por licor süave,  
 olvidar el provecho, amar el daño;

creer que un cielo en un infierno cabe,  
 dar la vida y el alma a un desengaño;  
 esto es amor, quien lo probó lo sabe.

*Lope de Vega*

Quedéme y olvidéme,  
 el rostro recliné sobre el amado,  
 cesó todo, y dejéme,  
 dejando mi cuidado  
 entre las azucenas olvidado.

*(Estrofa de “Noche oscura del alma”  
 de San Juan de la Cruz)*

Es hielo abrasador, es fuego helado,  
 es herida que duele y no se siente,  
 es un soñado bien, un mal presente,  
 es un breve descanso muy cansado.

Es un descuido que nos da cuidado,  
 un cobarde con nombre de valiente,  
 un andar solitario entre la gente,  
 un amar solamente ser amado.

Es una libertad encarcelada,  
 que dura hasta el postrero paroxismo;  
 enfermedad que crece si es curada.

Éste es el niño Amor, éste es su abismo.  
 ¡Mirad cuál amistad tendrá con nada  
 el que en todo es contrario de sí mismo!

*Francisco de Quevedo*

<sup>7</sup> *faiciones*: facciones.

<sup>8</sup> *conray*: paño que se tejía en Courtrai, en Francia.

<sup>9</sup> *ropón*: ropa larga, especie de capa.

1. Mide los versos de los poemas e identifica los distintos tipos de estrofa.
2. Juega con los infinitivos, los adjetivos, y/o los sustantivos del poema de Lope de Vega substituyéndolos por otros. Si modificas los finales de verso, el esquema de la rima debes respetarlo.
3. La mujer del poema de Garcilaso es una mujer idealizada, que responde al modelo petrarquista o de la *donna angelicata*. Intenta componer un poema en la estrofa que prefieras describiendo y alabando a tu chica o a tu chico ideal.
4. En el último poema, Quevedo hace una definición del amor mediante metáforas. Ensayá tu propia definición, en prosa o en verso. Para ello sírvete de las palabras clave que han salido en clase en la lluvia de ideas sobre el amor.



Tu cuerpo está a mi lado  
fácil, dulce, callado.  
Tu cabeza en mi pecho se arrepiente  
con los ojos cerrados  
y yo te miro y fumo  
y acaricio tu pelo, enamorado.  
Esta mortal ternura con que callo  
te está abrazando a ti mientras yo tengo  
inmóviles mis brazos.  
Miro tu cuerpo, el muslo  
en que descansa tu cansancio,  
tu blando seno oculto y apretado

y el bajo y suave respirar de tu vientre  
sin mis labios.  
Te digo a media voz  
cosas que invento a cada rato  
y me pongo de veras triste y solo  
y te beso como si fueras tu retrato.  
Tú, sin hablar, me miras  
y te aprietas a mí y haces tu llanto  
sin lágrimas, sin ojos, sin espanto.  
Y yo vuelvo a fumar, mientras las cosas  
se ponen a escuchar lo que no hablamos.

*Jaime Sabines*

Libre te quiero,  
como arroyo que brinca  
de peña en peña.  
Pero no mía.

Grande te quiero,  
como monte preñado  
de primavera.  
Pero no mía.

Buena te quiero,  
como pan que no sabe  
su masa buena.  
Pero no mía.

Alta te quiero,  
como chopo que en el cielo  
se despereza.  
Pero no mía.

Blanca te quiero,  
como flor de azahares  
sobre la tierra.  
Pero no mía.

Pero no mía  
ni de Dios ni de nadie  
ni tuya siquiera.

*Agustín García Calvo*

1. ¿Te ha gustado el poema? ¿Por qué?
2. ¿Crees que el mismo poema podría escribirse sobre un hombre desde la perspectiva de una mujer?
3. ¿Crees que el amor libera o ata? ¿Se te ocurre alguna forma de escapar al amor como posesión del otro? ¿Te gustaría hacerlo?
4. ¿Y se te ocurre alguna forma de amar sin cumplir con los ideales de mujer y de hombre que aparecen en estos poemas?
5. ¿Crees que estos ideales aparecen solo en la poesía?