



UNIVERSIDAD A DISTANCIA DE MADRID
(UDIMA)

*Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación
Departamento de Educación*

*Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*

***Intimidad y adolescencia: una propuesta de innovación para 4º de la ESO
basada en los talleres de lecto-escritura creativa y la literatura de autoras
hispanoamericanas de finales del siglo XX***

Ane Monzón García

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Bajo la dirección de:

Ivana Palibrk

MADRID
Enero 2024

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster presenta una propuesta para el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante la ejecución de talleres de lectura y de escritura creativa en el aula de cuarto de la ESO. El eje de los talleres diseñados es la literatura intimista de autoras latinoamericanas de finales del siglo XX. En concreto, se propone la lectura de los *Diarios* de Alejandra Pizarnik y la novela autobiográfica *La insumisa* de Cristina Peri Rossi, así como la profundización en ambos géneros. La elección de este tipo de literatura conecta con otro de los ejes de este trabajo: el contacto del sujeto adolescente con su intimidad y autoconocimiento. Para su elaboración, se tienen presentes los cambios psicoevolutivos que experimenta el estudiantado al que se destina la propuesta diseñada, dada la implicación emocional que la misma presenta. Además, se han establecido una serie de adaptaciones para asegurar la participación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) en los talleres. Las actividades presentadas proponen un contacto con los géneros abordados no tanto desde factores teóricos, si no con una mirada desde la propia experiencia.

Palabras clave: Literatura, intimidad, desarrollo psicoevolutivo, diario, autobiografía, ESO

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. OBJETIVOS.....	6
3. MARCO TEÓRICO.....	7
3.1. Intimidad y adolescencia.....	7
3.1.1. Intimidad e interioridad: una mirada desde la literatura.....	7
3.1.2. Intimidad y desarrollo psicoevolutivo durante la adolescencia.....	9
3.2. La literatura escrita por mujeres: diferencia, cuerpo e intimismo.....	11
3.3. La autobiografía y el diario: La insumisa de Cristina Peri Rossi y Diarios de Alejandra Pizarnik.....	16
3.3.1. La autobiografía y la novela autobiográfica.....	16
3.3.2. El diario.....	19
3.4. La animación a la lecto-escritura en el currículo oficial y la presencia de autoras hispanoamericanas de finales de siglo XX en los libros de texto.....	23
3.5. La biblioteca de aula y los talleres de lectura como espacios para la motivación literaria en el estudiantado.....	25
3.6. La escritura creativa como método de enseñanza en el aula de Educación Secundaria.....	27
4. PROCEDIMIENTO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	29
4.1. Contexto.....	29
4.1.1. Contexto del curso.....	29
4.1.2. Contexto de centro.....	29
4.2. Destinatarios e implicados.....	30
4.2.1. Personal implicado.....	30
4.2.2. A quién va dirigida la propuesta.....	31
4.3. Finalidad: Objetivos generales y específicos del proyecto de innovación en el contexto educativo específico.....	31
4.4. Planificación.....	32
4.4.1. Temporalización de los talleres de lectura y escritura: actividades, recursos y competencias.....	36
4.4.1.1. Taller de lectura.....	36
4.4.1.2. Taller de escritura.....	44
4.4.2. Material para ACNEE.....	54
4.4.3. Sistema de evaluación.....	55
5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN CRÍTICA.....	57
Referencias.....	61
Anexos.....	66

1. INTRODUCCIÓN

Durante la adolescencia, se experimentan sensaciones nuevas e inexploradas. Este es un período crucial para la construcción de la identidad: por un lado, aparecen transformaciones corporales y hormonales que interceden en la emocionalidad; por otro, se despliegan nuevos aspectos de la personalidad que tienden a individualizar al sujeto y que, a su vez, incrementan la necesidad de encontrar un grupo de pertenencia. El doctor en biología y profesor David Bueno i Torrens (2023) afirma que, en este período, la corteza prefrontal experimenta una profunda reorganización en la que aparecen nuevas conexiones y se suprimen otras que se poseían anteriormente. “La función de la corteza prefrontal es permitir y gestionar la reflexión, la planificación, la toma de decisiones basadas en los razonamientos realizados y la gestión de los estados emocionales, entre otros procesos cognitivos” (Bueno, 2023, p. 81). Sin embargo, existe una tendencia genérica a invalidar ciertas turbaciones, inquietudes o hallazgos intrapersonales con frases como “solo es una fase” o “ya cambiarás de opinión cuando crezcas”. Esto da lugar a una desconexión con el sentir del sujeto adolescente y a una profunda auto-incomprensión que podrá llegar a extenderse hasta etapas mucho más tardías.

En este sentido, la intimidad puede convertirse en un espacio donde el individuo silencia los fantasmas del discurso de anulación externa; un lugar que se abre a la exploración sin el temor a ser juzgado. No obstante, las características propias de la sociedad occidental circundante, –globalización, capitalismo, mediatización–, han dado pie a que los espacios íntimos también hayan sido juzgados y sojuzgados. Aquí es donde aparece la dicotomía existente entre lo público y lo privado, y las connotaciones que estos espacios han adoptado históricamente. Durante mucho tiempo, la categoría “mujer” ha sido desplazada a los márgenes –al ámbito de lo privado–, mientras el espacio público ha sido dominado por el hombre. Se ha establecido, por otra parte, una ambivalencia en la que lo público se convierte en el modelo a seguir y lo privado es “lo secreto”, incluso la vergüenza. Se relaciona la intimidad con lo privado, con lo que sucede “puertas adentro” y no debe ser contado, sin embargo, esta no puede desligarse de su condición cultural y social.

¿Cómo puede la figura del docente trabajar la conexión con la intimidad en el aula siendo esta un espacio plenamente público?

Desde sus albores, la literatura ha transitado por etapas que la han definido de formas muy diversas (la finalidad social o el *ars gratia artis*, por ejemplo), pero la escritura es una

herramienta que desdibuja las fronteras entre los espacios mencionados. En el presente escrito, se desarrollará el concepto “literatura de mujer” o “literatura escrita por mujeres”, como caso paradigmático de escritura intimista, en la que el papel se convierte en el dispositivo de territorialización política –pública– de la identidad. Esta literatura servirá de referente para el desarrollo de la propuesta didáctica que se presentará, así como la práctica de escritura creativa. Una actividad didáctica cuyo principal objetivo será favorecer el desarrollo identitario del sujeto adolescente, mediante el contacto con su propia intimidad. De este modo, se persigue transformar la concepción genérica de “inutilidad” existente entre el alumnado hacia la literatura y la escritura, en una percepción de estas como herramientas aliadas para el autoconocimiento.

En el Real Decreto 217/2022 (29 de marzo, por el cual se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria; Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, por el cual se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo (LOMLOE a partir de este momento), además de las competencias generales en comunicación lingüística y en conciencia y expresiones culturales, se hace hincapié en la introducción de la perspectiva de género, así como la propia creación de textos por parte del alumnado. Sin embargo, todavía son escasas las autoras que aparecen en los libros de texto de la asignatura de Lengua y Literatura; además de la baja motivación del alumnado en las actividades de escritura. El presente trabajo pretende proponer posibles soluciones a ambas problemáticas señaladas.

Esta propuesta didáctica está destinada a una clase de cuarto de la ESO –dada la ebullición identitaria de esa etapa en específico–, en la especialidad mencionada. A lo largo de estas páginas, se aunarán diferentes conceptos –o contenidos– propios de las programaciones de este curso. Se ha escogido el temario dedicado a la literatura hispanoamericana de final de siglo XX, adoptando esa “perspectiva de género” con las autoras Alejandra Pizarnik (Argentina) y Cristina Peri Rossi (Uruguay). Ambas autoras poseen amplias improntas que han calado fervientemente en las letras hispanas, a pesar de –como ya se ha mencionado– no aparecer en los libros de texto de Educación Secundaria. El motivo de esta elección está directamente relacionado con el tratamiento de la intimidad que ambas reflejan en su obra literaria. La experiencia femenina, la exploración de la psicología y la identidad –la vida, la muerte, el exilio, el deseo–, así como un estilo literario único son algunas de las características que atraviesan sus obras. Pizarnik y Peri Rossi trasladan sus vivencias al papel

bajo la consigna de que todo argumento es, de algún modo, autobiográfico.

Como instrumentos de referencia para los talleres de lectura y escritura creativa de esta propuesta didáctica, se han elegido el diario íntimo y la autobiografía. Estos son dispositivos abiertos a la reflexión personal, la autoexpresión, el tratamiento de la confidencialidad, la autonomía y el desarrollo de la identidad. Tanto Peri Rossi como Pizarnik son mayoritariamente reconocidas por su obra poética, sin embargo, en esta ocasión y dadas las características propias de esta programación, las obras base elegidas son *Diarios* de la autora argentina y por otro lado, la novela autobiográfica *La insumisa* de la escritora uruguaya. El alumnado llevará a cabo un recorrido que partirá desde la lectura de estas, hasta la consecución de las herramientas necesarias para el contacto con su individualidad y la creación personal.

Para llevar a cabo este Trabajo de Fin de Máster, en primer lugar, se especificarán tanto el objetivo general, como los objetivos específicos perseguidos con la propuesta didáctica diseñada. Posteriormente, se presentará un recorrido por distintas líneas teóricas que sustentan dicho planteamiento y que tendrán como eje vertebral la intimidad: la intimidad y el desarrollo psicoevolutivo durante la adolescencia, la intimidad y la literatura escrita por mujeres, la intimidad y la escritura creativa; y, por último, el reflejo de estos binomios en el currículo oficial para el curso seleccionado en la comunidad de Castilla y León, así como su traslado a las aulas.

A continuación, se expondrá la propuesta didáctica destinada a una clase de cuarto de la ESO en la asignatura de Lengua y Literatura, que tendrá como objetivo que los sujetos entren en un profundo contacto con su identidad mediante las oportunidades que brindan dichos talleres de lectura y de escritura creativa, además de ampliar su conocimiento sobre la literatura hispanoamericana de final de siglo XX.

Finalmente, se expondrán las conclusiones, así como la valoración crítica del trabajo realizado. Se destacarán las contribuciones, resultados y hallazgos que podrán ofrecer aportaciones al marco de la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura. Además, valoraremos las limitaciones encontradas para el desarrollo de la propuesta a nivel didáctico y también a nivel asistencial. Por último, se proporcionará una lista de las fuentes consultadas y se adjuntarán los anexos que han acompañado la ejecución de este proyecto.

2. OBJETIVOS

El objetivo general que se persigue en el presente trabajo es desarrollar una propuesta didáctica dirigida a estudiantes de cuarto de la ESO con el fin de fomentar la comprensión lectora de textos intimistas escritos por autoras hispanoamericanas, así como la iniciación en la escritura creativa como herramienta para fortalecer el autoconocimiento. Para alcanzar el objetivo general mencionado, se llevarán a cabo los siguientes objetivos específicos:

- Explorar la importancia del autoconocimiento durante la adolescencia para el correcto desarrollo psicoevolutivo del estudiantado.
- Revisar la presencia de la animación a la lectura y a la escritura desde el punto de vista competencial en el currículo oficial.
- Resaltar las diferencias inherentes al tratamiento de la intimidad en la literatura escrita por mujeres en comparación con la literatura del canon propiamente masculina, haciendo hincapié en las autoras hispanoamericanas de finales de siglo XX.
- Investigar sobre la utilidad de la escritura creativa como herramienta para la consecución del objetivo general de este TFM.
- Potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos y alumnas de cuarto de la ESO, en concreto la competencia escrita y la competencia lectora.
- Diseñar una propuesta en la que los aspectos teóricos avancen hacia una práctica específica, de la cual poder extraer conclusiones derivadas de un proceso de investigación.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se presentan los aspectos teóricos sobre los que se sustentará el diseño de la propuesta didáctica. En primer lugar, se expondrán diferentes cuestiones relacionadas con la intimidad y la interioridad, la evolución histórica de su integración en la vida social, así como la volubilidad de estos conceptos en lo que se refiere a los espacios de lo privado y de lo público (con especial relevancia del papel de la literatura en este caso). En relación con este punto inicial, se presentarán los cambios que experimentan los sujetos adolescentes a nivel psicológico y emocional. A continuación, se planteará la relación que se establece entre el intimismo, la confesionalidad, el rechazo al logocentrismo y la literatura escrita por mujeres, además de las características propias de esta última en comparación a otras literaturas no específicas de lo femenino. Dentro de este apartado y relativo a esta literatura escrita por mujeres, se observará la invisibilidad a la que han sido sometidas las autoras hispanoamericanas de final de siglo XX en las que se ampara esta propuesta (concretamente, Cristina Peri Rossi y Alejandra Pizarnik), además de los aspectos literarios propios de los géneros del diario y la autobiografía. Resueltas estas cuestiones, abordaremos la presencia de esta literatura en los libros de texto propios de los espacios educativos, así como lo estipulado en el currículo oficial respecto a la animación a la lectura y la escritura. Por último, se establecerán los principios teóricos de la metodología empleada en la creación de esta propuesta didáctica: los talleres de lectura y de escritura creativa.

3.1. Intimidad y adolescencia

3.1.1. Intimidad e interioridad: una mirada desde la literatura.

En el capítulo titulado “Cronotopías de la intimidad” del libro *Pensar este tiempo: Espacio, afectos, pertenencias* (2005), la socióloga Leonor Arfuch define “intimidad” como:

Una condición esencial del ser humano, el espacio interior, propio, secreto, la profundidad del yo –en el sentido en que decimos “en el fondo esto es lo que quiero...”– el cuerpo como límite, como umbral que une o separa de los otros, y también el hábitat, la casa –una atmósfera tanto como una materialidad–, relaciones –con quienes compartimos–, pasiones, sexualidades, objetos, prácticas, etc. (Arfuch, 2005, p. 239)

A su vez, el profesor José María Nava-Preciado (2021, p. 3) expone que dentro de la

intimidad se encuadran las relaciones afectivas, las preferencias sexuales, la filiación política, las creencias religiosas y todo aquello frente a lo que el sujeto no tiene que dar explicaciones al otro.

A su vez, se debe establecer la diferencia entre la intimidad y la interioridad (cuestiones que serán intercambiables a lo largo de este Trabajo de Fin de Máster). La interioridad tiene un enfoque puramente individual, se desquita de las cuestiones relacionales y se centra en la reflexión y el autoconocimiento:

La voz interior como espacio de discernimiento y de autoafirmación, de una autonomía radical –la verdad se halla en nosotros y en particular en los sentimientos–, espacio apto para cobijar la inquietud de la temporalidad, la angustia de soledad, la desazón por el rechazo de los contemporáneos. (Arfuch, 2005, pp. 241-242)

Por otra parte, Carlos Castilla del Pino en su ensayo “Teoría de la intimidad” (1996) sostiene que la intimidad solo puede ser observada desde la narración y establece tres tipos de representación del yo: la representación pública, la privada y la íntima. Lo público es abiertamente observable, mientras que lo que sucede en la esfera de lo privado es “necesariamente observable, porque aunque se haga a solas, son actuaciones exteriorizadas” (Castilla, 1996, p. 19), en este espacio existe de forma inexorable un “adentro” y un “afuera”. Sin embargo, lo íntimo solo puede ser observado por el sujeto, por lo que únicamente se comunica a través del lenguaje; es decir, puede decirse, pero no mostrarse (Castilla, 1996, p. 19).

En este sentido, Nora Catelli en la introducción de su libro *En la era de la intimidad* (2007) afirma que la intimidad es “un lugar de paso y posibilidad de superar o transgredir la oposición entre privado y público” (p. 10), lo que dificulta la definición de su carácter institucional. De hecho, la disolución de fronteras se debe a la excesiva tematización de la intimidad en espacios como la literatura, las artes visuales, el cine o los medios de comunicación (Arfuch, 2005, p. 242). “Nuestra subjetividad individual solo será un resultado –temporario, contingente–, un momento en la trama continua de la intersubjetividad” (Arfuch, 2005, p. 247). Es decir, la intimidad lleva consigo de forma inherente una intención comunicativa, intención que posee la literatura.

Desde una perspectiva histórica, se observa una evolución en la integración de la intimidad dentro de la sociedad y la cultura. Sostiene Manuel Alberca (2007, p. 106) que hasta el surgimiento del Romanticismo se excluía todo contenido de carácter personal en la literatura “por considerarlo dañino o inmoral y carente de interés artístico”. Pero que, en el siglo XVIII, “con el afianzamiento del individualismo y el mundo burgués” también se afianzó el concepto de intimidad (Arfuch, 2005, p. 240).

En la actualidad postcapitalista, en palabras de la crítica literaria Anna Caballé (2017, p. 18), se ha dado la “industrialización de la intimidad”, se ha explotado la esfera más íntima y privada del individuo mediante débiles manifestaciones materiales en todas las esferas de consumo. Esta explotación se ha dado, sobre todo, con la cultura (mediática, audiovisual, cibernética). Una cultura que “le ha proporcionado símbolos, artefactos, relatos e imágenes imprescindibles a la hora de construir una utopía individualista que opera ante el infortunio de la vida y el desengaño generado por las grandes ideologías” (Caballé, 2017, p. 19). Sin embargo, este consumismo no satisface las necesidades del individuo. En este sentido, es relevante aquello que la teórica feminista Eva Illouz (2007) ha definido como “capitalismo emocional”: “un movimiento en el que el afecto se convierte en un aspecto esencial del comportamiento económico y en el que la vida emocional –sobre todo la de la clase media– sigue la lógica de intercambio y las relaciones económicas” (Illouz, 2007, p. 20).

Hoy día, con el auge de las redes sociales, resulta más evidente que los sujetos componen su intimidad e interioridad (física, psíquica y moralmente) mediante la incorporación de retazos de otros sujetos (Catelli, 2007, p. 46).

Filósofos como Foucault, Althusser, Sloterdijk o Hannah Arendt piensan que el sujeto no es más que un proyecto, un hacerse en un devenir permanentemente incierto e inscrito en un contexto social. Es decir que los pensamientos propios brotados de la estancia solitaria no son posibles porque una inteligencia solo de otra inteligencia puede recibir los incentivos imprescindibles para su propia actividad. Sin el Otro la vida mental no es posible. (Caballé, 2017, p. 21)

3.1.2. Intimidad y desarrollo psicoevolutivo durante la adolescencia

Nava-Preciado (2021) afirma que el desarrollo de la conciencia de la intimidad comienza en la adolescencia. A su vez, sostiene que los territorios definidos por la sociedad “para proyectar la intimidad suelen ser calificados por algunos/as jóvenes/as como pasados de

moda y, en algunos casos, vistos como represivos al no responder a las expectativas de los nuevos tiempos” (Nava-Preciado, 2021, p. 2).

Las Redes Sociales conducen a una sobreexposición de lo cotidiano sin pudor, “para ellos/as, exhibir los afectos en las redes es parte de una normal vida cotidiana” (Nava-Preciado, 2021, p. 11). Todo esto genera una idea de la intimidad como algo transitorio e indeterminado. Pero por otra parte y recuperando la condición narrativa del concepto que nos ocupa:

Quizá no resulte exagerado sostener que la intimidad, en los tiempos actuales, se muestra con un alto nivel de sensibilización en, al menos, dos sentidos: por un lado, los/as jóvenes defienden con fuerza su derecho a proteger y a vivir su intimidad, según su propia forma de percibir lo que es más apropiado y de desechar los moldes tradicionales por los cuales los/as adultos/as hemos desfilado; por el otro, y paradójicamente, la intimidad de nuestros/as adolescentes es sensible a la mirada externa, porque ahora los/as demás, adolescentes y adultos/as, están al pendiente de cómo se vive, gracias al fuerte impacto de las redes sociales. Así, nos encontramos con una intimidad asediada por dos flancos: los propios agentes adolescentes y los/as otros/as. (Nava-Preciado, 2021, p. 19)

Para abordar las cuestiones psicoevolutivas, se ha empleado la teoría estipulada por Fuentes, Martínez y Carcedo en el capítulo “Desarrollo personal y social” del manual *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (2020). Según estos autores “la adolescencia es un periodo marcado por una elevada emocionalidad, que se pone de manifiesto tanto en la frecuencia como en la intensidad y la labilidad de las emociones experimentadas” (Fuentes, Martínez y Carcedo, 2020, p. 91). Además de los cambios corporales, el adolescente experimenta transformaciones neuronales vinculados a las vivencias emocionales y motivacionales, en el autoconcepto, la autoestima y la identidad. Se da un desarrollo personal y social

Como producto de la interacción recíproca entre los cambios biofisiológicos, emocionales y cognitivos que se producen en cada uno de nosotros; esta interacción tiene lugar en un contexto social y cultural específico, que contribuye a esos cambios y que, a su vez, reacciona a ellos. (Fuentes, Martínez y Carcedo, 2020, p. 85)

Durante la adolescencia media (15-17 años), la experiencia emocional es mucho más intensa

que en otros períodos vitales. Esto origina una mayor susceptibilidad hacia “los eventos que pueden generar mayores sentimientos de euforia y mayores sentimientos de tristeza o depresión” (Fuentes, Martínez y Carcedo, 2020, p. 86). Por todo ello, es fundamental llevar a cabo un desarrollo adecuado del autoconcepto y la autoestima. A su vez, aparecerán “nuevas necesidades y demandas que el adolescente habrá de aprender a canalizar y negociar, haciendo uso también de sus nuevas y cambiantes capacidades, competencias y recursos personales” (Fuentes, Martínez y Carcedo, 2020, p. 86).

La búsqueda de experiencias emocionalmente intensas y significativas puede generar un fuerte impacto en el desarrollo psicoevolutivo del adolescente al existir una mayor tendencia a la desregulación emocional. Aunque esta hipersensibilidad emocional “a menudo permitirá que emerja y se desarrolle la pasión con y por ideales, valores, y o por multitud de acciones y actividades que favorecerán el crecimiento y la maduración socioemocional” (Fuentes, Martínez, Carcedo, 2020, p. 92). Ambas posibilidades exigen la implicación del sujeto adolescente en la resolución de nuevos retos mediante sus cualidades autorreguladoras.

Por otra parte, estos autores afirman que (2020, p. 98) “los mensajes que recibimos del exterior, especialmente de las personas más cercanas y relevantes, también van a afectar a nuestro autoconcepto y autoestima”. En este sentido, Rafael Buitrago y Nancy Sáenz en el artículo “Autoimagen, Autoconcepto y Autoestima, Perspectivas Emocionales para el Contexto Escolar” (2021) defienden que el papel docente posee “una responsabilidad esencial que implica, además de su desempeño profesional y su adecuada formación, el desarrollo de una serie de habilidades socioemocionales que le permitan disfrutar del placer de la enseñanza y apoyar la configuración individual de cada alumno” (p. 3).

3.2. La literatura escrita por mujeres: diferencia, cuerpo e intimismo

En las últimas décadas del siglo XX, apareció una corriente del feminismo denominada “feminismo de la diferencia” (Rubio, 1990): “afirmar que la identidad de las mujeres ha de construirse desde la diferencia significa rechazar la subjetividad humana-universal, donde la mujer no está ni se reconoce” (p. 194). Luce Irigaray y otras teóricas del movimiento reflexionaron sobre esta noción de “diferencia”, un principio existencial que entiende el cuerpo como un lugar legítimo de definición y desde donde pensar la práctica emancipatoria (Rubio, 1990, p. 196). La mencionada filósofa y lingüista francesa señaló en su libro *Tú, yo, nosotras* (Irigaray, 1992) que esta idea no es contraria al movimiento por la igualdad jurídica

entre hombres y mujeres cuyas bases sentó Simone de Beauvoir a mediados del siglo pasado, sino que deben ir de la mano. Sin embargo, “suprimir la diferencia implica el genocidio más radical de cuantas formas de destrucción ha conocido la Historia” (Irigaray, 1992, p. 10).

Entre los postulados que establece Irigaray (1992, p. 14) en el primer capítulo del mencionado libro, titulado *El olvido de las genealogías femeninas*, se afirma que, debido a esta regresión de la cultura sexual, surge la instauración de una serie de valores que se presentan como universales pero que, en realidad, son un aparato de imposición de un sector de la humanidad sobre otro.

Tal injusticia social y cultural, que nuestra época pretende desconocer, necesita ser interpretada y modificada con el fin de liberar nuestras potencias subjetivas en los sistemas de intercambio, los medios de comunicación y creación. Sobre todo es necesario demostrar que vivimos conforme a unos sistemas genealógicos exclusivamente masculinos. (Irigaray, 1992, p. 14)

En otro capítulo del libro, en el que Irigaray responde a una serie de preguntas relacionadas con cómo se escribe como una mujer, afirma (1992):

Pienso que los efectos de la represión y, sobre todo, de la incultura sexual –civil y religiosa– tienen aún tal pujanza que permiten expresiones tan curiosas como: «Soy mujer» y «No escribo como mujer». [...] No contribuir a sexuar la lengua y sus formas escritas significa perpetuar la pseudoneutralidad de las leyes y tradiciones que privilegian las genealogías masculinas y sus códigos lógicos. (p. 51)

A lo largo de estas páginas, Irigaray reflexiona sobre la autorrepresentación femenina y señala que esta implica que el cuerpo de la mujer deja de ser un objeto del discurso masculino en todas sus vertientes artísticas y se transforma en foco de subjetividad femenina con el que experimentar y crear nodos de identificación (Irigaray, 1992, p. 56).

Aquí aparece la siguiente cuestión: ¿existe un linaje femenino de transformación dentro de la escritura? Para tratar estas cuestiones se presenta la teoría establecida por Elaine Showalter en *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory* (1985). La autora determina que, en lo que respecta a la escritura llevada a cabo por mujeres, la crítica

feminista la divide en dos categorías: por un lado, la mujer como lectora –principalmente consumidora de literatura producida por hombres–; y, por otro lado, la mujer como escritora: “Its subjects include the psychodynamics of female creativity; linguistics and the problem of a female language; the trajectory of the individual or collective female literary career; literary history; and, of course, studies of particular writers and works” (Showalter, 1985, p. 128).

Showalter apunta que, en su anterior libro *A Literature of Their Own* (1977), había establecido tres etapas en la literatura que, a lo largo de la historia, han escrito las mujeres. Estas son: “Feminine, Feminist and Female stages” (Showalter, 1985, p. 137). En la primera de estas fases (1840-1880), las mujeres escribían bajo los estamentos intelectuales de la cultura masculina y bajo las coordenadas temáticas de una supuesta naturaleza femenina. La siguiente etapa (1880-1920), la etapa propiamente feminista, es abiertamente combativa contra el canon masculino y patriarcal. Por último, llegamos a la etapa que nos concierne para el presente escrito, la etapa de “escritura de mujer” que se inicia a partir de los años veinte del siglo pasado. En esta fase, “women reject both imitation and protest –two forms of dependency– and turn instead to female experience as the source of an autonomous art, extending the feminist analysis of culture to the forms and techniques of literature” (Showalter, p. 138-139).

Por otra parte, en las Actas del octavo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, celebrado en Brown University (1983), encontramos las reflexiones que esbozó Birturè Ciplijauskaitè en el artículo *La novela femenina como autobiografía*. Ciplijauskaitè (1983) afirma que “la forma «personal» parece ser una característica destacada de la escritura femenina” (p. 397) y que el logocentrismo es una actitud propiamente masculina. Pero que, por su parte, la escritura de mujer se apropia del recurso de la primera persona como método para la indagación psicológica en la búsqueda de una identidad (Ciplijauskaitè, 1983, p. 398) y esta búsqueda se manifiesta de muy diversas formas.

Algunas de las características comunes que se pueden extraer de la “literatura de mujer” son la ruptura con la coherencia de un relato y su consiguiente fragmentación caleidoscópica, la aparente ausencia de un hilo rojo que conecte el relato, las repeticiones constantes, el estilo nominal, las anáforas o la presencia de múltiples metáforas (Pfeiffer,

2005). Se trata, además, de una escritura polifónica que tiene el objetivo de alcanzar otras perspectivas más interseccionales como son la clase, la raza o la diversidad cultural.

Resulta pertinente abordar de nuevo las cuestiones relativas a los espacios públicos y privados en lo que a la “escritura de mujer” se refiere. Retomando las tesis de Leonor Arfuch, la autora afirma que son las mujeres aquellas que han desafiado de manera más contundente la carga ideológica asociada a la tradicional división entre estos espacios, la cual asignaba la esfera doméstica como el ámbito de las mujeres “por naturaleza” (2005, p. 275). Por otra parte, rechaza la asociación de “lo femenino” con lo débil y así lo rescata:

como cuerpo propio, polimorfo, con una peculiar voz, imagen, escritura, etc. La intimidad no será ya entonces aquel espacio canonizado del pensar, sentir, obrar “como una mujer” sino el enigma a interrogar acerca de las maneras, las modulaciones, las intensidades de una construcción cultural de siglos que ha producido “un efecto mujer”. (2005, p. 276)

Por último, teniendo en cuenta lo aquí expuesto y la teoría del apartado anterior relativa al cambio de paradigma en la escritura a partir del arribo de la modernidad y la concepción de la intimidad, Nora Catelli (2007) se pregunta si desde el siglo XIX, la manifestación de la intimidad en la escritura se representa desde una idiosincrasia femenina.

Y eso nos permitiría, en espejo, leer, no sólo los diarios, sino también toda la literatura, tanto la escrita por mujeres como la escrita por hombres, como una serie compleja, donde sólo a veces se ocupa la posición femenina (la única posición que, al no ser universal, exige su definición en la diferencia). (2007, p. 53)

3.2.1. Las autoras de la literatura hispanoamericana de finisecular

Para la ejecución de este apartado, se han tomado como referencia, principalmente, las ideas esgrimidas por Montserrat Ordoñez (1986) y Eliana Ortega (1996), así como las reflexiones sobre la representación de la otredad de Gayatri Spivak en su ensayo “¿Puede hablar el subalterno?” (2003).

Según Ordoñez (1986, p. 136), “la literatura latinoamericana tiene raíces y relaciones de gran complejidad y continuidad, y no puede interpretarse como un extraño fenómeno de

generación espontánea”. Tras la década de los sesenta del siglo pasado, el ámbito literario latinoamericano ha estado subyugado a la nueva narrativa y las repercusiones del boom –cuyo comienzo Ángel Rama fecha en el año 1964–. Las percepciones del mundo latinoamericano han dejado una huella significativa en una formación ideológica actual que “a través de García Márquez, Rulfo, Borges, Vargas Llosa, Fuentes y demás autores aprendió a aproximarse a las contradicciones de América Latina” (Ordoñez, 1986, p. 135).

A su vez, dentro de esta literatura propiamente masculina, se incluyen las visiones patriarcales sobre los comportamientos sexuales y el rol de la mujer (esposa, madre, amante o prostituta). Sin embargo, este fenómeno editorial y literario “no incluyó a la escritora latinoamericana” (Ordoñez, 1986, p. 135). Eliana Ortega sostiene que este boom de los años 60-70 “no parece ser otra cosa que la afirmación al mundo que en América Latina hay escritores hombres que salen de sus “cien años de soledad” a recorrer el mundo” (1996, p. 161).

No fue hasta la década de los ochenta cuando la escritura de mujer fue reconocida dentro del sistema dominante, sobre todo en EEUU y Europa. Sin embargo, en América Latina, los estudios relacionados con la mujer, en su mayoría, surgieron de las ciencias sociales y la revisión del papel de la mujer en la literatura no emergió, en un primer momento, desde las teorías feministas contemporáneas, como había sucedido en otros contextos (Ortega, 1996, p. 136).

En el ensayo escrito por la filósofa india Gayatri Spivak (2003), se lleva a cabo una crítica literaria postestructuralista en la que se abordan cuestiones de representación, poder y subalternidad en el contexto de los estudios poscoloniales y feministas. Esta teórica destaca las dificultades y limitaciones que poseen los subalternos –aquellos y aquellas subordinadas a la jerarquía social y que han sido excluidos de la historia y la política dominante– para encontrar espacios de expresión. La representación de estos sujetos se lleva, mayoritariamente, desde este poder que a su vez perpetúa un silenciamiento de las voces auténticas de los subalternos.

A su vez, Spivak sostiene que las mujeres subalternas confrontan desafíos únicos en lo que respecta a su representación y búsqueda de emancipación, ya que la narrativa dominante ha ocultado sistemáticamente las complejidades de las experiencias de las mujeres colonizadas

(también en contextos poscoloniales). “Si en el contexto de la producción colonial el subalterno no tiene historia y no puede hablar, el subalterno como femenino está aún más profundamente en tinieblas” (Spivak, 2003, p. 328). Spivak se pregunta si la voz de mujeres subalternas en el contexto colonial tienen cabida, ya que estas han sido silenciadas por las estructuras patriarcales, las coloniales y las impuestas dentro de sus propias comunidades; es decir, parece que “no hay espacio desde el cual pueda hablar el sujeto subalterno sexuado” (2003, p. 359). Sin embargo, la autora rechaza la imagen simplificada de la mujer pasiva y destaca, a pesar de las evidentes dificultades, la agencia y autonomía que poseen sin la necesidad de intervenciones paternalistas y colonialistas. Spivak aboga por una intervención cuidadosa y respetuosa desde la responsabilidad ética y política de los académicos y académicas que permita esta autoafirmación (2003, p. 341).

Por su parte, Ortega (1996) establece una cronología en la que menciona diferentes autoras hispanoamericanas y rescata algunas de las características comunes de este tipo de escritura. “Cuando una mujer latinoamericana toma entre sus manos la literatura lo hace con el mismo gesto y la misma intención con la que toma un espejo: para contemplar su imagen” (Castellanos, 1979, como se citó en Ortega, 1996). Una gran impronta de estas mujeres escritoras estuvo enmarcada dentro de “la cultura de la resistencia”, sin embargo, la autora sostiene que esta literatura no alcanzó reconocimiento. A finales del siglo XX, las mujeres hispanoamericanas encontraron en la escritura un espacio donde hilvanar “la lucha y la resistencia” con el “dolor, la muerte, el terror, el silencio de los desaparecidos, la impotencia” (Ortega, 1996, p. 162). Por otra parte, Montserrat Ordoñez afirma que las mejores escritoras latinoamericanas han escrito “mostrando la relación de la mujer con la naturaleza, el orden social y el hombre, y enfrentándose al poder mediante la recuperación de la memoria” (1986, p. 140).

3.3. La autobiografía y el diario: *La insumisa* de Cristina Peri Rossi y *Diarios* de Alejandra Pizarnik

3.3.1. La autobiografía y la novela autobiográfica

Nara Araújo (1997) afirma que, en sus albores, “el texto autobiográfico comenzó siendo considerado extraliterario y su colocación dentro del canon [...] tiene quizás relación con las dificultades que su escritura le ha planteado a la crítica y la institución literarias” (p. 73). Sin embargo, sostiene que el postestructuralismo y el clima cuestionador de la postmodernidad

han abierto la teorización de la autobiografía.

Para hablar sobre la autobiografía, es fundamental traer la teoría establecida por el ensayista Phillippe Lejeune. Se ha tomado como referencia su ensayo “El pacto autobiográfico” (1991). Junto a Lejeune, se han empleado las consideraciones del crítico literario Manuel Alberca en el libro *El pacto ambiguo: De la novela autobiográfica a la autoficción* (2007).

Lejeune definió autobiografía como un “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (1991, p. 48). El autor sostiene que en toda autobiografía tiene que existir lo que él denominó como “pacto autobiográfico” (Lejeune, 1991, p. 52) entre autor-texto-lector, que implica el compromiso con el querer contar la verdad dentro de la triple alineación de autor-narrador-personaje. En palabras de Alberca (2007, p. 65), “para poder hablar de «autobiografía» no basta que el autor cuente la verdad, además debe anunciar y prometer que va a contarla pues [...] tácitamente solicita al receptor que le crea y que confíe en la veracidad del texto”. Esto es categorizado por Lejeune como “pacto referencial” (1991, p. 57).

En el otro lado de la balanza, se posiciona Paul De Man, con su artículo “La autobiografía como desfiguración” (1991), afirmando que la autobiografía no puede ser entendida como un género literario y contradiciendo a Lejeune en la concepción contractual en los actos de habla de la autobiografía para su definición. Sostiene que “la autobiografía siempre parece deshonrosa y autocomplaciente de una manera que puede ser sintomática de su incompatibilidad con la dignidad monumental de los valores estéticos” (De Man, 1991, p. 113). De Man considera que la autobiografía no puede definirse bajo una teoría férrea, sino que cada una de sus manifestaciones son una excepción a la norma (1991, p. 113). Además, sostiene que cualquier texto puede ser de algún modo autobiográfico: “Esta estructura especular está interiorizada en todo texto en el que el autor se declara sujeto de su propio entendimiento” (De Man, 1991, p. 114).

Dentro del género autobiográfico, aparece lo que conocemos como novela autobiográfica, sobre cuyos autores Manuel Alberca afirma que “ejecutan y representan literariamente un proceso psicológico universal, que nace de la disposición que tenemos los humanos de contar y contamos relatos de nuestra vida, para reafirmar o reconstruir la constitución de la propia

persona” (2007, p. 107). A pesar de que en el análisis interno del texto no exista ninguna diferencia con la autobiografía, el conjunto de voces narrativas es más complejo que en esta y “exige el conocimiento de la biografía del novelista a fin de determinar el autobiografismo o no del relato” (Alberca, 2007, p. 101). Por otra parte, el crítico literario afirma que la novela autobiográfica se mueve entre la urgencia de expresión y la necesidad de ocultación de lo narrado por la imposibilidad de ser mostrado dadas ciertas imposiciones sociales. A su vez, para poder hablar de novela autobiográfica es necesario que “se perciban la historia y su protagonista o los personajes de esta, como una proyección, encubierta y disimulada, de la propia vida y personalidad del autor” (Alberca, 2007, p. 117).

En lo relativo a las diferencias existentes en la escritura de autobiografías masculinas y femeninas, de lo esgrimido por Isabel Durán (1992) se extrae que los escritores hombres tienden a centrar su relato en el “yo”, a “idealizar sus vidas o presentarlas de forma heroica, para así proyectar su alcance universal” (1992, p. 37). Sin embargo, las autoras autobiógrafas han hecho uso de una voz colectiva que se define a través de los “otros”:

Ya sean maridos, amantes, Dios, madres, abuelas, tías, amigas, hijos, personajes ficticios o imaginados, las mujeres han tendido y tienden a dramatizar la realización y la trascendencia de sí mismas a través del reconocimiento de un mundo de “otros”, desafiando así a una historia occidental de obsesión con el yo como ente único e individual. (Durán, 1992, p. 46)

La insumisa de Cristina Peri Rossi es una novela autobiográfica abiertamente confesional. Peri Rossi es una autora uruguaya que se vio obligada a abandonar su país de origen debido a sus valores políticos –simpatizantes con las ideologías izquierdistas– y por los tintes homoeróticos de sus obras, tras la instauración del régimen cívico-militar por parte del vicepresidente del Partido Colorado, Jorge Pacheco. Parizad Tamara Dejbord (1998) ha afirmado sobre la autora:

El espacio personal y público desde donde escribe Cristina Peri Rossi ha sido definido por una política de marginalización, de disidencia y de ruptura que se manifiesta en la dinámica particular que la autora establece con la realidad familiar, social, literaria o artística, y de su entorno nacional. Estos gestos de disidencia y ruptura se articulan, desde muy temprana edad, en su vida personal, como etapas de elaboración de un proyecto propio que nace del enfrentamiento con realidades no deseadas. (p. 57)

Meri Torras (2023) relata que la autora uruguaya, en una entrevista con Néstor Sanguinetti, ha afirmado que todo lo que cuenta en esta novela es real “frente a los procesos de creación que suele desarrollar fundados –como ella explica–, especialmente en lo que concierne a la narrativa, en lo literal y literalmente imaginario” (2023, p. 152). Sin embargo, en toda la obra de Peri Rossi encontramos elementos que remiten a su propia vivencia. Ella afirma: “en un sentido muy amplio, todo es autobiográfico, porque hasta lo que soñamos lo es, en la medida en que es subjetivo” (Montagut, 2008).

Jimena Victoria Torres, en su artículo “La insumisa de Cristina Peri Rossi: Novela autobiográfica o testimonio de violencia patriarcal” (2023) sostiene que:

La importancia que cobra su identidad de mujer lesbiana en el relato de estas vivencias, junto con el lugar central que ocupa la violencia patriarcal, sitúan esta novela dentro del género del testimonio, un género ligado a lo autobiográfico, a la denuncia, a la reflexión, y a la afirmación de aquellas identidades que quedan en los márgenes de las estructuras sociales hegemónicas. (p. 77)

En esta obra, centrada en la infancia y primeros años de juventud, Peri Rossi narra una serie de episodios de este período de su vida desde la mirada de la niña que entonces era, entremezclando estas confesiones con la perspectiva de su adultez actual. La condición de “verdad” y de coincidencia entre autora, narradora y protagonista son dos características que, recuperando a Lejeune, inscriben este texto en el género autobiográfico. Sin embargo, teniendo en cuenta la “indecibilidad” de lo narrado por Peri Rossi, el hecho de que dentro de la narración aparezcan diferentes voces, las elipsis y saltos temporales, entre otras características y retomando la explicación teórica de Manuel Alberca, *La Insumisa* ha sido definida no como autobiografía, sino como novela autobiográfica. Esto no le arrebató su condición testimonial, definida por Elzbieta Sklodowska (2005) como la “reconstrucción de vivencias traumáticas a partir de una narración repleta de elipsis, saltos, silencios y condensaciones” (p. 903).

3.3.2. El diario

El escritor Álvaro Luque Amo en “El diario personal en la literatura: teoría del diario literario” (2006) define el diario como

Aquel texto que, escrito desde el presente y narrado en forma de crónica cotidiana, está protagonizado por un Yo que registra su día a día mediante entradas a veces fechadas y que, además, puede soportar una lectura literaria, en tanto que se construye con los mismos materiales de la ficción. Este texto está dirigido, pero no exclusivamente, al propio sujeto que lo escribe, el autor, que se desdobra en autor y receptor al mismo tiempo hasta que el texto se publica y el receptor pasa a ser universal. (p. 297)

A partir de la definición de este autor (cuya teoría se retomará más adelante en este mismo apartado) se presentan diferentes consideraciones acerca de este género literario que se erige como fronterizo al desdibujar la separación entre lo público y lo privado. Para hablar del diario, resulta crucial traer lo expuesto por Hans Rudolf Picard en “El diario como género entre lo íntimo y lo público” (1981). Este autor afirma que el auténtico diario, es decir, aquel que no se piensa para ser comunicado, publicado o leído por un sujeto ajeno al que lo escribe debería ser considerado “a-literatura”. “Su fragmentarismo, la incoherencia a nivel textual, su referencia a una situación vital concreta, lo abreviado de la información, no se avienen con el concepto de totalidad de la obra literaria, del *opus*” (Picard, 1981, p. 116). Además, Picard afirma que al ser un género documental y descriptivo, el diario queda separado de la Literatura que se enmarca dentro de lo imaginario y ficcional.

¿Cómo, entonces, se convierte en un género plenamente literario? A pesar de lo anteriormente estipulado, Picard (1981) afirma que todo diario es estructuración lingüística, por lo que esconde cierto sentido ficcional al ser “la imagen filtrada a través de un temperamento particular, el proyecto de una idea, más inconsciente que consciente, que el yo tiene de sí mismo” (p. 116).

Como se esbozó en el primer apartado, el interés por el valor del individuo y lo biográfico comenzó a tener relevancia con el arribo de la era de la modernidad, momento en el que los diarios comenzaron a ser publicados. Según Álvaro Luque (2006), en la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de autores que escriben diarios son conscientes de que estos acabarán siendo publicados y escriben, corrigen, reelaboran y reescriben; “lo otrora privado –y en principio dirigido a uno mismo– ahora es público, y por tanto dirigido, sin ambages, a otro” (2006, p. 300). El diario debe leerse, en este sentido, desde unas coordenadas ficcionales,

pero, a su vez, desde el pacto autobiográfico del que hablaba Lejeune (Luque, 2006, p. 3001).

Contrariando a Picard, Luque afirma que el texto diarístico original conserva en sí mismo la intención comunicativa porque tras la escritura siempre hay un otro; “Una vez que alguien decide transformar su pensamiento en palabras, está firmando en cierta medida un contrato el cual ese texto puede ser leído por cualquiera que entienda el idioma en que está escrito” (Luque, 2006, p. 275).

Para Luque, el diario es un texto donde cabe todo, caracterizado por esta forma abierta, en el que se entremezclan dos tipos de literatura: la referencial y la performativa (2006, p. 289). Sin embargo, se pueden establecer una serie de rasgos comunes dentro de la escritura diarística. Siguiendo a Enric Bou (1996), Luque establece cuatro características (2006, p. 293): en primer lugar, su carácter fragmentario alejado de otros textos testimoniales como la autobiografía; en segundo lugar, la introducción de lo cotidiano; la tercera característica es que se trata de una escritura “desde el presente”, en un perpetuo *in media res*; por último, la experiencia personal del “yo”.

En lo que se refiere a las diferencias entre los diarios de escritura masculina o femenina, Silvia Hégéle (2018) afirma que “en sus páginas, el ser femenino fragmentado trata de estructurar su escisión psíquica en busca de la recuperación o construcción de una identidad” (p. 277). En su artículo “Diario íntimo, ¿una escritura del silencio?” (2018), Hégéle sostiene que el género diarístico ha sido sometido a una negación, desconocimiento y menosprecio similar al silencio que ha rodeado la historia de la escritura femenina en lo privado. Por su parte, Nora Catelli (2007) expone que, en relación a lo femenino, el diario íntimo encuentra su origen tras la Revolución Francesa, ya que esta fecha nos sitúa en la consagración del modelo de mujer como “ángel del hogar”, sumisa, esposa y madre.

Por eso, si existiese una característica especial, peculiar de los diarios de mujeres, [...] delatará las zonas de la experiencia personal, privada y doméstica en las que se expresa el temor a los demonios interiores justo en el momento histórico en que se unen definitivamente con el sujeto. (Catelli, 2007, p. 52)

Entonces, afirma Hégéle (2018, p. 281) “tenemos por una parte la escritura como terapia, una especie de expansión del pensamiento. Luego, como un lugar donde las angustias femeninas

cobran forma”.

La escritura de la autora argentina Alejandra Pizarnik –principalmente su poesía– se caracteriza por abordar temas como la identidad, la soledad, la muerte y la búsqueda de lo absoluto. En sus diarios aparecen las siguientes líneas temáticas: origen y familia, lengua y educación, identidades, prácticas sexuales y posición subjetiva (Catelli, 2007). Para la realización de este trabajo, se ha tomado como referencia la última edición publicada por Lumen (2023) de los diarios de Pizarnik, cuya recopilación ha sido llevada a cabo por Ana Becció. En esta recopilación nos encontramos con diarios escritos entre 1954 y 1972.

Nora Catelli (2007) reflexiona sobre estos diarios: “No existe otro caso conocido en que se vaya a disponer, casi con certeza, de una publicación completa [...] de un material tan abundante, tan ligado desde el principio hasta el final a un destino de escritora” (2007, p. 199). En los primeros diarios, se observa un lenguaje más inexperto y con fallas gramaticales, pero la elocuencia evoluciona con el paso de los años y “empiezan a surgir experimentos con registros de lengua más amplios” (Catelli, 2007, p. 201).

La propia Pizarnik afirma en sus diarios que son una forma de entablar una conversación consigo misma, ahuyentando el miedo que fuera del papel esto le produce (Pizarnik, 2023). Catelli (2007) definió de esta forma estos diarios, así como a la propia escritora argentina:

Como un periscopio que se vuelve hacia sí mismo, Pizarnik es radical —quizá de modo inadvertido, pero no por eso menos evidente– en la ausencia del mundo exterior. Ensimismamiento, autorreferencia, incomodidad ante cualquier tipo de exigencia pública, laboral o institucional, crudeza e ironía en la voz y en la mano (hay dibujos en los cuadernos) que buscan ambas un modo creíble de transmitirse a sí misma ciertos itinerarios sexuales y ciertas decisiones casi desde el principio asentadas: ser escritora, matarse. (p. 203)

Lagarda y Burrola en el artículo “Estrategias de representación de Diarios de Alejandra Pizarnik” (2016) sostienen que el diario fue para Pizarnik el espacio de escritura donde vivió “con mayor plenitud la ilusión de libertad”, en contraposición a su ser angustiado. Aparece la fragmentariedad junto a la inmersión del “yo” –un yo violento y poco convencional–, sin hacer referencias explícitas a la materialidad y a lo externo; “asumimos que las múltiples identidades en las que el yo se va fracturando son autofiguraciones que la poeta crea en el proceso de construcción de su imagen pública y privada” (Lagarda y Burrola, 2016, p. 165).

Este retrato de la vida interior separa a estos diarios de la escritura autobiográfica nacional que predominaba en el momento.

3.4. La animación a la lecto-escritura en el currículo oficial y la presencia de autoras hispanoamericanas de finales de siglo XX en los libros de texto

En el informe PISA 2022, publicado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, se detectó que el 24% de los adolescentes en nuestro país no poseen un buen nivel de comprensión lectora (474 puntos), llegando incluso a disminuir la puntuación obtenida en el informe anterior (PISA 2015). A pesar de ello, la cifra no se aleja de la media de la OCDE (476 puntos). En Castilla y León, comunidad autónoma a la que se destina el diseño de la presente programación, se ha obtenido la mejor puntuación (498 puntos).

Marlén Sedano, en el artículo “Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria” (2015) determina las siguientes causas de falta de motivación en el alumnado por la lectura: “falta de concentración, pobreza de vocabulario, nivel académico, ambiente familiar, falta de hábito de lectura y estudio en casa” (Sedano, 2015, p. 1139). Por su parte, Ana María Margallo (2011) sostiene que el currículo oficial no ha resuelto el equilibrio entre la formación del lector literario, que se desarrolla sobre todo en el primer ciclo, y la progresión en la interpretación, que acaba subordinándose en el segundo ciclo a la adquisición de conocimientos sobre movimientos literarios (2011, p. 175). Además, la formación de lectores es un objetivo relativamente nuevo en el ámbito escolar; pero ahora está en el punto de mira, ya que la escuela ha tenido que asumir esta tarea por el declive gradual de los hábitos de lectura que ocurren en la adolescencia. Hasta hace poco, solo se enseñaban lecturas consideradas canónicas del patrimonio nacional desde una visión historicista, pero cada vez “se tiene más en cuenta la lingüística textual aplicada a la enseñanza de lenguas, la teoría de la literatura, la psicología del aprendizaje y planteamientos desde las didácticas específicas” (Alonso, 2001, p. 55).

Todo ello con el fin de alcanzar enfoques más comunicativos que fomenten la competencia en comunicación lingüística establecida como una de las competencias clave en la LOMLOE y el Real Decreto 217/2022 ya mencionado. Además, en el Artículo 25 de esta ley se establece que “A fin de promover el hábito de lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias”. En el currículo oficial aparece la competencia en

comunicación comunicativa que hace hincapié en que el estudiantado posea las habilidades lingüísticas adecuadas para interactuar de manera coherente en diversos contextos; que sea capaz de comprender, interpretar, valorar mensajes, así como que entienda el funcionamiento de la lengua, y aprecie y disfrute de la dimensión estética del lenguaje.

La competencia específica número cuatro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, establecida en el Real Decreto 2017/2022, hace hincapié en el fomento de la comprensión, interpretación y valoración de textos escritos, “con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura”. A su vez, la siguiente competencia estipulada señala que es imprescindible “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”.

Por otra parte, la programación que recoge los saberes básicos del mencionado Real Decreto en el bloque dedicado a la educación literaria, anima a la “implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma”, así como a la “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”. A su vez, el Decreto 39/2022 (29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León), establece que, en el curso que nos concierne, se debe promover el “conocimiento de las características generales de los grandes períodos de la historia de la literatura desde el siglo XVIII hasta nuestros días”. Todo este bloque queda sustentado por la competencia clave en conciencia y expresiones culturales, cuyo objetivo es el contacto con “distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales [...], así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma”.

Además, en todo el cuerpo de la LOMLOE, el Real Decreto y el Decreto autonómico citados, se promueve la perspectiva de género dentro de la enseñanza y, a su vez, la lectura con esta perspectiva de género. En el preámbulo de la LOMLOE se estipula que “el estudio de la memoria democrática deberá plantearse, en todo caso, desde una perspectiva de género, haciendo especial hincapié en la lucha de las mujeres por alcanzar la plena ciudadanía”.

Sin embargo, los autores y las obras canónicas escritas en su mayoría por hombres repletan sistemáticamente los libros de texto. A día de hoy y, a pesar de lo que se establece en la legislación, la incorporación de autoras en los contenidos impartidos en las clases de Lengua Castellana y Literatura es lenta y, por el momento, escasa. Y, en lo que se refiere a autoras hispanoamericanas, la presencia es casi nula. En el portal de referencia EducaciónGratuita.es (<https://www.educaciongratuita.es/>) se observa que, en el bloque de literatura dedicado a la segunda mitad del siglo XX del curso Cuarto de la ESO, aparece una unidad dedicada a la Literatura Hispanoamerica centrada en las características literarias, el realismo hispanoamericano, el realismo mágico, el boom y en los autores Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Julio Cortázar, Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa. Por lo tanto, se concluye que la presencia de autoras hispanoamericanas –cuya relevancia histórica se ha determinado en los apartados anteriores– brilla por su ausencia.

3.5. La biblioteca de aula y los talleres de lectura como espacios para la motivación literaria en el estudiantado

Se está produciendo un cambio en el seno de la educación literaria en la ESO. Según Bartolomé Delgado, “leer debe ser disfrutar, aprender, dialogar con múltiples autores, por eso resulta fundamental despertar curiosidad, desarrollar la sensibilidad, generar capacidad de relación de lo ya sabido con lo nuevo: todo ello facilita especiales fuentes de socialización” (2007, p. 42). Por este motivo, se está tratando de superar el planteamiento de enseñanza tradicional que consiste en “la memorización de conceptos sobre épocas literarias, autores y obras, junto a la lectura –generalmente de fragmentos– de clásicos indiscutibles del panteón literario” (Alonso, 2001, p. 53). A su vez, uno de los retos a los que hacer frente desde la docencia es el auge de las nuevas tecnologías ya que estas generan “otras necesidades nuevas de leer y de escribir que no sustituirán a otras anteriores, sino solo en la medida en que nos quitan el tiempo total disponible para leer y escribir” (Delgado, 2007, p. 40).

Para que el proceso de animación al hábito lector se lleve a cabo correctamente, Delgado (2007) plantea que es fundamental que el o la docente ejecute una selección de lecturas para el alumnado atendiendo a los criterios de edad y su idoneidad para con su curso. En el caso de la programación diseñada, se ha de tener en cuenta que durante el segundo ciclo de la ESO, “los jóvenes lectores entran en el tramo final del proceso que les ha de llevar a ingresar en el vasto campo de la literatura que consideramos propia de la edad adulta como lectores

autónomos y competentes” (Delgado, 2007, p. 45).

Según Antonia Ramírez (2009), las bibliotecas escolares conforman un espacio fundamental para la consecución del hábito lector como lugar de desarrollo de competencias. La autora determina que las bibliotecas escolares desempeñan diversas funciones: educativa, documental, formadora, compensadora (en tanto que fomenta la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura), socializadora y de entorno multimedia (Ramírez, 2009, p. 65). Por su parte, la biblioteca de aula, centrada en un grupo cerrado de alumnos –cuyos objetivos no deben confundirse con la biblioteca central–, “constituye una actividad esencial para el desarrollo de la motivación hacia la lectura” y debe ser “el escalón inicial para la posterior utilización de la biblioteca escolar de un modo más eficaz y duradero” (Sedano, 2015, p. 1147).

Una de las herramientas para alcanzar los objetivos estipulados es el taller de lectura, un lugar en el que un grupo de alumnos realizan actividades en torno a un libro específico. “Para llevarlo a cabo, necesitamos unos objetivos muy claros, un lugar concreto, libros, material” (Delgado, 2007, p. 48). En los talleres pueden plantearse multiplicidad de actividades, pero siempre que estas adquieran un carácter funcional y a su vez lúdico (Chaves, 2015). También es importante propiciar un aprendizaje holístico que involucre “el conocimiento, la acción y la afectividad” (Cano, 2017, como se citó en Sarango y Cueva 2021). Con este tipo de prácticas se producirá “una mejora en el hábito lector para que este vaya en aumento convirtiendo la lectura en una actividad mediada por el gozo donde no tenga cabida la imposición de leer un texto” (Chaves, 2015, p. 3).

Amado López y Eduardo Encabo, en “Los talleres de Lengua y Literatura como medio de actuación” (2002), exponen que existen dos tipos de talleres: por un lado, los que se centran en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y, por otro, el centrado en el desarrollo de los géneros literarios. Además, sostienen que es fundamental que los objetivos del taller concuerden con los contenidos que se pretendan enseñar (López y Encabo, 2002, p. 108). Asimismo, para la preparación de estos talleres “se podrá crear una biblioteca de aula, para que los alumnos tengan a su disposición los libros con los que vayan a trabajar y podrán colgar en las paredes los distintos trabajos que vayan haciendo sobre la lectura” (Sedano, 2015, p. 1152). Además, en palabras de Sarango y Cueva (2021):

Mantener un clima afectivo dentro del aula es clave para lograr la participación y aprendizaje en función de la lectura y escritura. Dicho clima favorecerá a los estudiantes y a su relación con los actos y objetos de la cultura escrita. El aprendizaje de la lectoescritura es procesual y se centra no tanto en el resultado final como en el proceso de adquisición de destrezas comunicativas. (p. 69)

3.6. La escritura creativa como método de enseñanza en el aula de Educación Secundaria

Jean Yves Revault, en su libro *Escribir para curarse. Los poderes ocultos de la escritura* (2000) sostiene que la escritura es una práctica para el bienestar y el alivio, ya que “pone en marcha un proceso curativo porque permite una reconstitución armoniosa más o menos importante del individuo con su ambiente psicoafectivo” (Revault, 2000, p. 14). Sin embargo, Francisco Alonso afirma que dentro de las disciplinas artísticas, la escritura literaria no tiene un reconocimiento dentro del binomio enseñanza-aprendizaje (2021). A su vez, sostiene que su enseñanza podría contribuir a que el adolescente entienda el proceso de creación artística y se acostumbre “a trabajar con objetivos su imaginación, a elaborar intenciones y efectos literarios desde temas y argumentos, a presentar textos que deben ser contrastados por los demás, a situar la escritura como resultado de un proceso elaborado, consciente y público” (Alonso, 2021, p. 52). Del mismo modo que lo estipulado con la lectura –indisociable de la escritura que en este apartado nos ocupa–, este autor determina que se está tratando de implementar un enfoque distinto al tradicional –basado en la recepción y en la producción única de comentarios de texto– en los programas de secundaria que incluya esta perspectiva de lo literario que es la enseñanza del proceso de creación escrita.

Tanto en la escritura literaria como en la lectura del texto literario los usuarios comparten un conjunto de programas, instrucciones, elementos no físicos y reglas que sitúan lo literario como un uso determinado del lenguaje común, un uso que caracterizamos como ficticio, diferido, polifuncional y sujeto a traducción en su transmisión. (Alonso, 2021, p. 54)

Daniel Cassany (1990) expone cuatro enfoques metodológicos mediante los que enseñar la expresión escrita: gramática, funciones comunicativas, proceso de escritura y contenido (p. 64). A su vez, enumera los pasos establecidos por Linda Flower (1985) en lo que al método de escritura se refiere. Estos son los siguientes (Flower, 1985 como se citó en Cassany, 1990):

Explorar el problema metódico; hacer un plan de trabajo; generar ideas nuevas; organizar las ideas; conocer las necesidades de su lector; transformar prosa de escritor en prosa de lector; repasar el producto y el propósito; evaluar y corregir el escrito: y, por última, la corrección de los conectores y de la coherencia.

Asimismo, Gloria Pampillo en el manual *El taller de escritura* (1997), sintetiza estas etapas en: formulación de la propuesta (abierta a diferentes interpretaciones), escritura (fase en la que puede ser muy productivo el trabajo en equipo), lectura de textos (frente a un público que también ha llevado a cabo el mismo proceso), comentario (que vaya de la aceptación de los textos al “comentario o análisis de los aspectos que ofrezcan más interés” (p. 16) y evaluación del trabajo.

El taller de escritura creativa, según Lilia Lardone y María Teresa Andruetto (2011), se diferencia de una clase ordinaria de Lengua y Literatura en que “el taller tiene como objetivo la producción” y “cada encuentro debe cerrar en un producto (idea en germen, pequeño texto, bosquejo, borrador, ensayos verbales, que implican no solo recibir sino también dar al grupo” (p. 31). Estas autoras consideran que el taller es una “reunión en torno a una mesa, o simplemente en rueda sentados en el suelo, o dispersos en una habitación casi vacía”, lo cual “instala enseguida una modalidad de juego, en cierta forma de ritual” (Lardone y Andruetto, 2011, p. 22). Además del espacio, afirman que, para el diseño de un taller, se deben tener en cuenta los siguientes elementos (pp. 22-25): tiempo (un encuentro por semana de una duración de una hora y media a dos horas); clima (espacio seguro para la escucha y de libertad de acción); coordinación (el docente se posiciona horizontalmente para con el alumnado); los participantes (quienes comparten entre sí lo íntimo); y los momentos de trabajo. Para estos momentos de trabajo, las autoras proponen diversas prácticas que han sido empleadas como referencia para el diseño del taller de escritura de esta programación.

4. PROCEDIMIENTO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

4.1. Contexto

4.1.1. Contexto del curso

Se ha destinado el diseño de esta propuesta a un curso de cuarto de la ESO para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, –es decir, el último curso de la educación obligatoria–, con alrededor de 20-25 alumnos por clase. A su vez, se enmarca dentro de las actividades llevadas a cabo dentro de la biblioteca del aula. El desarrollo, tal y como se especificará en los siguientes apartados, tendrá una duración de un mes, coincidiendo su arranque con el inicio de la unidad didáctica relativa a la literatura hispanoamericana de la segunda mitad del siglo XX.

El alumnado al que está dirigida esta actividad se enmarca dentro del grupo “adolescencia media” (15-17 años) de la clasificación establecida por Fuentes, Martínez y Carcedo (2020). Tal y como se ha estipulado en el apartado 3.1.2 del Marco Teórico, los cambios biofisiológicos, emocionales y cognitivos que se producen en este período generan vivencias más intensas y una mayor susceptibilidad en el comportamiento de los alumnos y alumnas. Por lo que estas características se han tenido en cuenta para el planteamiento de la programación y son, en sí mismas, uno de los ejes vertebrales de su motivación.

El motivo principal para la selección de este curso, además de las cuestiones emocionales, es que se considera que en este momento de su formación, los estudiantes ya poseen un nivel adecuado en lo que se refiere a habilidades lingüísticas para la participación en este taller. Sin embargo, se tendrán en cuenta las especificidades de cada alumno o alumna, como las NEE u otras cuestiones que puedan erigirse como barreras para la participación.

4.1.2. Contexto de centro

Esta propuesta de innovación está dirigida a un centro educativo de Castilla y León. El centro tipo al que se destina es un instituto público de un municipio de alrededor de 15.000 habitantes, con una presencia mayoritaria de familias de clase media y clase media-baja, en el que conviven alumnos y alumnas de diferentes nacionalidades. Este centro posee una elevada implicación territorial para con el municipio. Por ello, debido a la mayor tendencia de los adolescentes a la desregulación emocional (Fuentes, Martínez y Carcedo, 2020), el instituto se implica en acompañar al estudiantado en su proceso de bienestar y autoconocimiento.

Las características del centro –un edificio que, a escala macro, se encuentra dentro del municipio, pero en uno de los barrios del extrarradio– están definidas a escala micro por la organización en aula (dimensiones fijas, para unos 25 estudiantes por aula). En cada aula, hay un ordenador y un proyector con una pantalla táctil conectada a dos altavoces. En lo que se refiere a la utilización de espacios, este proyecto no requiere de materiales exigentes, por lo que mayoritariamente se desarrollará en el aula correspondiente al ciclo y clase de dicho aula. El o la docente, se encargará de disponer el aula como considere que sea más útil de cara a cada una de las actividades de la programación. En palabras de Lardone y Andruetto (2011):

Es importante pensar el lugar donde va a desarrollarse el taller. Deberá ser lo suficientemente cálido como para producir la distensión, y tan abierto que permita transgresiones. Se trata de ofrecer un espacio distinto, que estimule, cobije, afirme, sorprenda, provoque. La reunión en torno a una mesa, o simplemente en rueda sentados en el suelo, o dispersos en una habitación casi vacía, instala enseguida una modalidad de juego, en cierta forma un ritual. (p. 22)

Por otra parte, para algunas sesiones será necesario contar con un ordenador por estudiante; para ello se acudirá a una de las salas de informática con la que cuenta el instituto. Las aulas de informática son amplias y con forma cuadrangular, las mesas están pegadas a las paredes donde se encuentran los ordenadores y cuatro mesas que conforman un cuadrado en el centro donde también hay ordenadores, en este caso portátiles. Además, la biblioteca será un lugar al que el alumnado podrá acudir para consultar otras obras literarias que refuercen su contacto con el intimismo literario dentro de autobiografías y diarios.

Tal y como se determinará en apartados posteriores, el diseño de esta actividad atenderá a la diversidad y fomentará la implementación de la educación inclusiva.

4.2. Destinatarios e implicados

4.2.1. Personal implicado

Para la ejecución de esta actividad enmarcada en el aula de Lengua y Literatura, será

necesaria, principalmente, la implicación del docente de esta asignatura del curso seleccionado. Por otra parte, se consultará a la Dirección para conseguir la autorización de cara al empleo del aula fuera del horario escolar.

A su vez, se incluye en el Proyecto Educativo del Centro el compromiso con el bienestar del estudiantado como seña identitaria y objetivo central a trabajar. Esto fomentará la motivación del alumnado en su formación educativa. Por lo tanto, se espera que todo el centro dedique un espacio para la atención a estas cuestiones.

4.2.2. A quién va dirigida la propuesta

Como se ha mencionado anteriormente, esta actividad está destinada a un curso de cuarto de la ESO. Debido al elevado nivel de compromiso y exposición que supone la participación en esta propuesta, se ofrecerá como una actividad de carácter voluntario dentro de la programación dedicada al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Por lo tanto, las diferentes sesiones tendrán lugar fuera del horario escolar ordinario, a excepción de las sesiones teóricas sobre los contenidos del programa. Sin embargo, la participación en estos talleres tendrá una evaluación de carácter formativo que será reflejada en los resultados finales del expediente académico del estudiantado. Por otra parte, para tratar de garantizar el mayor porcentaje de participación, antes del desarrollo de la actividad se comunicarán cuáles son los objetivos y la motivación intrínseca a su ejecución. Además, el o la docente habrá generado un clima de confianza previo en la clase para que el alumnado se sienta en un entorno seguro con el fin de explorar su intimidad en este entorno. Se estima, entonces, que el número de alumnos y alumnas que participarán voluntariamente en los talleres se encuentre entre unos 10-15 alumnos, aproximadamente.

4.3. Finalidad: Objetivos generales y específicos del proyecto de innovación en el contexto educativo específico

Esta propuesta didáctica tiene como objetivo general cultivar las habilidades de lectura, escritura y pensamiento reflexivo, así como promover la apreciación por las diversas voces literarias y la comprensión de las complejidades de la identidad y la intimidad en contextos culturales específicos. Se pretenderá que el estudiantado entienda los textos seleccionados como un espejo desde el que poder comprender su propia interioridad. Para conseguir este objetivo, se deberán cumplir estas cuestiones específicas:

- Mejorar la comprensión lectora mediante los fragmentos seleccionados de la autobiografía *La insumisa* de Cristina Peri Rossi y *Diarios* de Alejandra Pizarnik.
- Participar en los talleres planificados mediante los que se tratarán las cuestiones teóricas relativas a la literatura intimista en general y concretamente, la literatura de mujeres escritoras en Hispanoamérica a finales del siglo XX.
- Iniciar al alumnado en el género autobiográfico y diarístico a través de la lectura de los ejemplos empleados para los talleres propuestos y explicaciones magistrales.
- Desarrollar las habilidades de lecto-escritura implicadas en las actividades propuestas mediante la lectura autónoma y la creación de textos propios.

4.4. Planificación

La duración de esta programación será de cuatro semanas en total con dos sesiones semanales (martes y jueves) y una semana de separación entre las dos últimas. Cada una de las sesiones semanales corresponderá a un tipo de taller, una obra y un género. Es decir, en la primera sesión semanal se llevará a cabo el taller de lectura concerniente al género autobiográfico y *La insumisa* de Cristina Peri Rosi; mientras que la segunda sesión se centrará en un taller de escritura creativa, el género diarístico y los *Diarios* de Alejandra Pizarnik. En las actividades se tratarán cuestiones como la infancia y sus reminiscencias en la adolescencia, el contacto con la sexualidad, miedos e inseguridades, disidencias o percepciones sobre la soledad. Para la planificación de esta actividad, se ha tomado como metodología de referencia lo estipulado en los puntos 3.4 y 3.5 del Marco Teórico. Además, las competencias a desarrollar y saberes básicos (ANEXO I) son inherentes al, ya mencionado, currículo oficial vigente.

Los talleres se desarrollarán en el tercer trimestre, no solo por la coincidencia temática del taller con la unidad de la programación del curso, sino también porque los conocimientos sobre la práctica de lectura y escritura serán más férreos en el alumnado. Además, el clima del aula será de mayor confianza a estas alturas del curso que a los inicios; conseguir esto dependerá de todo el equipo docente y de su trabajo durante todo el año escolar. Con anterioridad a los talleres propuestos, el o la docente impartirá dos sesiones teóricas relativas a los contenidos de la literatura hispanoamericana de finales del siglo XX, durante el horario lectivo de carácter obligatorio para todo el curso. Se sugiere, a grandes rasgos, que estas dos sesiones sean planteadas del siguiente modo:

Sesión teórica 1. La literatura hispanoamericana de finales de siglo XX: el “boom

latinoamericano” y sus autores

Temporalización	Duración total: 55’ <ul style="list-style-type: none">- Actividad 1. Explicación teórica sobre el contexto socio-histórico y literario (25’)- Actividad 2. Análisis de fragmentos (20’)- Actividad 3. La puesta en común (10’)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">● Comprender el contexto histórico y cultural que influyó en el surgimiento del boom latinoamericano.● Identificar los autores más destacados de este período de la literatura.● Conocer las características propias de los textos literarios propuestos del boom, como el realismo mágico, las temáticas sociales y políticas, así como la experimentación formal.● Observar la repercusión internacional del boom literario latinoamericano.
Materiales y recursos	Una copia de: <ul style="list-style-type: none">- Cuento <i>Continuidad de los parques</i> de Julio Cortázar- Un fragmento de la novela <i>Cien años de soledad</i> de Gabriel García Márquez- Cuento <i>Emma Zunz</i> de Jorge Luis Borges- Un fragmento de la novela <i>Pedro Páramo</i> de Juan Rulfo
Destrezas que se trabajan	Comprensión lectora, trabajo en equipo, expresión oral y formación cultural-literaria
Distribución	Trabajo en grupo (Actividad 2) y exposición magistral Aula base (aulario)
Evaluación	Examen de evaluación trimestral

Actividad 1. Explicación teórica sobre el contexto socio-histórico y literario: El o la docente dedicará la primera parte de la clase a la explicación del contexto que enmarca y que dio

origen al “boom latinoamericano”. Además, explicará los rasgos definitorios de este movimiento literario como el realismo mágico, y la impronta de los autores más representativos en los géneros de la novela y el cuento hispanoamericano.

Actividad 1. El análisis de textos: En primer lugar, se dividirá la clase en cuatro grupos para analizar los fragmentos seleccionados de los siguientes autores: Jorge Luis Borges, Juan Rulfo, Julio Cortázar y Gabriel García Márquez. A cada grupo se le asignará un texto, a partir del que responderán a las siguientes preguntas:

- ¿Qué elementos mágicos puedes detectar en este fragmento? ¿Podrías deducir su significado?
- ¿Te resultan extraños estos elementos? Justifica tu respuesta.
- ¿Aparecen episodios en estos fragmentos que puedan relacionarse con contextos políticos y sociales específicos?
- ¿Cómo se manifiesta el estilo narrativo del autor en la obra en relación a las características del “boom latinoamericano”?

Actividad 2. La puesta en común: Cada grupo elegirá un portavoz que expondrá las conclusiones extraídas de su análisis. Estas ideas serán reforzadas por el o la docente.

Sesión teórica 2. La literatura de finales de siglo XX: ¿Y las autoras?

Temporalización	<p>Duración total: 55’</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1. ¿Y las autoras? (10’) - Actividad 2. Explicación teórica sobre las características de la literatura escrita por mujeres hispanoamericanas y su expulsión del canon (25’) - Actividad 3 y 4. Lectura de fragmentos individual y valoración crítica (20’+trabajo en casa)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Fomentar en el alumnado el cuestionamiento al canon desde una perspectiva de género y su configuración excluyente. ● Integrar en los saberes básicos la producción literaria de las escritoras hispanoamericanas coetáneas a lo tratado en la

	<p>sesión anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentar las características generales de la literatura de mujer, así como su conexión con lo privado y la intimidad. ● Incentivar una actitud crítica en el estudiantado sobre temas literarios.
Materiales y recursos	<p>Una copia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poema “El viaje” de Cristina Peri Rossi - Poema “El despertar” de Alejandra Pizarnik - Fragmento de la novela “La casa de los espíritus” de Isabel Allende - Fragmento de la novela “La mujer habitada” de Gioconda Belli
Destrezas que se trabajan	Actitud crítica, expresión escrita, comprensión lectora y formación cultural-literaria.
Distribución	Trabajo individual (Actividad 3 y 4) y exposición magistral Aula base (aulario)
Evaluación	Examen de evaluación trimestral Rúbrica para evaluación del texto crítico (ANEXO II. Rúbrica 1.)

Actividad 1. ¿Y las autoras?: Al inicio de la sesión, el o la docente abrirá un espacio de reflexión interrogando al conjunto del alumnado sobre su conocimiento alrededor de escritoras hispanoamericanas. Se preguntarán por nombres de autoras y de sus obras. Independientemente de la respuesta obtenida, el docente moderará un breve debate sobre por qué consideran que se ha dado una exclusión sistemática de estas autoras del canon (para ello se llevará a cabo una breve explicación de lo que significa este concepto).

Actividad 2. Explicación teórica sobre las características de la literatura escrita por mujeres hispanoamericanas y su expulsión del canon: Del mismo modo que en la sesión anterior, el o la docente expondrá una serie de cuestiones y características históricas, sociales, políticas y formales en las que enmarcar esta literatura. Se mencionarán diferentes autoras propias de este contexto, aludiendo a que la obra generada por autoras latinoamericanas es mucho más

amplia que la recogida en el canon. No solo se abordarán las cuestiones sociohistóricas circundantes a su obra, sino aquellas que propiciaron su exclusión. Además, se esclarecerá cómo la literatura de mujer está ligada en mayor grado a la escritura intimista y confesional en géneros como el epistolar, la poesía, el diario o la autobiografía.

Actividad 3 y 4. Lectura de fragmentos individual y valoración crítica: Tras una lectura en alto para el conjunto de la clase y una relectura individual, cada alumno y alumna deberá elaborar una valoración crítica sobre el canon, las características que diferencian la escritura de estas mujeres de la de los hombres, así como las contribuciones literarias. Esta reseña tendrá una extensión máxima de dos carillas (un folio), se deberá emplear un lenguaje formal y su producción se finalizará en domicilio para su posterior entrega y corrección mediante rúbrica (ANEXO I. Rúbrica 1).

4.4.1. Temporalización de los talleres de lectura y escritura: actividades, recursos y competencias

Semana 1

- Sesión 1 (Taller de lectura): Introducción a la autobiografía y a Cristina Peri Rossi.
- Sesión 2 (Taller de escritura): Introducción al diario y a Alejandra Pizarnik.

Semana 2

- Sesión 3 (Taller de lectura): Actividad- Una personalidad en los márgenes.
- Sesión 4 (Taller de escritura): Actividad- Libera tu escritura.

Semana 3

- Sesión 5 (Taller de lectura): Actividad- Los objetos que nos definen
- Sesión 6 (Taller de escritura): Actividad- Desde fuera y hacia adentro (Parte I).

[Semana de reflexión y reelaboración a partir de la producción escrita]

Semana 4

- Sesión 7 (Taller de lectura): Actividad- Una entrevista inventada
- Sesión 8 (Taller de escritura): Actividad- Desde fuera y hacia adentro (Parte II).

4.4.1.1. Taller de lectura

Sesión 1 (Taller de lectura): Introducción a la autobiografía y a Cristina Peri Rossi.

Temporalización	<p>Duración total: 2h</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del taller: instrucciones y objetivos (15') - Actividad 1. Debate sobre la autobiografía (20') - Actividad 2. ¿Quién es Cristina Peri Rossi? (40') - Actividad 3. El visionado del discurso (15')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Aproximar a los y las participantes del taller al género autobiográfico. ● Fomentar el debate en el aula, así como la expresión oral. ● Conocer la vida y obra de una de las autoras más influyentes de la literatura hispanoamericana: Cristina Peri Rossi. ● Potenciar el trabajo colaborativo.
Materiales y recursos	<p>Ordenadores (aula de informática) y proyector</p> <p>Materiales de investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Montagut, M. (2008). Cristina Peri Rossi: la escritura múltiple. <i>The Barcelona Review</i>. https://barcelonareview.com/63/s_ent.html - Pérez, C. (2014). Allá en Barcelona. Entrevista a Cristina Peri Rossi. <i>Revista arbitrada de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay</i>, 8, 13-19. http://www.edicionescalamo.es/uploads/ficheros/noticias/documento/201410/documento-noticia-es.pdf - Pérez, A. (2005). Del deseo y sus accesos: una entrevista a Cristina Peri Rossi. <i>Lectora: revista de dones i textualitat</i>, 11, 181-194. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2229651 <p>Vídeo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - RTVE (22 de abril, 2022). <i>Discurso de Cristina Peri Rossi, premio Cervantes 2021</i> [Vídeo]. rtve Play. https://www.rtve.es/play/videos/premio-cervantes/discurso-cristina-peri-rossi-premio-cervantes-2021/6503102/

Destrezas que se trabajan	Expresión oral, labor investigadora, trabajo en equipo y formación cultural-literaria
Distribución	Grupos de trabajo (Actividad 3) y circular para el debate Aula de informática
Evaluación	Cuaderno de aprendizaje (ANEXO III)

Presentación del taller: instrucciones y objetivos: Para abrir este taller de lectura, el o la docente explicará cuáles son las diferentes instrucciones que se seguirán en el transcurso de las siguientes semanas: los capítulos de la obra *La insumisa* que el alumnado deberá leer para cada sesión (especificados en el apartado “Materiales y recursos” de las siguientes sesiones), las actividades que se realizarán, el método de evaluación, así como los objetivos didácticos y personales que se persiguen (estipulados en el apartado 4.3 del presente trabajo). Esto último es muy importante ya que, para fomentar la participación, se deberá explicar de manera clara cómo el taller puede ser beneficioso para el desarrollo de la comprensión lectora y personal del estudiantado, entre otras habilidades. A continuación, resolverá las dudas que puedan surgir entre el alumnado. El o la docente colocará en el corcho del aula un calendario donde podrán consultar las lecturas y actividades que están programadas para cada semana.

Actividad 1. Debate sobre la autobiografía: A continuación –y a modo de introducción–, se abrirá un debate para el fomento de la reflexión sobre el género autobiográfico mediante cuatro preguntas:

1. ¿Qué significa para ti la “autobiografía”?
2. ¿Por qué consideras que los seres humanos nos sentimos atraídos por las historias personales?
3. ¿Consideras que la cultura, la sociedad y la política influyen en las elecciones que toma un autor o autora en la escritura de su autobiografía?
4. ¿Todo lo que un autor o una autora escribe en una autobiografía es verdad o está condicionado por su percepción del mundo?
5. ¿Has leído algún libro o texto autobiográfico? Si la respuesta es “sí”, ¿Cuál?, ¿Qué destacarías de su lectura?

El o la docente se encargará de moderar el debate e introducir algunos conceptos clave con el fin de enriquecer esta primera aproximación al género.

Actividad 2. ¿Quién es Cristina Peri Rossi?: Tras el debate, se formarán equipos de 3-4 integrantes y se sentarán en torno a un ordenador. Estos grupos serán creados por o la docente tratando de que sean lo más heterogéneos posibles y se mantendrán en el resto de actividades del taller que lo requieran. En esta actividad, tendrán que investigar sobre Cristina Peri Rossi con el objetivo de entender los aspectos más relevantes de su vida que son indisolubles de su producción literaria. Para ello se plantean las siguientes preguntas:

- ¿De qué país es originaria Cristina Peri Rossi? ¿Dónde reside actualmente? ¿Cuáles fueron los motivos que la obligaron a abandonar su país natal?
- Cuatro ejes temáticos que son una constante dentro de la obra de Cristina Peri Rossi.
- ¿Qué idea tiene Cristina Peri Rossi acerca del concepto “deseo”?
- En la literatura de Cristina Peri Rossi, ¿aparecen alusiones o reflejos de su propia experiencia vital?

Para llevar a cabo esta investigación, el o la docente guiará al estudiantado en el uso de buscadores como *Google Scholar* o *Dialnet*. A su vez, se proporcionarán tres recursos –todos ellos entrevistas– como sugerencia de consulta (estos materiales están especificados en la tabla anterior).

Este breve esbozo sobre quién es Cristina Peri Rossi, deberá ser reflejado en el cuaderno de aprendizaje (ANEXO III) que cada participante deberá llevar a cabo en el desarrollo de ambos talleres propuestos.

Actividad 3. El visionado del discurso: Para cerrar esta primera sesión introductoria, se visionará el discurso escrito por Cristina Peri Rossi en la entrega del Premio Cervantes que le fue otorgado en el año 2021. Este discurso es leído por la actriz argentina Cecilia Roth, dada la ausencia de la autora galardonada por motivos de salud. El enlace al vídeo se encuentra en la tabla anterior.

Sesión 3 (Taller de lectura): Actividad- Una personalidad en los márgenes

Temporalización	Duración total: 2h <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1. La creación del mapa (1h) - Actividad 2. Exposición del mapa y valoración (1h):
-----------------	--

	<p>→ 10' por grupo</p> <p>→ 10' para la valoración</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflejar las reflexiones que se hayan extraído de la lectura individual de los capítulos seleccionados. ● Entender el género autobiográfico como un método de contacto con la intimidad ajena y espejo de la propia. ● Fomentar la creación de mapas conceptuales para la organización de ideas. ● Potenciar el trabajo colaborativo.
Materiales y recursos	<p>Capítulos de <i>La Insumisa</i>: “La estación de trenes” y “Segundo amor”</p> <p>Cartulinas de tamaño A3, rotuladores y pinturas de colores</p>
Destrezas que se trabajan	<p>Comprensión lectora, trabajo en equipo, síntesis, expresión oral, formación cultural-literaria y destreza creativa</p>
Distribución	<p>Grupos de trabajo</p> <p>Aula base (aulario); las sillas están colocadas en forma circular y cada grupo trabajará, a su vez, en círculos pudiendo elegir hacerlo en una mesa común o en el suelo.</p>
Evaluación	<p>Rúbrica para evaluación del mapa conceptual y la exposición del mismo (ANEXO II. Rúbrica 2.)</p> <p>Rúbrica para la evaluación entre iguales del Taller de Lectura (ANEXO II. Rúbrica 3.)</p> <p>Cuaderno de aprendizaje (ANEXO III)</p>

Actividad 1. La creación del mapa: En esta sesión de ejecución, cada grupo formado deberá crear un mapa conceptual a partir de los capítulos leídos para esta fase del taller. En este se plasmarán las ideas que se hayan extraído de las lecturas, relacionadas con la personalidad de la autora y su intimidad. Se plantea la siguiente guía:

- Plasmar cuatro rasgos definitorios de la personalidad de Cristina Peri Rossi durante su etapa de infancia/adolescencia.

- ¿Consideráis que Peri Rossi encaja en el canon normativo de infancia/adolescencia de su época? ¿Y en el actual? Refleja los motivos.
- ¿Qué similitudes y diferencias encontráis entre vuestras vivencias y las de la autora protagonista? (Este apartado será individual, pero retratado, igualmente, en dicho producto final; el o la docente habrá indicado en la sesión anterior que pensasen en esta cuestión mientras leían, en un espacio íntimo y privado como es el de su habitación).
- Cread un dibujo central –en torno al que se construya el mapa– que ilustre los capítulos leídos. Pueden ser dibujos esquemáticos, realistas, objetos... Aquello que cada grupo considere pertinente.

Se valorarán positivamente la organización y coherencia, el uso de diferentes colores para la ejecución, así como la implicación del alumnado en la configuración del mapa.

Actividad 2. Exposición del mapa: Cada grupo dispondrá de 10 minutos para exponer delante del resto de integrantes del taller. Cuando finalicen la exposición, colgarán estos mapas en las paredes, como refuerzo de la biblioteca del aula que los enmarca. Por último, el o la docente llevará a cabo una valoración colectiva y reforzará los contenidos sobre el género autobiográfico y sobre la autora que considere que todavía no han sido claramente definidos. A su vez, la exposición y el mapa serán evaluados mediante rúbrica (ANEXO II. Rúbrica 2); el trabajo en equipo será evaluado entre iguales (ANEXO II. Rúbrica 3).

Sesión 5 (Taller de lectura): Actividad- Los objetos que nos definen

Temporalización	<p>Duración total: 2h</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1. Expresión oral. Descripción física de los objetos (50', 2'-3' por estudiante) - Actividad 2. Expresión escrita. La escritura del relato (1h) - Mesa redonda (10')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Entender la importancia que tienen los objetos en la obra literaria de Cristina Peri Rossi. ● Observar los objetos que nos rodean como acompañantes de nuestra vida privada. ● Fomentar la expresión oral en público.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Transformar la figura de estudiante-lector a estudiante-escritor junto al estímulo de la expresión escrita.
Materiales y recursos	Capítulos de <i>La Insumisa</i> : “El asilo” y “El salón” Objeto personal Papel y bolígrafo
Destrezas que se trabajan	Comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita y destreza creativa
Distribución	Aula base (aulario); las sillas están colocadas en forma circular para la primera actividad; para la segunda actividad, cada estudiante se posicionará donde le resulte más cómodo escribir.
Evaluación	Rúbrica para la evaluación de textos creativos (ANEXO II. Rúbrica 4) Cuaderno de aprendizaje (ANEXO III)

Para Cristina Peri Rossi, la relación con los objetos trasciende de lo material. Son símbolos de intimidad, elementos definatorios de una vida, dispositivos del recuerdo y de la experiencia. Todo esto queda reflejado en los relatos de los capítulos seleccionados. Por este motivo, los y las integrantes del taller deberán traer al aula un objeto que posea cierto valor personal. Es necesario señalar que el docente deberá participar en la totalidad de esta actividad, mostrando horizontalidad a la hora de compartir las experiencias personales dentro de este espacio seguro y de confianza.

Actividad 1. Expresión oral. Descripción física de los objetos: En esta primera actividad, cada estudiante se limitará a describir de forma breve el objeto, destacando únicamente sus características físicas. Se valorará la forma original de presentar el objeto, la dicción y la entonación.

Actividad 2. Expresión escrita. La escritura del relato: Pero los objetos no son solo objetos, por lo tanto, en esta segunda actividad, cada estudiante deberá escribir –de forma individual– un breve relato (entre media y una carilla de extensión) en el que narre un episodio de su vida en el que este objeto haya estado presente. Podrán tomar como referencia la escritura de Peri

Rossi, aunque se trata de un ejercicio libre en el que se valora la espontaneidad en la escritura. No se tendrán sumamente en cuenta las cuestiones formales, pero será evaluado mediante rúbrica (ANEXO II. Rúbrica 4).

Mesa redonda: Cuando haya finalizado el tiempo de escritura, se llevará a cabo una mesa redonda en la que cada estudiante compartirá sus pensamientos sobre la actividad llevada a cabo y la vinculación que han encontrado entre la lectura y su propia realidad.

[Semana de reflexión]: Durante esta semana, el alumnado deberá leer al completo la novela autobiográfica *La insumisa* y, a su vez, anotar en su cuaderno de aprendizaje (ANEXO III) un decálogo de preguntas (de carácter íntimo) sobre la infancia y adolescencia de Peri Rossi que creen que podrían ser respondidas con la lectura de este libro.

Sesión 7 (Taller de lectura): Actividad- Una entrevista inventada

Temporalización	<p>Duración total 2h</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1: La elaboración de entrevista (1h) - Actividad 2: La respuesta de una supuesta Peri Rossi (1h)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Leer al completo la novela autobiográfica <i>La insumisa</i> de Cristina Peri Rossi. ● Vislumbrar la comprensión lectora de la obra en su conjunto por parte del alumnado y la autobiografía como género que nos aproxima a la vida de un autor o autora. ● Fomentar el trabajo en equipo. ● Mejorar la expresión escrita y aproximación al género de la entrevista.
Materiales y recursos	<p>Obra completa <i>La insumisa</i> (Cristina Peri Rossi)</p> <p>Ordenadores: generadores de texto y correo electrónico</p>
Destrezas que se trabajan	<p>Comprensión lectora, expresión escrita, trabajo en equipo y destreza creativa</p>

Distribución	Grupos de trabajo Aula de informática
Evaluación	Rúbrica para la evaluación de la entrevista (ANEXO II. Rúbrica 5) Cuaderno de aprendizaje (ANEXO III)

Actividad 1: La elaboración de entrevista: Los y las integrantes de cada grupo pondrán en común el decálogo de preguntas elaborado durante la lectura individual de la obra. Estas preguntas se deberán centrar en cuestiones de la infancia y adolescencia de la autora, cuyas respuestas se puedan encontrar entre las páginas de su autobiografía. A partir de estas preguntas, en un generador de texto online, se elaborará otro decálogo de decálogos. Es decir, como producto, se realizará una entrevista a Peri Rossi con las diez preguntas seleccionadas bajo los criterios de pertinencia del alumnado. A continuación, cada grupo enviará esta entrevista por correo electrónico al grupo situado en el ordenador de su derecha.

Actividad 2: La respuesta de una supuesta Peri Rossi: La segunda actividad es una continuación de la anterior, ya que cada grupo deberá responder, –mediante los aprendizajes extraídos sobre la infancia y adolescencia de Cristina Peri Rossi–, a las diez preguntas formuladas en la entrevista del grupo que le corresponde. De esta forma, los alumnos y las alumnas encarnarán a la propia Peri Rossi (autora, narradora y protagonista de esta autobiografía) y resolverán las dudas planteadas con sus conocimientos de la lectura, desde y con la voz cercana de la adolescencia.

4.4.1.2. Taller de escritura

Antes de iniciar el desarrollo de esta parte de la propuesta, es conveniente esclarecer ciertas cuestiones relativas a la selección de fragmentos de los diarios íntimos de Alejandra Pizarnik. En primer lugar, al tratarse de un taller de escritura y dada la extensión de la recopilación de Lumen (2023), los y las participantes no tendrán que adentrarse en la totalidad de la obra. Solo se tomarán ciertos pasajes como referencia o inspiración para los momentos de escritura, no con la intención de invitar a la copia, sino para que se observe cómo es la escritura abierta –donde entra el relato, la reflexión o el poema–, fragmentaria y única de la autora que nos concierne. Por otra parte, los fragmentos que han sido seleccionados se enmarcan con los diarios escritos por Pizarnik entre los años 1954 y 1956. Esto es debido a que ese período se

corresponde con los años juveniles de la escritora (17-19), años más próximos a la edad de los y las adolescentes a quienes está dirigida esta propuesta. Además, esta primera aproximación puede despertar el interés hacia la lectura completa de la obra.

Sesión 2 (Taller de escritura): Introducción al diario y a Alejandra Pizarnik

Temporalización	<p>Duración total: 2h</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación del taller: instrucciones y objetivos (15') - Actividad 1. Debate sobre el diario íntimo (30') - Actividad 2. ¿Quién es Alejandra Pizarnik? (40') - Actividad 3. La lectura de los primeros fragmentos (35')
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Introducir a los y las participantes del taller al género diarístico. ● Fomentar el debate en el aula, así como la expresión oral. ● Conocer la vida y obra de una de las autoras más influyentes de la literatura hispanoamericana: Alejandra Pizarnik. ● Aproximar al estudiantado a los diarios íntimos de Alejandra Pizarnik.
Materiales y recursos	<p>Ordenadores y proyector</p> <p>Fragmentos de diarios (Pizarnik): ANEXO IV (Fragmentos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)</p> <p>Recurso bibliográfico:</p> <p>Educ.ar (28 de abril de 2021). <i>¿Quién es Alejandra Pizarnik?</i>. Educ.ar</p> <p>https://www.educ.ar/recursos/103626/quien-es-alejandra-pizarnik</p> <p>Vídeo: MÁS LITERATURA (20 de julio, 2020) <i>¿Quién fue Alejandra Pizarnik?</i> [Vídeo]. YouTube.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=FLz04IoYIw4&ab_channel=M%C3%81SLITERATURA</p>
Destrezas que se trabajan	<p>Expresión oral, labor investigadora, comprensión lectora y oral, y formación cultural-literaria</p>

Distribución	Debate grupal Aula de informática: trabajo individual (un ordenador por persona)
Evaluación	Cuaderno de aprendizaje (ANEXO III)

Presentación del taller: instrucciones y objetivos: Para abrir este taller de escritura creativa, el o la docente explicará cuáles son las diferentes instrucciones que se seguirán en el transcurso de las siguientes semanas: las actividades de escritura que se llevarán a cabo en las diferentes sesiones, el método de evaluación así como los objetivos didácticos y personales que se persiguen (estipulados en el apartado 4.3 del presente trabajo). Esto último es muy importante ya que, para fomentar la participación, se deberá explicar de manera clara cómo el taller puede ser beneficioso para el desarrollo de la comprensión escrita y personal del estudiantado, entre otras habilidades. A continuación, resolverá las dudas que puedan surgir entre el alumnado. El o la docente colocará en el corcho del aula un calendario donde podrán consultar las actividades que están programadas para cada semana.

Actividad 1. Debate sobre el diario íntimo: Del mismo modo que en el taller de lectura respecto al género autobiográfico, en esta sesión se abrirá un debate en torno a las consideraciones previas que los y las integrantes tengan sobre el género diarístico. Las preguntas serán las siguientes:

- ¿De qué forma los diarios son una vía de autoexploración y autoexpresión?
- ¿Qué consideras que se puede escribir dentro de un diario personal?
- ¿Crees que los y las autoras escriben sus diarios bajo la conciencia de que pueden llegar a ser leídos por un tercero? ¿Piensas que, de esta forma, pierden su autenticidad?
- Según lo visto en clase sobre las diferencias existentes entre la literatura propiamente masculina y la escrita por mujeres, ¿consideras que pueden existir diferencias significativas entre los diarios escritos por hombres y por mujeres? ¿Cómo se pueden manifestar estas diferencias?
- ¿Has escrito o escribes un diario personal? Independientemente de la respuesta, ¿cómo te sentirías si fuera leído por una tercera persona?

Este debate será moderado por el o la docente que imparte el taller y aportará datos relevantes sobre el género diarístico para reforzar los conocimientos extraídos del taller.

Actividad 2. ¿Quién es Alejandra Pizarnik?: En esta segunda actividad los y las participantes se adentrarán en la vida y obra de Alejandra Pizarnik. Para abrir este momento de la sesión, se leerá un fragmento de los diarios de Pizarnik (ANEXO IV. Fragmento 1) en el que se reflejan las motivaciones para escribir sobre su propia intimidad. A continuación, mediante el proyector del aula de informática, se visionará el vídeo estipulado en la tabla anterior. Tras esto, cada estudiante trabajará de forma individual en un ordenador y buscará información sobre la autora en torno a la que gira la sesión. Para ello, se facilita el recurso ofrecido por el portal educativo Educ.ar del Ministerio de Educación de la Nación (Argentina) sobre esta autora. A su vez, se propondrán buscadores como *Google Scholar*, *Dialnet* o el buscador de revistas *Redalyc* para completar esta información. En el diario de aprendizaje, se incluirán las respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué género cultivó principalmente Alejandra Pizarnik? Cita tres poemas que te hayan gustado.
- Cuatro ejes temáticos que son una constante dentro de la obra de Alejandra Pizarnik.
- En la literatura de Alejandra Pizarnik ¿aparecen alusiones o reflejos de su propia experiencia vital?
- Según lo leído, ¿consideras que Pizarnik era una persona angustiada en su propia intimidad? ¿Por qué?

Actividad 3. La lectura de los primeros fragmentos: Para cerrar esta sesión, se han seleccionado una serie de fragmentos que son representativos de los temas o aspectos que aparecen de forma constante en sus diarios: la reflexión sobre la escritura (ANEXO IV. Fragmento 2), la frustración interna (ANEXO IV. Fragmento 3), el papel de la literatura frente a este malestar (ANEXO IV. Fragmento 4), la muerte y el amor (ANEXO IV. Fragmento 5), la poesía dentro de los diarios (ANEXO IV. Fragmento 6) y la desconexión con la representación del mundo exterior a nivel social y político, aspecto que la distancia de otros escritores coetáneos (ANEXO IV. Fragmento 7). Estos fragmentos serán leídos en voz alta de forma conjunta y, tras la lectura de cada uno de ellos. Se dejarán 30 segundos para anotar una palabra o una pequeña frase que conceptualice lo leído en el cuaderno de aprendizaje.

Sesión 4 (Taller de escritura): Actividad- Libera tu escritura

Temporalización	<p>Duración total: 1h30’*</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación de las actividades (10’) - Actividad 1. Escritura libre (10’) - Actividad 2. Imágenes que inspiran (15’) - Actividad 3. La cajita de música (20’) - Actividad 4. Reflexión: ¿Cómo te sientes al hablar de ti? (25’) - Lectura de lo escrito (voluntaria) (10’) <p>*La actividad puede alargarse hasta 2h, de ello dependerá la extensión final de las dos últimas fases de la sesión.</p>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Liberar la escritura de los y las participantes sin que se sientan cohibidos por cuestiones formales. ● Incentivar la imaginación y la capacidad de relación. ● Ofrecer un espacio creativo de intimidad. ● Fomentar el clima de confianza en el aula.
Materiales y recursos	<p>Papel y bolígrafo</p> <p>Ordenador y altavoces</p> <p>Fragmentos de diarios (Pizarnik): ANEXO IV (Fragmentos 8, 9)</p> <p>Imágenes (libres de derechos): ANEXO V (Imagen 1, 2, 3, 4, 5, 6)</p> <p>Fragmentos de canciones: “Hasta la raíz”, Natalia Lafourcade (0’54”-1’20”); “Dragón”, Lola Índigo (0’30”-1’05”); “Los jardines de marzo”, La Bien Querida (hasta 1’10”); MONACO, Bad Bunny (0’20”-0’55”); “La Salvación”, Arde Bogotá (0’50”-1’12”); ; “Lascia ch’io pianga”, George Friedrich Handel (hasta 0’25”); “Flying free”, Pont Aeri (3’26”-3’50”).</p>
Destrezas que se trabajan	<p>Competencia creativa, expresión escrita, comprensión y expresión oral, autoconocimiento</p>
Distribución	<p>Aula base (aulario); la disposición es circular.</p>
Evaluación	<p>Cuaderno de aprendizaje (ANEXO III)</p>

Explicación de las actividades: Antes de comenzar las actividades de esta sesión, se realizará una explicación de las mismas. Será importante esclarecer que el objetivo de esta sesión es liberar la escritura de cada estudiante. Es decir, no se atenderá a ningún rasgo formal, cohesión, coherencia o modelo a seguir para la escritura. Además, se trata de un ejercicio que abre las puertas al autoconocimiento y la exploración de la intimidad a través de la palabra, por lo que no se evaluarán los textos producidos, únicamente se incluirán en el portfolio anexado al cuaderno de aprendizaje. La idea de que el tiempo de cada actividad incrementa con el paso de una a otra tiene el objetivo de pasar de una escritura rápida y espontánea a una más reflexiva.

Por otra parte, se leerán unos fragmentos seleccionados de los diarios de Alejandra Pizarnik (ANEXO IV. Fragmentos: 8, 9) en los que se observan escritos aparentemente automáticos, libres y mecánicos, seguidos de momentos de reflexión.

Actividad 1. Escritura libre: La consigna de esta actividad es que cada participante escriba sin parar y sin preocuparse por la gramática o la coherencia sobre qué es lo que más les molesta hacer en su día a día. Se presenta una consigna ambigua para que cada participante la interprete a su manera. Una vez explicada la consigna, se establecerá un temporizador de 10' y cuando este termine, los y las estudiantes deberán dejar sus bolígrafos en el suelo.

Actividad 2. Imágenes que inspiran: En esta actividad, se proyectan durante 3', las imágenes seleccionadas (ANEXO V. Imágenes 1, 2, 3, 4, 5, 6). Durante este tiempo, tendrán que escribir de forma libre aquello que les inspire observarlas. Esto les ayudará a generar narrativas a partir de lo visual. De nuevo, se establecerá un temporizador de 15' en total y cuando este termine, los y las estudiantes soltarán sus bolígrafos para comenzar la siguiente actividad.

Actividad 3. La cajita de música: Para la ejecución de esta actividad, el o la coordinadora del taller reproducirá un mix de canciones (algunas más actuales que otras) con los fragmentos estipulados en la tabla anterior. Durante 20', los y las participantes deberán escribir lo que estas melodías y letras les transmiten. El paso de una canción a otra (que se reproducirá en bucle hasta finalizar el ejercicio) generará una escritura fragmentaria típica tanto del género diarístico como de la literatura de la que se ha venido hablando hasta el momento. Los fragmentos de estas canciones han sido seleccionados concienzudamente al tratar temas que

pueden evocar cuestiones como: las relaciones íntimas (amistad, amor...), soledad, anhelos, fiesta o libertad.

Actividad 4. Reflexión: ¿Cómo te sientes al hablar de ti?: En esta última actividad, se abre un espacio más amplio temporalmente para la reflexión. Se deberá responder a la pregunta “¿Cómo te sientes al hablar de ti?”, sin límite mínimo o máximo de extensión. No se darán más pautas que la pregunta formulada.

Lectura de lo escrito (voluntaria): Al finalizar la actividad, se preguntará a los y las integrantes si quieren compartir algo de lo escrito en las diferentes actividades con el resto de compañeros y compañeras. Esta actividad es totalmente voluntaria.

Sesión 6 (Taller de escritura): Actividad- Desde fuera y hacia adentro (Parte I)

Temporalización	<p>Duración total: 2h10'</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la sesión (10') - Actividad 1. La tercera persona: personaje de ficción (1h) - Actividad 2. La primera persona: monólogo interior (1h)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Apreciar las diferencias y coincidencias entre los géneros enmarcados en la ficción y en la literatura confesional, desde la producción propia. ● Fomentar las habilidades de escritura atendiendo a criterios formales de gramática, cohesión y coherencia. ● Seguir las fases de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita: preparación, realización, revisión, reescritura y evaluación. ● Tomar conciencia de los anhelos y las gratitudes del día a día por parte del estudiantado.
Materiales y recursos	<p>Ordenadores y generadores de texto/ papel y bolígrafo</p> <p>Fragmentos de diarios (Pizarnik): ANEXO IV (Fragmentos 10, 11)</p>
Destrezas que se trabajan	<p>Expresión escrita, habilidades reflexivas y destreza creativa</p>

Distribución	Aula de informática: un ordenador por integrante
Evaluación	Rúbrica para la evaluación de textos creativos (ANEXO II. Rúbrica 4) Cuaderno de aprendizaje (ANEXO III)

Explicación de la sesión: Antes de comenzar la sesión, se comunicarán una serie de indicaciones sobre la misma. Los y las integrantes del taller de escritura deberán pensar en un día de su vida que recuerden de forma especial por sus propios motivos personales: una anécdota divertida, un acontecimiento eufórico, la pérdida de un ser querido, conocer a alguien (por primera vez o en profundidad), descubrir algo de él o ella que antes desconociera y haya sido relevante en la construcción de su identidad, entre otras opciones. La idea es que se sumerjan en la escritura de dos textos distintos que compartan la misma temática. Es decir, este acontecimiento relevante que evoquen será retratado por un lado, desde el exterior (a través de la redacción en tercera persona) y la ficción, y, por otro, desde una suerte de monólogo interior con sus pensamientos a modo de diario. Se podrá elegir escribir a mano o en el generador de texto de un ordenador.

El o la docente entregará un listado de instrucciones para la elaboración de los textos, así como dos fragmentos de los diarios de Pizarnik que puedan servirles como inspiración (aunque no se sugiere que tomen como referencia el estilo, pues se pretende que adquieran uno propio). Estos fragmentos evocarán a cuestiones de un yo ficticio y el poder de la imaginación (ANEXO IV. Fragmento 10) y el relato de un día a modo de sumario y conversación interna (ANEXO IV. Fragmento 11).

En esta sesión no se alcanzará el resultado final, sino que se llevará a cabo un planteamiento y un primer borrador de los escritos. Los textos serán entregados al profesor o profesora del taller.

Actividad 1. La tercera persona: personaje de ficción: En este primer texto (extensión máxima: dos carillas, es decir, un folio), se deberán seguir las siguientes instrucciones:

“Para la elaboración de este texto, tendrás que narrar desde la ficción el acontecimiento especial que quieras relatar. A veces, observarnos desde fuera puede dar lugar un mayor

entendimiento de las circunstancias y resultados de un acontecimiento; incluso cuando la realidad se ficciona. Es por ello por lo que deberás construir tu personaje desde fuera, como si tu protagonista pudiera estar inscrito en las novelas que lees o las películas que ves. Puedes desfigurar la realidad introduciendo elementos fantásticos, de terror, cotidianos o los que tú consideres convenientes. La narración tendrá que incluir:

- Un narrador omnisciente y el uso de la tercera persona
- Relato tradicional: planteamiento, nudo y desenlace
- Breve retrato del personaje protagonista (cuestiones físicas y emocionales)
- Un diálogo

Deberás construir un texto cohesionado, con atención a la ortografía y al uso correcto de la gramática. Puedes tomar la referencia de evaluación en la Rúbrica para textos creativos”.

Actividad 2. La primera persona: monólogo interior: En este segundo texto (extensión máxima: dos carillas, es decir, un folio), se deberán seguir las siguientes instrucciones:

“Ahora tendrás que abordar el acontecimiento seleccionado desde la perspectiva del “yo”. Es decir, ya no habrá un protagonista de ficción, si no que tú serás quien encarne la narración y el personaje. No deberás relatar los hechos, si no tus impresiones, emociones y pensamientos sobre los mismos. Deberás establecer un “sumario” por horas –como hacía Pizarnik en sus diarios– en el que, de forma breve, plasmes tus impresiones sobre el acontecimiento de forma fragmentada y a modo de conversación interna. El escrito deberá incluir:

- El uso de la primera persona.
- Relato fragmentado de los pensamientos propios.
- Un diálogo contigo. Es decir, en algún momento, tendrás que dirigirte a ti —y cuestionarte— en segunda persona.

Deberás prestar atención a la ortografía y al uso correcto de la gramática. Puedes tomar la referencia de evaluación en la Rúbrica para textos creativos”.

[Semana de reflexión]: Durante esta semana, el coordinador o la coordinadora del taller abordará los textos producidos por el estudiantado y señalará una serie de sugerencias para la reescritura de estos. Estas sugerencias se centrarán en cuestiones formales de estilo, no en el contenido de los escritos.

Sesión 8 (Taller de escritura): Actividad- Desde fuera y hacia adentro (Parte II)

Temporalización	<p>Duración total: 2h</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividad 1. La tercera persona: personaje de ficción (45h) - Actividad 2. La primera persona: monólogo interior (45h) - Actividad 3. Valoración conjunta (15’)
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Apreciar las diferencias y coincidencias entre los géneros enmarcados en la ficción y en la literatura confesional, desde la producción propia. ● Fomentar las habilidades de escritura atendiendo a criterios formales de gramática, cohesión y coherencia. ● Seguir las fases de la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita: preparación, realización, revisión, reescritura y evaluación. ● Tomar conciencia de los anhelos y las gratitudes del día a día por parte del estudiantado.
Materiales	Ordenadores y generadores de texto/ Papel y bolígrafo
Destrezas que se trabajan	Expresión escrita, habilidades reflexivas, reelaboración de textos, competencia creativa
Distribución	Aula base (aulario): cada alumno selecciona su lugar de escritura. Para la evaluación conjunta se dispondrán las sillas de forma circular.
Evaluación	<p>Rúbrica para la evaluación de textos creativos (ANEXO II. Rúbrica 4)</p> <p>Rúbrica de autoevaluación de textos creativos (ANEXO II. Rúbrica 6)</p> <p>Cuaderno de aprendizaje (ANEXO III)</p>

En esta sesión, tendrá lugar el proceso de reescritura a partir de las sugerencias del coordinador o coordinadora del taller, además de otras correcciones que el o la estudiante considere pertinentes. Tras finalizar la reelaboración, volverán a entregar al profesor o a la profesora que los terminará de evaluar mediante la rúbrica de evaluación de textos creativos

(ANEXO II. Rúbrica 4). Por último, serán devueltos al alumnado en el horario lectivo para que puedan introducirlo en el portfolio anexionado al cuaderno de aprendizaje. En este punto, de forma independiente al taller, podrán volver a editar los textos para su propio aprendizaje. Tendrán que rellenar una rúbrica de autoevaluación sobre el proceso de escritura de estos textos (ANEXO II. Rúbrica 6).

Actividad 1. Tu ficción: personaje inventado: proceso de reescritura del primer texto.

Actividad 2. Tu realidad: monólogo interior: proceso de reescritura del segundo texto.

Actividad 3. Valoración conjunta: Para finalizar, se llevará una breve valoración de la actividad realizada. Esta será mediada por el o la docente del taller, quien realizará las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que habéis encontrado a la hora de elaborar los textos?
- ¿Consideráis que en vuestro texto de ficción aparecen alusiones a la realidad? ¿Pensáis que eso sucede en las obras de los y las profesionales de la escritura?
- En el texto diarístico, ¿has tenido que ficcionar tus pensamientos y reflexiones de algún modo? ¿Por qué?

4.4.2. Material para ACNEE

Para las situaciones de ACNEE, se realizará una serie de adaptaciones en conjunto con el Departamento de Orientación del centro para poder conocer las características de cada alumno o alumna con mayor profundidad.

En lo relativo a las discapacidades sensoriales, cabe destacar que estos talleres no requieren de un gran despliegue de medios, sin embargo, al tratarse de una actividad de lectura y escritura, el docente o la docente se encargará de buscar una versión de la autobiografía y los diarios a tratar en formato audiolibro para aquellos y aquellas estudiantes invidentes (quienes pueden encontrar mayores dificultades por la metodología propuesta). A su vez, se contará en todas las sesiones con un ordenador (en aquellas que son en el aula base, se contará con un dispositivo portátil) para que, si al estudiante invidente le resulta más cómodo, dicte por voz los textos que produzca con la herramienta facilitada por *Google Docs*. Además, como se ha presentado, una de las actividades (Sesión 3) consiste en la realización de un mapa

conceptual en grupos, por lo que estos estudiantes anunciarán de forma oral a sus compañeros y compañeras las contribuciones que quieran introducir en la elaboración de este. En el caso de la Actividad 2 de las Sesión 4 (taller de escritura), al tratarse de una actividad visual, se sustituirá por una extensión de la Actividad 3 de esta misma sesión.

Por otra parte, ante los casos de discapacidad auditiva, sería interesante que desde el centro se promoviera la presencia de una persona conocedora del lenguaje de signos en el aula, incluso una formación para el profesorado. De este modo, la participación del estudiantado con estas características será más efectiva. En el caso de la Actividad 3 de las Sesión 4 (taller de escritura), al tratarse de una actividad musical, se sustituirá por una extensión de la Actividad 2 de esta misma sesión.

De cara al alumnado con discapacidades motrices, no serán necesarias adaptaciones (más allá que las que el propio centro deba poseer), dado que las actividades serán en un formato de mesa redonda. Por último, si entre el alumnado existiese algún caso de TDAH severo, TEA o Trastorno del lenguaje, se ofrecerán versiones de la lectura simplificadas según las necesidades presentadas para poder seguir el desarrollo de la actividad.

Aunque en un primer planteamiento estas son las propuestas a tener en cuenta, él o la docente deberá atender al surgimiento de cualquier situación que requiera otro tipo de adaptación.

4.4.3. Sistema de evaluación

Mediante la atención a las competencias y saberes básicos a los que se atiende la presente propuesta (ANEXO I), se aboga por una evaluación de carácter formativo centrada en la valoración del trabajo y el progreso del alumnado. Para ello, al tratarse de una actividad que se ubica temporalmente a finales del tercer trimestre, el o la docente podrá realizar una comparativa con las competencias del alumnado al inicio del curso. Con esta evaluación formativa, centrada en el proceso, se pretende fomentar la motivación del estudiantado, así como la autorregulación del aprendizaje.

A pesar del carácter voluntario de los talleres, estos tendrán un peso en la calificación de la asignatura, pudiendo sumar hasta dos puntos a la nota final. Esta elevada puntuación se debe al nivel de compromiso que la actividad requiere, así como el desarrollo de las competencias

que aparecen implicadas (ANEXO I).

Cada una de las sesiones tendrá una evaluación en sí misma, tal y como sugieren Lilia Lardone y María Teresa Andruetto (2011, p. 31). Las rúbricas empleadas para la evaluación (ANEXO II), serán proporcionadas al estudiantado antes del inicio de los talleres. Los textos de las actividades en las que no se estipula la corrección mediante rúbrica, solamente serán introducidos en el portfolio anexionado al cuaderno de aprendizaje; ya que se pretende, en su mayoría, liberar la escritura del alumnado. En el cómputo final, ambos talleres serán valorados en su conjunto.

En esta propuesta, se establecen cuatro tipos de evaluación:

- Docente: mediante el uso de **rúbricas analíticas** para la valoración de los diferentes textos escritos y orales (ANEXO II. Rúbrica 1, 2, 4,5)
- Autoevaluación: cada estudiante realizará un **diario de aprendizaje** (ANEXO III), en el que reflexionará sobre el proceso a lo largo de la actividad (impresiones y conocimientos adquiridos). Dentro de este diario, tendrá que ir anexionado un **portfolio** donde introduzcan los productos textuales realizados y una **rúbrica** para la evaluación del último texto del taller de escritura (ANEXO II. Rúbrica 6).
- Evaluación entre iguales: para valorar el trabajo en equipo en las actividades que se organicen con esta disposición, se realizará una **rúbrica**, en este caso de carácter **holístico** (ANEXO II, Rúbrica 3).
- Coevaluación: el formato **mesa redonda** servirá como método de evaluación para que el coordinador o la coordinadora de los talleres conozca cuáles han sido las fortalezas y debilidades de la propuesta.

EVALUACIÓN DOCENTE	RÚBRICAS (30%)
EVALUACIÓN ENTRE IGUALES	RÚBRICAS (10%)
AUTOEVALUACIÓN	CUADERNO DE APRENDIZAJE+PORTFOLIO (40%)
	RÚBRICA (10%)
PARTICIPACIÓN	10%

5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN CRÍTICA

Una vez finalizado el presente TFM de innovación educativa, se presentan algunas de las conclusiones a las que se ha llegado.

En lo relativo a los objetivos del trabajo, se había establecido como objetivo general desarrollar una propuesta didáctica para fomentar la comprensión lectora de textos intimistas escritos por autoras hispanoamericanas de finales del siglo XX e iniciar al alumnado en la escritura creativa como herramienta para fortalecer el autoconocimiento. Se puede afirmar que este objetivo ha sido alcanzado ya que, por una parte, en la actividad diseñada, se propone la lectura de obras enmarcadas en ese contexto, principalmente de la autobiografía de Cristina Peri Rossi y los diarios de Alejandra Pizarnik. En este sentido, es necesario señalar que, aunque *La insumisa* sea de reciente publicación (2020), su autora se encuadra dentro del grupo de escritoras del período literario mencionado; así como los acontecimientos que en esta obra se narran, por lo que su pertinencia es total. A su vez, en el desarrollo de la programación, se proponen diferentes actividades de escritura creativa que liberan las aptitudes de quienes participan en ellas y que además, les impulsan a entrar en contacto con su interioridad.

Por otra parte, se plantearon diferentes objetivos específicos. Estos exigían una revisión bibliográfica en profundidad: la importancia del autoconocimiento en el desarrollo psicoevolutivo del estudiantado; la presencia de la literatura escrita por mujeres hispanoamericanas en los libros de texto; las diferencias en el tratamiento de la intimidad entre la literatura escrita por mujeres y la masculina; cuestiones teóricas sobre la escritura creativa; potenciar el desarrollo de las habilidades lingüísticas (escritura y lectura, principalmente); y diseñar una propuesta en la que los aspectos teóricos se trasladen a la práctica. El marco teórico ha sido elaborado con la amplitud necesaria para abordar todas estas cuestiones. Algunas de las lecturas realizadas se han desechado en el producto final, pero han sido material de consulta útil para el refuerzo de estas líneas de investigación. A su vez, los aspectos metodológicos estudiados han sustentado el diseño de la propuesta didáctica, por lo que la teoría se ha traducido en una actividad factible.

Respecto al objetivo principal de la propuesta de innovación, el cual se centra en cultivar las habilidades de lectura, escritura y pensamiento reflexivo, así como en promover la

apreciación de diversas voces literarias e identidades con el fin de entrar en contacto con su propia interioridad, también se considera logrado. Lectura y escritura son dos campos cuya unión es indisoluble (lectoescritura), si ambas se llevan a cabo bajo criterios de comprensión y adecuación, se despertarán inevitablemente las cualidades críticas del sujeto. Las lecturas propuestas resultan cercanas a la edad del curso a la que está dirigida esta actividad, por lo que la empatía y la identificación es mayor. A su vez, las actividades diseñadas permiten conducir al alumnado desde una escritura libre, hasta una escritura meditada que atienda a cuestiones formales. Todo esto permite alcanzar los objetivos específicos de la propuesta, relacionados con el desarrollo de dichas competencias y la iniciación en los géneros concernientes.

La metodología empleada para el diseño de la actividad ha sido elaborada mediante el estudio teórico de las características de los talleres de lectura y escritura creativa. El taller ofrece una mayor apertura a la creatividad y la emocionalidad que las sesiones ordinarias en el aula. Sin embargo, el aula es reconocido por el estudiantado como lugar de cotidianidad, por lo que es labor del o la docente convertirlo en un entorno de confianza. Concluimos de este trabajo que, si ambos elementos –el taller y el aula– se aúnan, pueden llegar a convertirse en un espacio de intimidad para el alumnado. Esto agrega pertinencia a la propuesta didáctica dado el interés que debe despertar en cualquier docente el cuidado del autoconocimiento para la conformación de identidades estables en sus alumnos y alumnas. A su vez, mediante esta propuesta se invita a pensar en el “yo”, en los anhelos, inquietudes o inseguridades, incluso en cómo la rutina influye en el bienestar personal; todo ello no es otra cosa que el pensamiento sobre nuestra vida (fuera y dentro del taller y del aula). De este modo los hallazgos que se han efectuado con esta propuesta son:

- Hallazgo más importante: Es imprescindible fomentar el trabajo de las habilidades lecto-escritoras para impulsar el pensamiento crítico en el alumnado. Este pensamiento crítico no solamente abre las puertas a los proyectos escolares como el que aquí se presenta, si no que es un aprendizaje para el desarrollo de las competencias emocionales presentes en la vida diaria.
- Otros hallazgos:
 - 1) La literatura intimista –en este caso la escrita por mujeres– es un ámbito poco explorado en las programaciones didácticas en comparación a los resultados que puede ofrecer para el desarrollo de las competencias clave del currículo.

- 2) Generar un clima de confianza en el aula permitirá que la ejecución de las actividades por equipos –lo más heterogéneos posibles– sea más efectiva.
- 3) No es necesario recurrir a un gran despliegue de medios y recursos para diseñar propuestas de innovación con objetivos complejos en el ámbito educativo.

Si se abordan las fortalezas que presenta este trabajo, en primer lugar se destaca la firmeza que ofrece el marco teórico para sostener el diseño de la propuesta. Todos los elementos que requieren de una investigación previa quedan reflejados mediante esta revisión bibliográfica. Por otra parte, las lecturas realizadas sobre características psicoevolutivas en los adolescentes dotan de pertinencia el curso al que está destinada esta actividad, ya que nos encontramos frente a sujetos que sienten el deseo de experimentar nuevas sensaciones y al mismo tiempo, tal y como se ha estipulado, necesitan conocer mecanismos de regulación emocional. Además, haber establecido los objetivos que se perseguían con este TFM y con la propuesta didáctica de una forma detallada ha sido un factor relevante para que la elaboración de la misma haya sido fluida. Sin embargo, cabe destacar que se han detectado ciertas debilidades en la ejecución de este trabajo, sobre todo al tener que plantear los talleres fuera del horario lectivo, así como el carácter voluntario de los mismos. Esto no permite que todo el conjunto de estudiantes tenga acceso a las herramientas que brindan las actividades propuestas; sin embargo, no se cuenta con las habilidades, ni el tiempo necesarios para tratar estos temas –que requieren tal nivel de compromiso personal– de forma holística en el aula.

Algunas limitaciones que se han encontrado en el proceso de revisión han sido, en primer lugar, investigar y trabajar la intimidad como concepto genérico, sin indagar en cuestiones concretas de la misma como pueden ser el deseo, las relaciones humanas o las preocupaciones que más intensamente se despiertan en la adolescencia. Sin embargo, cada uno de estos aspectos pueden abrir nuevas líneas de investigación respecto a su tratamiento dentro de diferentes manifestaciones literarias y su traslado al aula. Esto permitirá una mayor especificidad dentro de las programaciones. Además, sería interesante, a la par que conveniente, llevar a cabo una investigación que ahonde en cómo introducir este tipo de contenidos –que, como se ha demostrado, mantienen una estrecha vinculación con el desarrollo emocional durante la adolescencia– en las programaciones habituales de aula. Por otra parte, esta actividad se ha centrado en un contexto literario específico y unas autoras concretas que ya se han hecho un hueco dentro del mundo de las letras (aunque sigan siendo

consideradas autoras desplazadas a los márgenes del canon). En este sentido, se podría explorar sobre la literatura intimista durante períodos en los que la escritura de mujer no había sido consagrada o, simplemente, reconocida.

Todo esto abre un camino respecto a la importancia que la propuesta adquiere para la profesión docente. Este tipo de actividades permiten al profesorado introducir en el aula perspectivas interseccionales a la hora de abordar la literatura y salirse del canon tradicionalmente impuesto. Investigar en profundidad sobre estas cuestiones permitirá la introducción de visiones alternativas en las programaciones e, incluso, integrarlas en futuros Proyectos Lectores del centro. Por otra parte, aproximarse a este tipo de situaciones de aprendizaje impone la necesidad de generar propuestas que contemplen adaptaciones para los ACNEE e, incluso, ir un paso más allá y no necesitar ser transformadas porque su diseño ya es plenamente inclusivo.

A modo de cierre, es importante reseñar que este TFM ha tratado de esclarecer cómo la literatura puede convertirse en una herramienta para el autoconocimiento. Para ello, es necesario eliminar las connotaciones negativas de obligatoriedad e imposición que la rodean en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje se refiere. Esto se consigue con el compromiso docente de presentarla como un espejo, para comprender los géneros y los textos no solo desde las cuestiones teóricas, sino desde la propia experiencia.

Referencias

- Alberca, M. (2007) *El pacto ambiguo: De la novela autobiográfica a la autoficción*. Biblioteca Nueva.
- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 28, 51-64.
- Araújo, N. (1997). La autobiografía femenina, ¿un género diferente?. *Debate feminista*, 15, 72-84. <https://www.jstor.org/stable/42624404>
- Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En L. Arfuch (Ed.) *Pensar este tiempo: Espacios, afectos, pertenencias* (237-290). Paidós.
- Bueno, D. (2023). Conferencia de clausura. El cerebro adolescente: época de cambio y transformación. *Adolescere*, XI (2), 78-83. <https://www.adolescere.es/revista/pdf/volumen-XI-n2-2023/Adolescere-2023-2-WEB.pdf>
- Buitrago, R., Sáenz Salcedo, N. (2021). Autoimagen, autoconcepto y autoestima, perspectivas emocionales para el contexto escolar. *Educación y Ciencia*, 25. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12759/11022
- Caballé, A (2017). Filosofía, intimidad y diario: Lo que quedó atrás. En A. Caballé (Ed.) *Pasé la mañana escribiendo. Poéticas del diarismo español* (17-38). Fundación José Manuel Lara.
- Cassany, D. (1990) Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita (1990). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-90.
- Castilla del Pino, C. (1996). Teoría de la intimidad. *Revista de Occidente*, 182-83, 15-30.
- Catelli, N. (2007). El diario íntimo: una posición femenina. En Catelli, N. (Ed). *En la era de la intimidad. seguido de El espacio autobiográfico*. (45-59). Beatriz Viterbo Editora.
- Catelli, N. (2007). Introducción. En la era de la intimidad. En Catelli, N. (Ed). *En la era de la intimidad. seguido de El espacio autobiográfico*. (177-205). Beatriz Viterbo Editora.
- Catelli, E. (2007). La veta autobiográfica: de Norah Lange a Alejandra Pizarnik. En Catelli, N. (Ed). *En la era de la intimidad. seguido de El espacio autobiográfico*. (177-205). Beatriz Viterbo Editora.

- Ciplijauskaitė, B. (1983) La novela femenina como autobiografía. *Actas del octavo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. 397-405. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-novela-femenina-como-autobiografia/>
- Chaves, L. (2015). Estrategias para el fomento a la lectura: ideas y recomendaciones para la ejecución de talleres de animación lectora. *e-Ciencias de la Información*, 5, 1-16. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/eciencias/article/view/19605/23189>
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Editorial Celeste/M.E.C.
- De Man, P. (1991). La autobiografía como desfiguración. *Suplementos Anthropos*, 29, 112-119.
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL núm. 190, del 30 de septiembre de 2022).
- Dejbord, P. (1998). Cristina Peri Rossi: escritora del exilio. Buenos Aires: Galerna.
- Delgado, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 3, 39-53. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259120376003.pdf>
- Pfeiffer, E. (2005). Existencias dislocadas: la temática del exilio en textos de Cristina Peri Rossi, Reina Roffé y Alicia Kozameh. en Mertz-Baumgartner, B., Pfeiffer, (Ed.) *Aves de paso: autores latinoamericanos entre exilio y transculturación (1970-2002)* (105-115). Iberoamericana Vervuert.
- Durán, I. (1992) La estrategia del “otro” en la autobiografía femenina americana del siglo XX. *REDEN: Revista Española de Estudios Norteamericanos*, 5, 36-47.
- Fuentes, A., Martínez, J. y Carcedo, R. (2020). Desarrollo personal y social. En Vidal-Abarca, E., García, R. y Pérez, F. (Eds.). *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad*. (85-119). Alianza Editorial.
- Fuertes, A. (2021) Apego, necesidades psicológicas básicas y sexualidad en la adolescencia y juventud. *Libro de abstracts del II Congreso Internacional de sexualidad: Expresando la diversidad*. 23-24.
- Hégéle, S. (2018). Diario íntimo, ¿una escritura del silencio? Laboratorio en femenino. *Revista Travessias*, 12(1), 277-288. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8093301.pdf>
- Illouz, E. (2007). EL SURGIMIENTO DEL HOMO SENTIMENTALIS. En: Illouz,

- E. (Ed.) *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo* (11-21). Katz Editores.
- Irigaray, L. (1992). El olvido de las genealogías femeninas. En Irigaray, L. (Ed.). *Yo, tú, nosotras*. (13-19). Ediciones Cátedra.
 - Irigaray, L. (1992). Escribir como mujer. En Irigaray, L. (Ed.). *Yo, tú, nosotras*. (49-59). Ediciones Cátedra.
 - Lagarda, C. y Burrola, R. (2016). Estrategias de autorrepresentación en Diarios de Alejandra Pizarnik. *Connotas. Revista de crítica y teoría literarias*, 16, 157-173. <https://connotas.unison.mx/index.php/critlit/article/view/68/46>
 - Lardone, L. y Andruetto, M. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela, la biblioteca, el club*. Comunicarte.
 - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
 - Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Anthropos: Boletín de información y documentación*, 29, 47-62.
 - López, A. y Encabo, E. (2002). Los talleres de Lengua y Literatura como medio de actuación. En López, A. y Ecabo, E. (Ed.). *Introducción a la didáctica de la lengua y literatura* (99-115). OCTAEDRO-EUB.
 - Luque, Á. (2016) El diario personal en la literatura: teoría del diario literario. *Castilla. Estudios de literatura*, 7, 273-306. <https://revistas.uva.es/index.php/%20castilla/article/view/315>
 - Margallo, A. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Ruiz, U. (Ed.). *Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura* (167-187). GRAO.
 - Martínez, J. (2014). Identidad e intimidad en la adolescencia: ¿procesos secuenciales o concomitantes?. *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*. 19:59, 43-53. <http://dx.doi.org/10.1174/02109399860400711>
 - Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:91f26ac3-0a3b-4efa-b2ce-a5d791229f4d/pisa-2022-informe-completo-digital-low.pdf>
 - Montagut, M. (2008). Cristina Peri Rossi: la escritura múltiple. *The Barcelona Review*. https://barcelonareview.com/63/s_ent.html
 - Nava-Preciado, J. (2021). Adolescencia e intimidades: Narrativas en transición. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 15, 2-25.

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/6692/5840>

- Ordóñez, M. (1986). Escritoras latinoamericanas: encuentros tras desencuentros. *Boletín americanista*, 36, 135-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937778>
- Ortega, E. (1996). Escritoras latinoamericanas: Historia de una herencia obstinada. En Ortega, E. (Ed.). *Lo que se hereda no se hurta: Ensayos de crítica literaria feminista*, (151-166). Editorial Cuarto Propio.
- Pampillo, G. (1997). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra
- Peri Rossi, C. (2020). *La insumisa*. Menoscuarto.
- Picard, H.R. (1981) El diario como género entre lo íntimo y lo público. 1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada, 4, 115-122. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdf734>.
- Pizarnik, A. (2023). *Diarios*. Lumen.
- Ramírez, A. (2009). La biblioteca escolar: de la biblioteca tradicional a la biblioteca que desarrolla competencias básicas. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 11, 59-76.
- 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, n. 76, de 30 de marzo de 2022).
- Revault, J (2000). *Escribir para curarse. Los poderes ocultos de la escritura*. Abraxas.
- Rubio, A. (1990). El feminismo de la diferencia: los argumentos de una igualdad compleja. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 70, 185-207. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27086.pdf>
- Sarango, C., Cueva, M. y González, L. (2021). Los talleres de lectura creativa y su incidencia en los procesos de lectoescritura. *Investigación educativa en el Ecuador*, 1, 65-77.
- Sedano, M. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*. vol. 31, 6, 1136-1159. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571062.pdf>
- Showalter, E. (1985). Toward a Feminist Poetics. En Showalter, E. (Ed.). *The New Feminist Criticism: Essays on Women, Literature and Theory*. (125-144). Pantheon Books.

- Sklodowska, E. (2015). La obsolescencia no-programada: una circunnavegación alrededor del testimonio latinoamericano y sus avatares críticos”. *Kamchatka*, 897-911.
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. <https://www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf>
- Torras, M. (2023). Vivir en la literatura: don y dádiva de Cristina Peri Rossi. *Pasavento, Revista de Estudios Hispánicos*, 9(1), 147-159.
- Torres, J. (2023). La insumisa de Cristina Peri Rossi: Novela autobiográfica o testimonio de violencia patriarcal. En García, M. y Martín, J. (Ed.). *Autoescrituras de mujer: Reconstrucción inclusiva de la historia literaria en primera persona (75-85)*. Peter Lang.

ANEXO I. Competencias y saberes básicos

1. Competencias

Competencias clave

Las competencias clave extraídas de la LOMLOE y el Real Decreto 217/2022 (29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria) que se pretenden desarrollar con esta propuesta didáctica son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL):

Supone interactuar de forma oral [y] escrita [...] manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes [...], así como comunicarse eficazmente con otras personas de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. La competencia en comunicación lingüística constituye la base para el pensamiento propio y para la construcción del conocimiento en todos los ámbitos del saber. [...] Por último, hace posible apreciar la dimensión estética del lenguaje y disfrutar de la cultura literaria.

- Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; [...] colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; [...] aprender a gestionar los procesos metacognitivos; [...] contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad [...].

- Competencia en conciencia y expresiones culturales (CCE):

Supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias [...]. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad [...].

Competencias específicas

Estas competencias clave, a su vez, están relacionadas con una serie de competencias específicas, teniendo en cuenta el diseño de todas las actividades (especificadas según corresponda en cada uno de los puntos estipulados), se trabajan las siguientes:

- 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado [...] para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales. → SESIÓN 1-ACTIVIDAD 1; SESIÓN 2-ACTIVIDAD 1; SESIÓN 3-ACTIVIDAD 2; SESIÓN 5-ACTIVIDAD 1; SESIÓN 8-ACTIVIDAD 3.
- 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento. → PRESENTE EN TODA LA PROPUESTA.
- 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. → SESIÓN TEÓRICA 2-ACTIVIDAD 4; SESIÓN 5-ACTIVIDAD 2; SESIÓN 7-ACTIVIDAD 1 Y 2; SESIÓN 4 COMPLETA; SESIÓN 6 COMPLETA; SESIÓN 8 COMPLETA.
- 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. → SESIÓN 1-ACTIVIDAD 1; SESIÓN 2-ACTIVIDAD 2.

- 7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura. → PRESENTE EN TODA LA PROPUESTA.
- 8. 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, [...] para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria. → PRESENTE EN TODA LA PROPUESTA.

2. Saberes básicos

Los contenidos que se trabajan en esta intervención, teniendo en cuenta lo estipulado para el curso cuarto de la ESO, son:

BLOQUE B. COMUNICACIÓN:

→ **Géneros discursivos:** “propiedades textuales: coherencia, cohesión y adecuación”, “géneros discursivos del ámbito personal” y “géneros discursivos propios del ámbito educativo”

→ **Procesos:** “interacción oral y escrita de carácter formal e informal”, “producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización y revisión”; “comprensión lectora”; “producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición”; y “alfabetización mediática e informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia”.

BLOQUE C. EDUCACIÓN LITERARIA:

→ **Lectura autónoma:** “participación activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector”; “expresión de la experiencia lectora, utilizando progresivamente metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación”; “movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad”.

→ **Lectura guiada:** “lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal [...] inscritas en itinerarios temáticos o de género que

atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos”; “estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias”; “relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra”; “lectura con perspectiva de género”; “recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión”; y “creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados”.

ANEXO II:

Rúbrica 1. Para evaluación de texto crítico

ASPECTOS A VALORAR	EXCELENTE (2 PUNTOS)	ACEPTABLE (1 PUNTO)	INSUFICIENTE (0 PUNTOS)
Introducción	Presenta el tema correctamente (1p), ubicando al lector en las ideas principales de forma precisa (1p).	En general, el tema es presentado, pero de forma desordenada (0,5p). Las ideas principales no quedan del todo definidas (0,5p).	No se comprende el tema del texto, ni las ideas principales.
Desarrollo	Los argumentos se presentan de forma clara y ordenada (1p). Existe continuidad con las ideas principales presentadas (1p).	Expone los argumentos parcialmente, con cierto desorden (0,5p). Solo algunas ideas principales son sustentadas (0,5p).	Los argumentos no son claros ni ordenados. Las ideas principales no presentan una continuidad con la introducción.
Conclusión	Sintetiza lo expuesto de manera clara (1p). La reflexión final es adecuada y muestra capacidad crítica (1p).	Las ideas son sintetizadas, pero de forma desorganizada (0,5p). La reflexión final es breve (0,5p).	No sintetiza las ideas, ni realiza reflexión final.
Coherencia	El texto tiene coherencia (1p). El vocabulario es rico y variado (1p).	El texto presenta una coherencia media (0,5p). El vocabulario es limitado (0,5p).	El texto no tiene coherencia y el vocabulario es pobre.
Ortografía y signos de puntuación	Ortografía correcta (1p) y signos de puntuación correctos (1p).	Aparecen entre dos y cuatro errores ortográficos (0,5p). Aparecen entre dos y cuatro errores de puntuación (0,5p).	Aparecen más de cuatro errores ortográficos y de puntuación.
Propuestas de mejora:			

Rúbrica 2. Para evaluación del mapa conceptual y la exposición del mismo

ASPECTOS A VALORAR	EXCELENTE (2 PUNTOS)	ACEPTABLE (1 PUNTO)	INSUFICIENTE (0 PUNTOS)
Fluidez, entonación y tiempo	Ritmo fluido en la exposición, marcando la puntuación (1p). Entonación adecuada (0,5p). Se ha ceñido al tiempo asignado (0,5p).	La exposición, en general, es fluida, pero con autocorrecciones (0,5). Entonación imprecisa (0,25p). Se ha excedido un minuto del tiempo asignado (0,25p).	Exposición plana y sin entonación adecuada. Se ha excedido del tiempo asignado.
Relación de la exposición con el mapa conceptual	Explica con corrección los elementos plasmados en el mapa conceptual y los dota de sentido (2p).	Identifica algunos elementos, pero no los dota de sentido (1p).	No explica los elementos del mapa conceptual, ni los dota de sentido.
Contenido	Sintetiza lo expuesto de manera clara (1p). La reflexión es adecuada y muestra capacidad crítica (1p).	Las ideas son sintetizadas, pero de forma desorganizada (0,5p). La reflexión escasa (0,5p).	No sintetiza las ideas, ni realiza reflexión.
Expresión y léxico	Se expresa con precisión y el léxico es adecuado (1p). Gestos adecuados (1p).	Algunos términos no son adecuados (0,5p). Los gestos, a veces, muestran dejadez (0,5p).	No se expresa con precisión, el léxico es inadecuado y los gestos no son apropiados.
Análisis del mapa conceptual: originalidad	Muy original (1p). Los conceptos se relacionan (1p).	Medianamente original (0,5p). Los conceptos, a veces, se presentan inconexos (0,5p).	Plagio. Los conceptos carecen de relación.
Propuestas de mejora:			

Rúbrica 3. Para la evaluación entre iguales del Taller de Lectura

NOMBRE Y APELLIDOS	
---------------------------	--

	Respeto a sus compañeros/as			Participa de forma adecuada			Aporta ideas al grupo			Rendimiento general
	S	AV	N	S	AV	N	S	AV	N	(0 a 10)
Nombre compañero/a:										
Nombre compañero/a:										
Nombre compañero/a:										
Nombre compañero/a:										

Observaciones sobre el trabajo de tu equipo:

S = SÍ AV = A VECES N = NO

Rúbrica 4. Para la evaluación de textos creativos

ASPECTOS A VALORAR	EXCELENTE (2 PUNTOS)	ACEPTABLE (1 PUNTO)	INSUFICIENTE (0 PUNTOS)
Estructura y organización según género literario	La narrativa sigue una estructura clara y coherente (1p). La organización del texto se ciñe a los aspectos formales del género (1p).	La estructura es comprensible (0,5p). Podría mejorar en la organización del texto (0,5p).	No se ciñe a la estructura y organización del género literario.
Creatividad y originalidad	Despliega una imaginación excepcional (1p). Presenta ideas frescas y originales (1p).	Muestra creatividad (0,5p), aunque algunas ideas pueden ser convencionales o previsibles (0,5p).	Carece de originalidad y presenta ideas comunes y poco imaginativas.
Expresión emocional y profundidad íntima	El texto presenta una expresión emocional profunda (1p). Transmite aspectos auténticos de la intimidad del autor (1p).	Logra transmitir ciertas emociones, aunque podría profundizar en la expresión (0,5p). La intimidad queda desdibujada (0,5p).	La expresión emocional es limitada, dificultando la conexión entre emisor y receptor.
Ceñimiento a las instrucciones entregadas	El texto cumple de manera excepcional con todas las instrucciones proporcionadas, demostrando una comprensión profunda de los requisitos (2p).	Cumple con la mayoría de instrucciones, aunque algunos aspectos podrían mejorarse para el ajuste con lo solicitado (1p).	El texto no sigue las instrucciones proporcionadas, afectando a la coherencia y el propósito del ejercicio creativo.
Lenguaje y vocabulario	Emplea un lenguaje y un vocabulario variado (1p). Lo cual enriquece a la narrativa del texto (1p).	El lenguaje es adecuado (0,5p), podría mejorar con la inclusión de términos más descriptivos (0,5p).	El lenguaje es limitado y poco expresivo, dificultando la comprensión del texto.
Propuestas de mejora:			

Rúbrica 5. Para la evaluación de la entrevista

ASPECTOS A VALORAR	EXCELENTE	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
PREGUNTAS ELABORADAS (5 PUNTOS)			
Originalidad y pertinencia (2p)	Las preguntas son pertinentes, originales y demuestran comprensión profunda de la obra de la autora.	Las preguntas son adecuadas, aunque podrían mejorar en términos de originalidad y profundidad.	Las preguntas carecen de pertinencia y originalidad.
Estructura y coherencia (1,5p)	La estructura de las preguntas es clara y coherente, facilitando la fluidez de la entrevista.	Las preguntas tienen cierta estructura, pero la coherencia podría mejorar.	La falta de estructura hace que las preguntas sean confusas y difíciles de seguir.
Variedad y profundidad (1,5p)	Se abordan temas diversos y se profundiza en aspectos relevantes de la obra.	Las preguntas abordan temas relevantes, aunque podría haber más variedad y profundidad.	Las preguntas son superficiales y no se ajustan a lo leído en la obra.
RESPUESTAS DADAS (5 PUNTOS)			
Originalidad y pertinencia (2p)	Las respuestas son claras, pertinentes y demuestran un profundo conocimiento de la obra de la autora.	Las respuestas son adecuadas, pero podrían mejorar la claridad y la pertinencia.	Las respuestas carecen de claridad y pertinencia, dificultando la comprensión y el interés.
Coherencia y consistencia (1,5p)	Las respuestas son coherentes y consistentes con la obra de la autora.	Hay cierta coherencia en las respuestas, aunque podría mejorar la consistencia.	Las respuestas son inconsistentes y carecen de coherencia temática.
Desarrollo y profundidad (1,5p)	Se desarrollan las respuestas de manera completa, aportando profundidad y detalle.	Las respuestas son aceptables, aunque podrían profundizar más.	Las respuestas son superficiales y no se ajustan a lo leído en la obra.
Propuestas de mejora:			

Rúbrica 6. Para la autoevaluación de textos creativos

NOMBRE Y APELLIDOS	
---------------------------	--

ASPECTOS A VALORAR	EXCELENTE (2 PUNTOS)	ACEPTABLE (1 PUNTO)	INSUFICIENTE (0 PUNTOS)
Estructura y organización según género literario	He seguido una estructura clara y coherente según el género literario (2p).	He seguido una estructura, pero la organización podría mejorar en algunas partes (1p).	He tenido dificultades para estructurar el texto según el género literario.
Creatividad y originalidad	He desplegado mi imaginación al completo (2p).	Algunas de mis ideas podrían ser más innovadoras (1p).	He tenido dificultades para aportar ideas creativas.
Expresión emocional y profundidad íntima	He transmitido mis emociones de manera auténtica y he entrado en contacto con mi intimidad (2p).	Podría haber profundizado más en mi expresión emocional (1p).	He tenido dificultades para expresar mis emociones íntimas.
Ceñimiento a las instrucciones entregadas	Cumplo plenamente con todas las instrucciones dadas (2p).	Cumplo parcialmente con las instrucciones, con áreas de mejora (1p).	No he seguido las instrucciones proporcionadas.
Observaciones sobre mi trabajo (dificultades, fortalezas, propuestas de mejora):			

ANEXO III: Pautas para cuaderno de aprendizaje

Portada: Título original del cuaderno de aprendizaje que refleje el propósito del cuaderno; nombre del alumno/a, curso y fecha.

1. Introducción:

- Objetivos del taller
- Expectativas personales

2. Taller de lectura

Sigue esta estructura para cada una de las sesiones del taller de lectura:

- Resumen de la ejecución de la sesión.
- ¿Qué he aprendido? ¿He reforzado mi conocimiento?
- ¿Cómo me he sentido?
- ¿Qué cambiaría de esta sesión?

Espacio para borrador o anotaciones de cada sesión:

3. Taller de escritura

Sigue esta estructura para cada una de las sesiones del taller de escritura:

- Resumen de la ejecución de la sesión.
- ¿Qué he aprendido? ¿He reforzado mi conocimiento?
- ¿Cómo me he sentido?
- ¿Qué cambiaría de esta sesión?

Espacio para borrador o anotaciones de cada sesión:

- #### **4. Reflexiones:**
- Valora tu trabajo en el taller, las actividades realizadas, la obra y fragmentos leídos, cómo te has sentido, así como cualquier aspecto que consideres relevante.

Anexo-Portfolio: Introduce los textos producidos durante el desarrollo de los talleres.

ANEXO IV. Fragmentos

Fragmento 1.

41

Pensar en la novela, o en las cartas a Andrea. Convencerse de la importancia secundaria del argumento. Lo esencial son los trozos de caracteres. Tiemblo por mi subjetividad. Desconfío de mi constancia. ¿Cómo podría lograr llegar hasta el fin?

Pienso que actualmente todo argumento sería autobiográfico. No tengo el menor deseo de crear seres felices, ni países que no he visto ni situaciones en que no intervine. Tal es mi egoísmo o lo que sea. Cierro los párpados y recorro mi vida. Sonrío. ¿Se la puede llamar intensa? Creo que sí. Inconscientemente intensa. Cada día lo siento más. Cada minuto tomo más conciencia de mí y mi sonrisa se amarga. Me siento agotada. En estos momentos oigo los furiosos arranques de algún jazz-band cercano. Risas, fiesta, baile, bromas, hermosos vestidos y el corazón saltando. ¡Cuán lejano! Es como si hubiese sucedido hace veinte años. Mis ojos se irritan. Sí. Estoy agotada. Deshecha. Me pesa el disfraz de extravagante originalísima, de niñita adorable, de liberal, de todo. Me siento desdichada... ¿y la novela?

Me gustaría una novela autobiográfica, pero escrita en tercera persona. Por supuesto que comenzaría en mis diecisiete años. Lo anterior no tiene *interés*. (¿Y todas las escapatorias de tu ambiente? ¿Y tus sollozos en las escaleras? ¿Y el temor a los lazos?)

Pero pienso que hay que escribir cuando se tiene qué decir. ¿Qué diría yo? ¡Mis angustias! ¡Mis anhelos! ¡Mis invisibilidades!

Una descripción del Atelier.

Los patios de la Facultad.

Las charlas del Florida.

21 de julio

Despertar. Murmullo de pájaros. La ventana transmite una luminosidad tensa. Los pájaros continúan. Los siento enjaulados, por lo que me resulta desagradable su canto.

Observo cada cosa retocándola sutilmente.

Conversaciones con mi madre. Hallo buena voluntad. Le muestro las reproducciones de Gauguin y Van Gogh. Le gustan. Sonríe ante los pechos descubiertos de las tahitianas. Acepta al arte y a

los artistas, pero siempre que se den en otro planeta. Es decir, que no admite la posibilidad de mi realización literaria. ¡No! Son caprichos, vuelcos juveniles que ya pasarán cuando la experiencia nos traiga la expresión serena. Observa ingenuamente que yo tendría que pensar más profundamente (¡Madre! ¡Diste justo!). Le explico que aún no es posible. No acepta mis explicaciones. «No hay médico capaz de ayudarte, si no comienzas tú primero.» (¡Madre! ¡Imposible!)

¿Cómo podría vivir sin este cuadernillo? ¡Imposible imaginarlo!

3 de agosto

Despierto angustiada después de una noche llena de sueños desagradables y fantasías voluptuosas. Todo esto me indica hasta qué punto no acepto enfrentar la realidad del «medio». Sólo me consuela pensar en el material literario que puedo obtener de estas veleidades de mi cerebro. Pero también está la sensación de pérdida de energía de la imaginación.

La tensión se atenúa. Recuerdo ese párrafo de Demian: «tiene usted que tener sueños y deseos amorosos. Y quizá le asustan a usted. ¡No los tema! ¡Son su mejor patrimonio, créame! Yo he perdido mucho por haberme empeñado en yugular tales sueños, cuando tenía su edad. No se debe hacer tal cosa. No debemos temer ni creer ilícito nada de lo que nuestra alma desea en nosotros».

«Et nous allons voir le decervelage.»

Pienso en Mí, solo en Mí, y me acongojo. Los días pasan y mi ser sigue cerrado. Los *sumarios* se acumulan como las hojitas inservibles del calendario. Hay ilusiones y sensaciones. Hay sueños y llanto. Hay signos exteriores que visibilizan que mi cuerpo está fisiológicamente vivo. Pero está mi alma que se escapa, que resbala apenas la rozo. Mi alma de mercurio grisáceo.

Lo recuerdo dolorida. ÉL no está. Hace siglos que se fue. Espero su vuelta (como los hebreos esperando el Mesías) temblorosa y emocionada. Es como si naufragaría [*sic*] aferrada a una tenue rama, segura de no morir pues dentro de un plazo seguro va venir [*sic*] un barco a salvarme. ¡Y ese barco es ÉL!

Me estoy riendo. ¡Qué bueno! ¡Claro! Soy una mujer joven, interesante y atractiva; por lo tanto, no me es difícil relacionarme con los seres que deseo. Pero ¿qué puedo ofrecer (literalmente) a esos seres grandiosos que conozco? Supongamos que me enclaustro y escribo algo ¡en fin! grande. ¡Salgo a la calle! y llevo mi obra, pero no el atractivo exterior. ¿Qué ocurre entonces?

Ocurre que tú no tienes la menor vocación, pues de tenerla enviarías a todos al cuerno sin importarte nada.

19 de febrero

Ante la amenaza de la impotencia, ella se sentó, tomó la pluma, para escribir....

Nada se compara a la angustia que sobrevive cuando uno se explica su angustia.

Hoy, mientras almorzaba, pensé en suicidarme.

El niño de mi hermana grita. Toda la familia se hace la idiota para que se calle. Yo pienso en Dios, y el alma comienza a dolerme.

Papá y mamá se besan como dos jóvenes. Marcel Proust, ¿qué hacemos con «nuestra» teoría del amor?

El niño de mi hermana me acaricia. De mi ser nacen vapores de ternura. Desfiles de pañales sucios marchan por mi mente. Dejo al niño y pienso en los ángeles, mientras maldigo mi antiséptico amor a lo ideal.

Tengo todo lo necesario para sufrir, pero me consuelo escribiendo poemas.

Fragmento 5: dos fragmentos.

32

una verde sonrisa sangrante
¿dónde vas, labio muerto sin fondo?
¿dónde vas, impetuoso lanzallamas?

Alejandra: recuerda. Recuerda bien todo lo que has oído. Primeramente, debes aprender a separar el sueño de la vigilia. Recuerdalo, y no pienses que «estás desnuda o llevas un traje de vidrio».

¡Levántate! No puedo... quiero leer, entender, asentir sonriendo y decir. Esto es lo que yo pienso.

Clamo a ÉL, mi único dios, mi único amor humano, mi único sostén. Le ruego que me dé fuerzas para poder levantarme de la cama en la que yazgo hiperexcitada y enferma.

¡Milagro!

Siento una mejoría que viene de muy lejos. Sí. ¡Acción! ¡Ya estoy disponible! (¡Pero cómo quiero llorar!)

Mon plaisir en serait plus dans le monde, mais dans la littérature.

PROUST

Domingo. Lento y opaco domingo lleno de garras oscuras que atraen misteriosamente las horas.

Domingo. Las sombras cubren mi tristeza que desciende simétricamente hacia el vacío.

Siento una profundísima melancolía. Sombras, dolor, vergüenza de no ser, todo, todo, tan feo, tan triste, tan ausente, tan estático. Quiero morir.

33

Dentro de unos instantes, moriré. Abriré mis venas con un cuchillo.
¿Qué puedo decir? ¿Qué valor pueden tener mis palabra, ahora, que ya es el fin?

¡Morir! ¡Claro que no quiero morir! Pero, debo hacerlo. Siento que ya está todo perdido. Lo siento claramente. Me lo dice la fría noche que nace desde mi ventana enviando mil ojos que claman por mi vida. Ya nada me sostiene. Pienso en usted, y algo, desde muy hondo, rompe a llorar. ¿Debo pensar que por usted es necesario vivir? Mi razón así lo afirma. Pero, la orden imperativa de este momento es un terrible grito que sólo dice ¡sangre!

¡Morir! Ya nada me queda...

Todo se esfumó y yo quedé en la nada. Y así estoy ahora. ¿Puedo pensar que debo vivir? ¡No! ¡No! ¡He de morir! Y ¡ahora! Tiene que ser ahora. De lo contrario, no será nunca. Por última vez, le digo de mi amor.

DOLOR

¡Llorar! Se acarició el rostro. Sentía una profunda tristeza por su tristeza. ¡Llorar! Naufragaba en un mar melancólico; hondamente, llanamente, melancólico.

Tomaba lenta conciencia de su sufrimiento, sufrimiento agudizado por la visión de su espera vacía. Calculó los residuos de esperanzas que yacían en su alma: ¿qué esperar?, ¿cuándo?, ¿hasta dónde?, ¿por qué?, ¿para qué? Su interior se deshacía paulatinamente como un grifo mal construido. Algo goteaba horribles partículas de dolor. Algo, algo. Quiso sonreír, pero sus pestañas latieron ante la humedad que afloraba a sus ojos. Pensó que solo le restaba morir. Atisbó su alma para comprobar el efecto que le

Tremendos anhelos. Sólo se me ocurre decir ¡te amo!, ¡te deseo!
Ni una imagen poética acierta a pasar por mi mente. Sonríe.
¿Hay más poesía en algún lado que en el rostro del ser amado?

Cierro los ojos y recuerdo el momento de mis labios sobre los suyos. Extraño. Me es difícil recordarlo. En ese instante estaba inconsciente. Ahora pienso que tendría que haber sido distinto. Que fue un beso torpe y excesivamente fugaz. Que al iniciarlo yo, tendría que haberlo dado con las fuerzas que se lo pedí. ¡Bah! ¡Valiente razonamiento! Sí. Ahora que la terrible emoción pasó. (Clavo mis uñas en la palma de mi mano.) Antes, cuando no había sentido aún sus labios, me consolaba pensando en su frialdad. Pero ahora... ¡ahora! Jamás sentí labios más exquisitos, más suaves, más maravillosos que los de... Me desespero pensando y pensando en ese beso de despedida. Es como haber pegado para siempre su rostro en mí. Estoy atada a sus labios.

Escribo para no angustiarme tanto. Sólo me consuela el momento de verlo de nuevo.

Pero la situación real es muy otra. ¡Alejandra! Has vestido de fiesta a tu sangre, a tu angustia. Tú no lo quieres, ¿verdad? Tú deseas escribir silenciosamente, esconderte, no mostrar los poemas a ser humano alguno.

*hoy es carnaval
y yo tengo diez y nueve años dos amores mil libros
[y una foto de Picasso
pero hoy se me cae el llanto al vacío
porque pienso en la vida*

*Yo no sé nada
pero los gritos y risas me hacen daño
no por la sensación de abandono (si quiero llamo
[a uno de los dos)*

Alejandra, preguntáronte «cómo te trata la vida». Tú dijiste: No la conozco.

Alejandra, esta noche rogaremos por nuestros compañeros de angustia: Pascal, Unamuno, Huidobro y Vallejo.

Futuro

*me dicen
tienes la vida por delante
pero yo miro
y no veo nada*

31 de agosto

10 h. Anoche soñé que estallaba una revolución.

Despierto y mi madre me dice que hay serios disturbios políticos. Pienso en mi sueño (¿premonitorio?). No he leído los periódicos desde la última hecatombe fechada en 16 de junio. Tampoco he querido oír los comentarios de mis compañeros. ¿A qué se debe pues este sueño mío? No sé...

¡Maldito encierro! Este suceso retrasa la impresión de mi libro. Pienso en ÉL. ¡Por favor, que no le ocurra nada! Se me ocurre

171

ir a la farmacia y comprar algún veneno. Si ÉL no puede venir o le ocurre algo, lo tomo.

Le digo a mi padre que esta noche viene de Francia mi amiga Helen. «¿No le pasará nada, papá?» Me asegura que no. Respiro tranquilizada. ¡ÉL vendrá! En realidad, Helen vuelve el 2.

El día adquiere un color amenazante. Estoy angustiada por ÉL y por mi libro.

¿Qué haré hoy?

Creo que volveré a Proust. Su mundo de princesas y duquesas es ideal para apartarse de esta masa llena de miedo y proyectos sangrientos.

Viene mi tía. Masoquísticamente, habla de Hitler y del antisemitismo. La tranquilizo. ¡Siempre con lo mismo! Estos días, Dormusch me «obligó» a tomar un poco de consciencia sobre mi condición de judía. Lo hago a pesar mío. ¡Si sólo fuera eso! Mi angustia no permite lamentos intrusos. Exteriormente, me siento fuerte, capaz de soportar cualquier cosa. Si me asesinan, ¡tanto peor! ¡Si no lo hacen, tanto mejor! ¿Verdad, A. Gide?

los ruidos» (Proust). Así se sigue. A la deriva. Estrellarse. ¡Bah! ¡No hay qué estrellar! Pongo la pluma en el papel. (Te presento a una joven poetisa: F.A.P.) Ya pertenezco a mi tiempo, *vive le père UBU!*

.....
Puntos. Para indicar que miro el vacío.

¡¡¡Ser por una vez el destino!!!
¡¡¡Quiero llorar!!! ¡¡¡Me duele!!!!

Cuando Sartre oyó cantar a Juliette Greco dijo: «Millones de poemas en la garganta».

Cuando lean mis poemas van a decir: «Millones de gargantas en el poema».

«Poemas para leer en el bidet.»

¡Adoro mi poesía! ¡Es la única que me gusta! Imitando la de Vallejo, en la que se nota mis influencias de la primera época (año 1930). ¿Qué hacía yo en 1930? ¡Estaba en la nada! ¿Y en 2930? ¡En la nada! ¿Y en 1955? ¡En la nada! ¡¡En la nada!!

29 de julio

Hoy cumpla 19 años y tres meses.

Sumario

¡8 h! Me despierto maldiciendo el frío. ¡Pensar que podría quedarme en cama toda la mañana, leyendo y escuchando música

ca! Pero no... debo encontrarme con L. Recuerdo que anoche soñé con Juan Arón. Un J. A. desconocido: ¡orgullosa y desdenosa conmigo! Lo interpreto como un sentimiento de culpa que sufro por haber abandonado su amistad tan bruscamente. Lamento no anotar el sueño, pero tengo frío...

8.15: Sigo en la cama.

8.30: Salto violentamente. El café hirviente templará mi interior helado. La sirvienta me pregunta «si voy a la escuela» (facultad).

9: En un café de La Boca. Frente al puerto «de colores impresionistas». Me extraño de ver a un grupo joven [*sic*] de tres chicas y dos muchachos. Ríen y gritan vulgarmente. Las mujeres me miran con recelo, ¡una mujer sola! ¡Y en un café de La Boca! ¡Y a las 9 de la mañana! Deseo que L. venga enseguida. No por mi incomodidad, sino para enrostrar su bello rostro a esas caras horriblemente maquilladas, que deben suspirar por los «buenos mozos». (Me avergüenzo de este pensamiento, ¡claro que sí! Pero da satisfacción sentir la pasión de algunas mujeres por L., que sólo me quiere a mí.)

9.30: L. no viene. Me pongo nerviosa. Miro hacia el puente. Los ómnibus parecen bichitos. ¡De los hombres ni que hablar! Me crispo. Súbitamente penetra en mí la certidumbre de la pequeñez del hombre. De su cuerpo. De su rostro. De sus ojos. Pienso (como A. Carrell) que es pequeño para poder entender todo lo que ha logrado (maquinariamente). Comienzo a ver huesos, carne. La vida se me presenta más tonta que nunca. Pasan más hombres. De pronto, uno comienza a mirarme con deseo. Contraigo todos los músculos. Aprieto las piernas como queriendo hacer desaparecer mi sexo. Me muerdo los labios. Adopto una actitud hosca y desagradable. El hombre se va. ¿Y mi sensación de desprecio al hom-

bre, tan pequeño, indefenso, inconsistente? Si esta presencia sería [sic] completa, ¿hubiese temblado ante un ser que pasa y me mira? ¡No! ¡Mil veces no!

10: L. no viene. Me alegro. Es un tonto, pues él mismo anuda el lazo que ahorcará «nuestro romántico y delirante amor».

11: Vuelvo a casa. Digo que «la conferencia en la facultad no se hizo». (Pienso, no sé por qué, en una conferencia dictada por Simone Garma sobre Pascal, a la que no pude ir por falta de tiempo.) Leo los poemas automáticos que escribí ayer.

12: Baño matutino. Cuando me seco, siento deseos de llorar. Me siento frustrada.

12.30: Almuerzo. Conversación con mi madre: «La cocina es un arte. Defiendo la c. francesa. Me veo snob. Lo único que me gusta de ella es el colorido y la carencia de un sabor específico.

14: Proust.

16: Salgo. Me llevan mis padres.

17: Té en el Jockey. Me extraño de ver «entes» sentados tomando y hablando. (Algo parecido a lo de la mañana.)

17.30: En Galatea. Compró libros. Me invitan a un cocktail que se realizará a las 18, ofrecido por la revista *Sur*. (Me alegro, pues quiero conocer a V. Ocampo, quien según me dicen «se acostó con todos los escritores argentinos».)

18: Clase de francés. Quito algunas cosas pertenecientes al casillero «17.30» (¡pero estoy tan cansada! ¡Son las 24 h!). ¡Claro! Estuve con Álvaro, quien tenía que encontrarse con L. a las 16.30. (L. no vino.) Lo buscamos en varios cafés. No está. Nos vamos al Chambéry. Me siento tensa, como siempre que estoy frente a Álvaro. (Es terriblemente parecido a Rimbaud.) Hablo. Él sonríe bondadosamente. La tensión se disipa. Siento como que me com-

padece que mi novio sea tan extravagante e informal. No me disgusta esto, pues es una situación nueva. Le pido que me hable de ese libro de Morand, *Nada más que la tierra* (o me habló de él un día; el libro me importa un cuerno (según A. es muy flojo). Yo quiero recordar, ¡pero! Mejor dicho, tocar algo que haya sido rozado por O. para sentirlo más cercano.

18: Clase de francés. Inquieta. No puedo atender. Quiero reír. Y decir, *merde!*

17: Llamo a Bajarliá para ir a un cocktail de Galatea. No está. Voy al Jockey. L. no está. Cruzo hasta Galatea. Me hacen entrar. Oigo poemas. Algunas personas me miran curiosas. (Maldigo risueña mi aspecto bohemio, ¡hoy estoy peor que nunca! Pero, ¡sé que estoy atractiva!) Llega Mr. Pierre G. y me hace subir. Subo intimidada. ¡No conozco a nadie!

La descripción la haré mañana. Ahora tengo sueño.

¡Ah! En el café (21.30 h), L. no estaba. Entro al baño, siguiendo a D. Como hay un t[eléfono] público se me ocurre llamar a L. Giro el disco mientras hablo con D. sobre mi futuro matrimonio y... ¡Sí! ¡¡¡Noto sorprendida que marqué el número de Bajarli... [sic]!!!

30 de julio

La humedad se atora junto al vidrio. Se deshace en gajos semitransparentes por los que transita la reminiscencia del rocío nocturno. Oigo el primer ruido del día que ennegrece levemente mi blanca pared auditiva. Lo siguen otros y otros. La efervescencia del colorido es ya innegable. Como otrora junto al pasadizo del puente soñado. Junto al meditabundo cartel esmaltado de pájaros

inmensos. ¡Oh, amo los pájaros! ¡Amo las aves! Hasta la más oscura, esa que perfora las crines de los árboles; que vierte sobre las hojas el llover de su canto sin instancias. Las aves vuelan sobre el planeta de mi ventana. Frente el mundillo perfumado de angustias donde las observo. Junto al observatorio deformado en que intercalo las mágicas visiones fugitivas quebrando unos segundos el fluir de la niebla maldita.

Domingo, 31/ 2 o 3 de la madrugada

¡iiiiiii! Se fue L.!!!!!!

¡Sí! ¡iiiiiii! Se fue L.!!!!!!

«dije todo, ansia, casi, por no llorar.»

Hace diez minutos (o menos) que L. se fue para siempre. Aún siento en mi rostro el sabor de las lágrimas derramadas en su hombro. Lloré ante la certidumbre de mi incapacidad afectiva. Lloré porque se fue el ser con el que pensaba unirme y constituir una pareja como tantas otras. Lloré porque jamás conoceré el encanto de la comunicación plena. Lloré porque la llave que abrió la puerta indicó un claustro (¡el anhelado encierro junto a los libros! ¡La soledad infinita!). ¡Sí! Lloré porque terminó la farsa. ¡Abajo las máscaras! Éste es tu lugar, Alejandra, y jamás saldrás de aquí. Éste es tu lugar, junto a Rimbaud y Nerval. ¡Junto a Vallejo! Junto a los adorados seres inexistentes que jamás te desilusionarán y a los que nunca cansarás con tus andares de neurótica mundana. Heme acá. Las cuatro paredes rodean mi alma. Hemos llegado al final de un experimento necesario y fracasado. Acá. Sí. Con la pluma y el

llanto que nutre conmovedor la savia de mi escritura. ¡Sola! ¡Gritaré aterrada mi soledad! Gimo. Lloro. ¡Tengo tanto miedo!

Cierro los ojos. Era necesario. ¡Quiero escribir! ¡Qué? Aún no sé... Necesito ordenar mis ideas. Lavar mi frivolidad, pues aún quedan restos. Por más tenaz que sea cada poema en asegurarme que no escribo bien, que no tengo condiciones para ello, persisto. Persisto pues es lo último que me queda. Persisto pues si no escribo, soy un ser reventado. Escribo por exigencia vital.

¡Sola! ¡Sola! Ya no me ilusionaré más en materia amorosa. La desecho de mis espacios. «El temor a la soledad es mas fuerte que el temor a la servidumbre»... ¡¡Por ti, Connolly!! Por ti, ave de amplias alas que friegas los ojos reanimados por la esperanza. ¡Sola! ¡Por siempre sola! Conscientemente sola. Yo elijo la soledad y no por rechazo del Otro. Yo, Alejandra, hoy 31 de julio elijo la soledad. («Lo hago por necesidad vital. Me pesa el cadáver pequeñito.»)

FIN

10 b. Despierto. Me siento débil y temerosa. Es como si hubiese llorado por la soledad del ser en general. Como si me hubiese achacado la responsabilidad de la soledad del hombre. Recuerdo que en la oscuridad de mi lecho lacrimoso una voz me decía: «¡Basta! ¡Ya has llorado demasiado! ¡Llora únicamente por ti! ¡Sólo tú existes! ¡Sólo tú existes para tu llanto!». Luego comencé a sentir terribles náuseas y dolores. Quería soñar, fantasear, imaginarme otro escenario que el de mi cama deprimente. No pude. Estaba desesperada. Estoy desesperada.

Pienso en L. y lamento su ausencia. Mejor dicho, la ausencia de su rostro encantador. Su risa milagrosa. Los gestos que asocia-

18: Al café Bolívar. Leo. (Siento paz, mucha paz.) Entra una compañera. «Hago» para que me cuente de su vida. Llegan dos más (la amante de D. y su hermana). Esta hermana me interesa profundamente. L. (la amante de D.) dice que es muda (tiene veintitrés años). Yo lo creo. Se ríen. La chica dice algo. Es muy delgada. Usa anteojos oscuros. Cuando habla (muy raras veces) tuerce la boca hacia la izquierda. Me esfuerzo en infundirle simpatía, confianza. Le pregunto qué hace. Responde: «nada». Le digo: «lo mismo que yo». (Artimaña para establecer algún lazo de unión.) Permanece impávida. Come muy lentamente. Por fin, me cuenta que desea estudiar baile. La aliento. Me paga los dos cafés que tomé. Nos despedimos sonrientes. Se me ocurre que está muy mal (como decimos con R. «hace falta una ambulancia» que la lleve a lo de algún psiquiatra). ¡Pobrecita! Tiene rostro de bailarina que muere en escena.

19: Escuela de periodismo. Hay cierta rebelión debido al mal desarrollo de los programas. Me uno a ella. Le digo a un compañero que mañana me traeré un par de agujas de tejer y miraré la masacre que harán en la sala de profesores (sí. En ese momento veía nítidamente esas escenas de los films de la Rev. Francesa llenos de mujeres plebeyas vociferando enardecidas por la guillotina. Las que más me impresionan son esas mujeres tejiendo serenas y sonrientes).

21: Café Bolívar. Solamente D.

22: Vuelvo a casa. Encuentro a mi padre acostado a consecuencia de un ataque hepático que le dio esta tarde.

Noche singularmente serena. Las angustias se adormecen amodorradas por las frases de Leopardi. Las causas de los traumas que tejen mi neurosis son adornadas por el humo azul que excita espiritualmente mi alma. Hay una extraña luminosidad, como de ala

Cuaderno de agosto de 1955

1 de agosto

Me veo obligado ya a admitir que la ansiedad es mi estado genuino, ocasionalmente interrumpido por el trabajo, el placer, la melancolía o la desesperación.

C. CONNOLLY

Luz de la mañana embebida en los ruidos cotidianos. Los ojos vueltos del sueño perciben asustados aún la Realidad que los sacude. Siento mi despertar como una adhesión de una hoja a «su» árbol, como mi volver a pegarme a la rama que me agitará arbitrariamente. Silencio de hoja matutina sin voz para sollozar la infamia de su inepticia. Silencio de tensión erguida en la sien del árbol. La hoja se agrieta al desmenuzar los días. El sueño lejano resuelve su espera en un rincón inhallable. Mis ojos que se agrandan confiados en el reconocimiento de los objetos cotidianos.

Despierto cansada y fría. La toma de posesión de una «libertad» exterior tan duramente lograda es triste. Pienso en mi vida condensada en un eterno intento de escudriñar mi yo. Libros y más libros. Hay momentos en que desaparece la esencia del libro,

quedando solamente su ridículo cuerpecillo. Me veo entonces acariciando nebulosas hojas de papel y me pregunto si valen lo que una mirada humana. Me retuerzo en el interrogante axiológico. Pero ¡no necesito respuesta! Continúo leyendo; paulatinamente, desaparece el físico del libro. Me convierto en el receptáculo de su alma. (¡Oh, amo los libros!) Cada minuto que transita señala mi elevación.

Encuentro prodigioso con los momentos de mi vida. Hallo una continuidad confabulada para llevarme a la individualidad más estricta. Mis años aumentan en proporción a las lágrimas. Cada día agrega nuevas lágrimas a la síntesis de mi ser temporal. Lágrimas que son benéficas...

Pienso en mi neurosis. La odio porque no me permite pensar coherentemente. Acepto las angustias, extravagancias, sensaciones y explosiones más violentas pero... ¡a condición de meditar! No pido la lucidez de Descartes. ¡No! Quiero una ínfima cantidad de raciocinio que me permita decir ¡Alejandra, te estás engañando! ¡Quiero tener capacidad de elección!

Se me ocurre que aún no debo comenzar la novela. Tiempo de madurar. Aún no rechazo íntegramente el mundo. Aún me afeerro a los engaños gestadores de ilusiones fantásticas. Aún sopla en mí la optimista esperanza de hallar el puente transitable entre los límites y el infinito. Aún no tengo conciencia de la total impotencia del hombre. (O si la tengo, no me causa suficiente angustia.)

Hoy podría hojear una revista sin mirar los colores. Hoy podría casarme. Hoy podría quemar este cuadernillo y decir que el fuego es lindo. Hoy sonreiría a cualquier niño excesivamente abrigado, pues sé que hay que sonreírles y decir ¡qué gracioso! Hoy no miraría el rostro pordiosero, pues no es más que un despojo humano y le daría algo, no mucho, y cerraría la puerta diciendo que soy buena. Hoy miraría mi cuarto y calcularía cuántas personas entran en él y proyectar un cocktail para uno de estos días. Hoy. Hoy. Estados que vuelan. Mi ave duerme la siesta. La pobrecita está fatigada. Me aburro sin ella. Estado de nada.

Hay coincidencias maravillosas: acabo de leer «alumbrar» y simultáneamente el sol iluminó mi mesa. *La vie!*

Mis relaciones con los demás seres se me ocurre ver en una cínica escena: una mesa llena de hombrecitos de plomo, dotada de un mecanicismo [*sic*] que les permite avanzar o retroceder. Yo estoy parada frente a la mesa sintiendo todos los movimientos. Sé que algunos me atraen más que otros. Lo extraño es ver que cuando se adelanta uno retrocede simultáneamente el que lo precedía. Y es algo en que yo apenas intervengo. No se me pregunta.

0.30 h. Hoy ha sido el día 1 de los 40 que te esperan. (Ahora son 39 ¡Hurra!) Me propongo anotar todas las noches el empleo de mis horas diurnas.

¿Qué ha ocurrido hoy, Alejandra?

11: Me despierto.

11.30: Llamo a Elena. La encuentro muy ocupada, como siempre. Se me ocurre que, para bien mío, no tenemos que iniciar nuestra amistad. Sería retroceder demasiado. Además, nuestras ideas difieren en lo más esencial. Conversando, quedamos de acuerdo en que B. S. es invertida (en potencia, debido a su cobardía).

12: Leo a Proust.

13: Almuerzo.

13.30: Sigo con Proust.

14: No llamo a Jorge. ¿Por qué?

17: Voy a la óptica. Mis queridos anteojos no tienen composición (*merde!*).

17.15: Leo a Proust en el ómnibus. Al pasar por el riachuelo lo miro ensoñadora. Los barcos me recuerdan la ausencia de Él. Me esfuerzo en no pensar.

17.30: Ahora estoy en un colectivo. Cierro el libro y trato de pensar conscientemente. (Ahora no recuerdo en qué.) Lo logro. Mi cabeza se endereza y, seguramente, mi expresión es de orgullo. ¡Pienso, pienso! Gozo. Júbilo. ¡Euforia! Me siento como un paralítico en su primera tentativa de caminar (lograda).

18: Voy a buscar el análisis. La enfermera me hace esperar en el hall. Saco un cigarrillo. La miro con rostro franco. Le infundo confianza. Sonríe ingenuamente. Me cuenta que el Dr. R. obliga a su hija (esta muchacha enorme, de anteojos, que acaba de en-

trar) a estudiar Medicina; que la muchacha se resiste; que tiene la espalda tremendamente encorvada como todos los miembros de la familia R., lo cual es una desgracia pues afea mucho. Respondo exaltando la eficacia de la gimnasia (¡Alejandra!). Me pregunta qué edad tengo. Idiotamente, le exijo que la calcule. Me mira con expresión de celestina inaugurando un prostíbulo o de esa cajera corta de vista de la fiambrería judía y me dice triunfalmente ¡17 años! Sonríe reminiscente. ¡Ojalá sería [*sic*] tan joven! Nos despedimos cariñosamente. ¿Algún día pensará en mí?

18.30: Encuentro con L. Me siento angustiada pues acabo de tomar un Reducin. Con todo, me siento bonita y lo miro como a él le gusta. Es decir, simpática, inocente, pícaro (en el sentido del *sex-apple* [*sic*]) y sumisa. Él está triste pues no me ha visto en todo el día y el encuentro es breve.

19: Entro en el colegio de Period[ismo]. Algunas compañeras me miran curiosas. Supongo que se debe a la discusión de anteayer sobre la «decadencia de la cultura europea» (¡la cultura argentina jamás caerá! Pues ¿qué podría caer?). Algunas piensan que soy una «snob». Es decir, me incluyen entre las niñas bien que beben el té *at five o'clock* (¡si supieran que estoy en mi pieza llorando o leyendo!).

19.10: El celador pasa lista. Digo ¡presente! Es decir, ¡existo, vivo, soy!

¿Qué eres? Un nombre. ¡Hasta tengo número! (¡Alejandra!).

19.20: Clase de Crítica de Arte. Cuestiones literarias. No se puede escribir sin conocer Gramática. Conceptos claros. Shakespeare tenía un vocabulario de 17.000 vocablos. Los niños lo poseen de 500. ¿Y las adolescentes geniales, Sr. Profesor? Luego hablaremos de ellas, señorita. Las excepciones después.

Insiste sobre la gramática. Para que se calle, me prometo leer a Azorín (ejemplo de estilo y riqueza idiomática, ¡puaf!).

17.40: Recreo. Entra Rosita. Se me van las angustias, pues su rostro promete bromas sabrosas.

17.50: Clase de Práctica Periodística. Falta el profesor. Viene el de Fotografía. Nos pregunta qué libro sigue el profesor de P. Periodística para desarrollar el programa. Respondo en voz alta: ¡¡Pimpollito!! (mi libro de 1er grado). Todos se ríen. La angustia se desprende. Rosita me mira agradecida, pues vuelve a encontrar a la antigua camarada de aventuras.

20.15: Recreo. R. y yo vamos al baño. Veo el aula de 3er año. En un banco, D. escribe. Nos mira. Presiento que nos ha de seguir.

En efecto, entra, mientras yo estoy orinando y cantando a voz en cuello «la balada en sí bemol», a pedido de Rosita. Salgo cantando. D. está rodeada de varias niñas, entre ellas Rosita. Saludo a D., que está exquisita. Sigo cantando, pues R. insiste; D. me dice que le gusta la canción y más le gusta oírla cantada por mí. Le oprimo el hombro en señal de agradecimiento y afecto. Ella reacciona violenta, pues siente terror a la evidencia de su inversión.

20.30: Clase de Gramática. Me escapo antes de hora. Llego al café. L. me espera. ¡D. no ha llegado aún! L. está frío. Sólo pienso en D. L. no tiene dinero. Yo sí (\$ 60). Me confía que no sabe cómo pagar lo que ha consumido mientras me esperaba. Le muestro una moneda de 0,05 \$ (¡brillante!) y digo que es mi única posesión. Miento pues estoy cansada de pagarle. Llega D. La angustia se va. Euforia. Llega R. Nos vamos al baño. Allí está D. arreglándose las medias. Le digo a R. que las piernas de D. son «fetos de las piernas de Gandhi». D. le dice a R. si no quiere que le traigan de España «una linda españolita». Me indigno. Tomo

del hombro a R. y le digo a D. (como si R. sería [sic] una niña) que R. no necesita españolas, que le alcanza con su mamita que es de Galicia. Salimos del baño. Atiendo al relato de R. Me río y no miro a L., que se ríe forzada. D. está cerca. Se levanta y se va. Anuncio que me voy (una vez que se fue D. ya no hay motivos de interés en el café). L. no tiene con qué pagar. Situación límite. R. recuerda cierto «vuelto». Encuentra \$ 10. L. lamenta el fin de esa situación tan peligrosa y atractiva. No agradece a R. Se siente humillado por el dinero y enojado porque me voy tan temprano. Argumento que me fuerza la voluntad de mi madre, enojada de mis tardanzas. L. sonrío irónico. Lo siento lejano. Temo perderlo. Me pongo cariñosa. Insisto en encontrarme mañana con él. Él sigue frío. Nos despedimos. Sin besarnos.

21.30: Viaje con R. Me revienta su deseo de llamar la atención de los pasajeros hablando en voz alta de temas intelectuales.

0.86 h [sic] Entonces, ¿qué?

21 de julio

Despertar. Murmullo de pájaros. La ventana transmite una luminosidad tensa. Los pájaros continúan. Los siento enjaulados, por lo que me resulta desagradable su canto.

Observo cada cosa retocándola sutilmente.

Conversaciones con mi madre. Hallo buena voluntad. Le muestro las reproducciones de Gauguin y Van Gogh. Le gustan. Sonríe ante los pechos descubiertos de las tahitianas. Acepta al arte y a

ANEXO V. Imágenes (Fuente: banco de imágenes libres de derechos Pixbay)

Imagen 1.

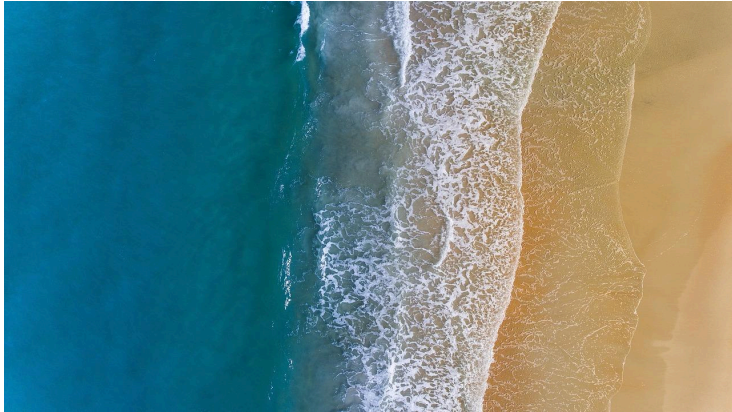


Imagen 2.

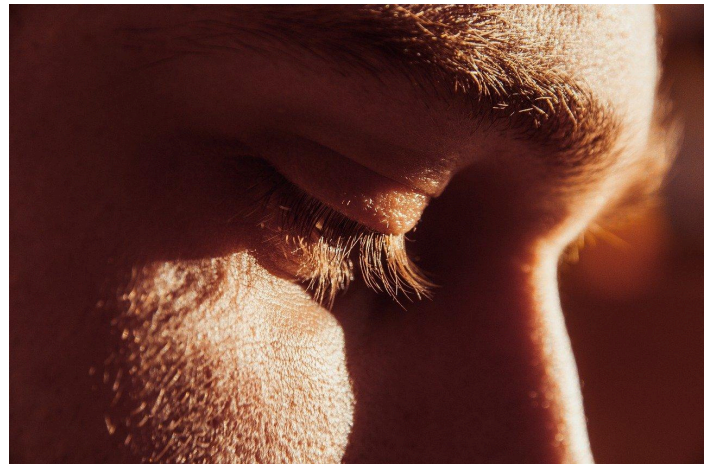


Imagen 3.



Imagen 4.



Imagen 6.



Imagen 5.

