

Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas
de Idiomas (Interuniversitario)

***El tratamiento didáctico del microrrelato para la
enseñanza de valores éticos transversales***

Trabajo de Fin de Máster

Autor: **Romen Ráez Mesa**

Tutor: **Dr. Darío Hernández Hernández**

Co-tutor: **Dr. José Antonio Ramos Arteaga**

2º cuatrimestre

La Laguna, septiembre de 2019

Agradecimientos

Agradezco a los doctores Darío Hernández Hernández y José Antonio Ramos Arteaga por su inestimable ayuda durante este trabajo, a los profesores del Máster y a Javier Izquierdo Reyes por todas las enseñanzas y a la Universidad de La Laguna y su alumnado por hacer que viva una de las mejores etapas de mi vida.

«¡Cuentos largos! ¡Tan largos! ¡De una página!
¡Ay, el día en que los hombres sepamos todos agrandar una chispa
hasta el sol que un hombre les dé concentrado en una chispa;
el día en que comprendamos que nada tiene tamaño,
y que, por lo tanto, basta lo suficiente»

(Juan Ramón Jiménez, 2007)

Resumen:

El tratamiento didáctico del microrrelato para la enseñanza de valores éticos transversales pretende hacer reflexionar al alumnado a partir de una lectura corta pero cargada de significado. La propuesta didáctica dirigida a todos los ciclos, pero centrada en 4º de la ESO, busca concienciar al alumnado sobre la existencia de otro tipo de literatura más amena e, igualmente, rica en matices. Con ella se resaltarán algunos valores éticos transversales que consideramos primordiales para el correcto desarrollo educativo y personal que se debería ofrecer en los centros educativos.

Palabras clave: microrrelato, valores éticos transversales, propuesta didáctica, literatura.

Abstract:

El tratamiento didáctico del microrrelato para la enseñanza de valores éticos transversales tries to make students think through a short but meaningful reading. The didactic proposal aimed at all cycles, but focused on the 4th of ESO, seeks to make the students aware of the existence of another type of literature more pleasant and, equally, rich in nuances. It will highlight some transversal ethical values that we consider essential for the correct educational and personal development that should be offered in the educational centers.

Key words: micro-story, transversal ethical values, didactic proposal, literature.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Justificación del tema, metodología y objetivos	7
La micronarrativa y el currículo	10
Inclusión de valores éticos transversales en la educación	11
1. EL MICRORRELATO	14
1.1 Estructura y características del género	14
1.2 Orígenes históricos del microrrelato	19
1.2.1 Algunos autores nacionales e internacionales representativos de los siglos XX y XXI	28
2. VALORES ÉTICOS TRANSVERSALES	31
2.1 Historia del feminismo	31
2.2 El feminismo y su importancia en la educación	35
2.3 La Diversidad y el colectivo LGTBIQ+	41
2.4 Diversidad afectivo-sexual y políticas de Igualdad en el estado español	47
2.4.1 Canarias	51
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	54
3.1 Objetivos	54
3.2 Las competencias y su desarrollo	55
3.3 El microrrelato y el aprendizaje de valores	55
3.4 Situación de aprendizaje	57
3.5 Evaluación	64
CONCLUSIONES	66
BIBLIOGRAFÍA	69
ANEXOS	72

INTRODUCCIÓN

Justificación del tema, metodología y objetivos

Actualmente, las innovaciones tecnológicas y el desarrollo de la inteligencia artificial, junto con la globalización y la divulgación de información a escala mundial, han conseguido una reducción drástica del analfabetismo, al menos en el mundo occidental, y han llevado la lectura a muchos rincones del planeta a los que parecía imposible llegar. Entonces, resulta obvio que se ha avanzado en materia de lectura y cultura. Se leen libros, diarios, periódicos, páginas web, aplicaciones móviles, redes sociales, etcétera. También queda claro que este auge es debido al desarrollo social, cultural y tecnológico que nos afecta a todos. A pesar de esto, cada vez más personas tienen menos tiempo para dedicarle a la lectura ya que todo desarrollo tiene su lado negativo. Además, la comprensión lectora no ha sufrido un gran ascenso en las estadísticas, creemos que es porque en la era de la información nos quedamos en lo literal y no nos adentramos en lo figurado, no leemos entrelíneas, y eso se puede ver reflejado en los informes PISA, de los que se comentarán algunos aspectos a continuación. Pero antes, debemos decir que todo este gran desarrollo no ayuda a mejorar la calidad de la lectura, sino la cantidad de lectores; incluso, a veces, empeora esta calidad.

Una de las razones que ha provocado un receso en la calidad de la lectura, a nuestro modo de ver, se debe a la necesidad de tener la información que se busca instantáneamente, la cual no está supervisada por ningún órgano ortográfico y/o gramatical. En suma, se lee más pero se entiende igual o menos que hace años y, además, se escribe peor. No resulta extraño ver una noticia en cualquier medio de comunicación con errores de construcción. Escribir en las redes sociales conlleva la abreviación y la generación de dudas cuando, por el contrario, se hace frente a una escritura formal que obliga a seguir a rajatabla las reglas.

Las condiciones aquí expuestas dan indicios del tipo de literatura que se empieza a consumir, sin dejar de lado las formas más antiguas. Entre todas las que sufren un “boom”, en la que nos vamos a centrar va a ser el microrrelato, aunque no porque sea la más consumida, sino porque es un buen ejemplo para enriquecer la lectura figurada, para transmitir ciertos valores, para animar a nuevos lectores y para inculcar algunas nociones sobre la ortografía y la gramática. Este es el motivo de la elección de esta forma de este género y su tratamiento didáctico para la inclusión de ciertos valores en el

aula, valores que conllevan la empatía, el entendimiento, la inclusión y el respeto, fundamentales para la formación de una persona equilibrada en sociedad.

Como se comentó anteriormente, los informes de PISA desvelaban que en España la lectura y la comprensión lectora se encontraban en máximos históricos en el año 2015–aunque este máximo indica que nos estamos acercando a la media europea después del retroceso de casi cuarenta años–. A pesar de esto, en los niveles de rendimiento de lectura –consta de seis– España no destaca en los que se trata de evaluar y reflexionar a partir de un texto complejo –niveles 5 y 6–:

La proporción de alumnos españoles de 15-16 años, al final de la ESO, que se encuentra en los niveles inferiores de la competencia es menor que el promedio de la OCDE. Sin embargo, el porcentaje de los alumnos que se sitúa en los niveles más altos (5 y 6) en España es de 5,5%, por tanto, inferior en 2,8 puntos porcentuales al promedio OCDE (8,3%) y en 3,2 puntos porcentuales al total de la UE (8,7%). (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015: 85)

España tampoco destaca en el alumnado que se encuentra en los niveles más bajos –1 a y b y 2–. En definitiva, en cuanto a comprensión lectora y a su competencia, este país no sobresale por poseer una calidad y entendimiento de los textos superlativa, pero tampoco por ser de los peores. Nos encontramos en un punto medio y hay que instruir y educar para conseguir que más alumnos y alumnas lleguen a un mejor entendimiento y reflexión de los textos.

Este fue uno de los motivos que provocó que pensáramos en el tratamiento del microrrelato como propuesta didáctica. Aquí, no solo se trata de leer, sino de interpretar, evaluar, reflexionar y sacar conclusiones propias. Además, como ya se ha dicho, es un género corto que ayuda y puede incentivar al alumnado a la lectura y posterior escritura.

Por otro lado, una vez visto el qué se va a impartir y por qué, este trabajo aún carece del cómo y el con qué fin. En relación con el primer interrogante que falta, en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura la lectura y su perfecta comprensión son primordiales para poder entender bien cualquier aspecto de la vida cotidiana o del ámbito formal. Por ejemplo: en los programas de los distintos partidos políticos siempre se habla de la ideología y lo que quieren lograr en su mandato, pero todo de una forma velada, solo dejando entrever sus intereses. Una buena comprensión lectora ayudará al alumnado a entender las intenciones ocultas de un texto y podrán votar y valorar acorde a lo que piensan. También influye en el ámbito de las ciencias al leer un escrito de investigación, por ejemplo.

Antes de la realización de este proyecto nos informaremos sobre los temas y las herramientas que vamos a usar pues es importante controlar la información que se va a explicar. Seguidamente, se motivará al alumnado a partir de los objetivos y la explicación de lo que se conseguirá gracias a un poco de atención y a su esfuerzo personal. Después, se ofrecerá una definición completa del microrrelato a partir de ejemplos que sirvan para evitar la excesiva abstracción que genera la instrucción de conceptos y que sean útiles para inculcar los valores éticos transversales, puesto que nuestro fin será articular la herramienta del microrrelato con los valores de la diversidad de sexo/género en el aula. A continuación, se les pedirá que hagan su propio microrrelato para que vayan concienciándose con las ideas subyacentes y con la forma. Después de que cada uno de los grupos lo elabore se hablará y se debatirá sobre los diferentes aspectos para, finalmente, crear uno basado en el tema que nos ocupa en este proyecto, y por último debatir esas ideas. Previamente se explicarán ciertos conceptos y durante toda esta metodología se aclararán todas las dudas que tengan los estudiantes. Con esto se busca mejorar algunos aspectos de su educación: aumentar su comprensión lectora, alimentar los valores democráticos con los debates, hablar sobre diversidad y entender que la igualdad entre todas y todos es primordial para vivir en una sociedad respetuosa y abierta, aprender a expresar sus opiniones a partir de razonamientos en un ámbito formal y la interiorización de contenidos que les incitarán a ampliar sus gustos y a interiorizar lo que vean por su cuenta. Además, se trabajarán las competencias:

Vista desde fuera, una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción. (D'Angelo y Medina, 2010: 31)

Para conseguir estos objetivos es obvio que un docente no puede dedicarse, únicamente, a impartir conocimiento y a explicar. Su labor va más allá. Hay que transmitir empatía, ganas y pasión. Gracias a ello el alumnado podrá tener más razones para acercarse a este tipo de lectura. El papel del profesorado es primordial. Con la cantidad de métodos, recursos e innovaciones que están al alcance de nuestras manos en el aula, se pueden dejar de lado las clases magistrales y usar infografías, recursos en línea como el *Kahoot* o la creación de grupos cooperativos para aprender unos de otros. Esto último puede ayudar ya que es posible que el conocimiento transmitido por un igual se interiorice incluso mejor que el transmitido por una figura de autoridad.

No se puede acabar este punto sin nombrar el currículo de Lengua Castellana y Literatura de la ESO en Canarias. Con esta propuesta didáctica se trabajarán muchas de las competencias transversales, se desarrollarán correctamente los criterios y contenidos para poder evaluar el proceso y no solo el resultado y, además, se hará hincapié en la *Ley canaria de igualdad entre mujeres y hombres* la cual busca una oportunidad de desarrollo en el currículo.

Para ello se establece como aprendizaje imprescindible de la materia la comprensión y valoración de las normas de uso lingüístico en torno a la expresión del género, para fomentar así un uso comunicativo de la lengua que, de acuerdo a sus normas gramaticales, sea respetuoso con la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y deberes entre las personas. (Ley Orgánica 136/2016: 17926)

La micronarrativa y el currículo

Desde las últimas décadas del siglo XX, el microrrelato ha sido objeto de estudio y crítica en el mundo hispánico. Este se encuentra englobado en el ámbito de la narrativa, en la misma sección que el cuento, la novela corta o la novela. En general, se ha dicho que los primeros microrrelatos en español se remontan a la época modernista hispanoamericana, y se desarrollan con cierta consciencia a partir de los años ochenta en todo el mundo hispánico. Según comenta David Roas (2008:70), realmente se comienza con este género narrativo en la segunda mitad del siglo XIX, aunque no específicamente en español. Es obvio que desde siempre han existido narraciones breves que tratan un tema, desde escritos bíblicos cristianos a los árabes, orientales y africanos. A pesar de esto, cuando nos referimos al microrrelato, lo hacemos desde el final del siglo XIX hasta la actualidad. Esto se debe a que hay que desligarlo de toda la tradición religiosa u oral que, aunque muy rica, está fuera de nuestro objeto de estudio. En suma, se comienza a trabajar y a hacer un desarrollo con sus propias leyes, añadiéndoles narratividad, desde el siglo XX. Por este motivo, lo más atrás que nos remontaremos será hasta la época modernista de Hispanoamérica, y aunque también hablaremos de Poe y su influencia, haremos especial hincapié en el microrrelato español del siglo XX.

A lo largo de este estudio se describirá correctamente qué es un microrrelato, cómo se ha tratado a lo largo de los dos últimos siglos y se pondrán ejemplos de ello. Todo esto servirá para reflexionar sobre la capacidad que tiene este tipo de escritura para transmitir ideas y contar historias ficticias. Además, se tratará el porqué de la inclusión de esta literatura en el currículo de Lengua Castellana y Literatura para la ESO en Canarias, y se buscará una manera de innovar para ayudar a que el alumnado de este

periodo educativo se aficione a una lectura de calidad que les hace pensar y que conseguirá poner a prueba su comprensión lectora.

Como acabamos de comentar, el tema que nos ocupa en este apartado es el currículo, específicamente el de 4º de ESO (aunque prácticamente todos los cursos de este ciclo tienen el mismo) y la inclusión de la micronarrativa, en este caso, en el décimo criterio de evaluación de la asignatura, el cual versa sobre la creación de textos literarios y con conciencia de estilo, y que dice que:

Con este criterio se pretende verificar si el alumnado es capaz de crear, individual, grupal o colaborativamente, textos personales con propósito literario y artístico (poemas, caligramas, relatos cortos, diarios digitales, biografías, monólogos humorísticos, novelas gráficas, piezas teatrales...), presentados en soporte papel o digital, utilizando diversos medios de expresión y representación (cómic, vídeos, animación, interpretación teatral, blogs...). (Decreto 83/2016: 17990).

Así, se nos introducen los relatos cortos dentro del currículo. En este criterio se busca que el alumnado cree según las normas de estilo un texto literario; nuestra intención es ir un poco más allá, no solamente queremos que creen, sino que reflexionen sobre lo creado, hacer una especie de ejercicio metaliterario donde indiquen qué es, por qué es así y qué es de lo que trata el texto. Además, si fuera posible, también generar debates para ver distintos puntos de vista que ayuden a abrir la mente y a nutrirse e interiorizar todos los contenidos y conocimientos –culturales y educativos– que se expongan.

Por otro lado, pero igualmente en relación con el currículo, es necesario comentar que se trabajarán ciertas competencias básicas y que, además, se verán otras que no son básicas, como la comprensión lectora. Este aspecto es capital para la educación de hoy en día ya que se fundamenta en competencias.

Inclusión de valores éticos transversales en la educación

Es obvio que la educación no se basa únicamente en la transmisión de conocimientos de un docente a sus estudiantes. Va mucho más allá. También se encarga de enseñar valores que serán necesarios para un desarrollo equilibrado de la persona, aspecto que le ayudará a vivir en sociedad y a respetar la diversidad del mundo. Además, el profesor o profesora no solo enseña y educa, sino que también crea en el aula un clima de armonía que ayuda al alumnado a llevar al máximo sus posibilidades. Facilita una atmósfera que propicia la construcción del aprendizaje, intentando crear la máxima expectación y provocando que los estudiantes estén receptivos ante cualquier clase o explicación. Es

más, el catedrático Juan Manuel Escudero considera que el docente ideal debería tener estas habilidades y capacidades:

Capacidad de planificación, gestión y coordinación de la enseñanza; uso de materiales y tecnologías; gestión de alumnos y grupos; seguimiento, adaptación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los objetivos; capacidad de recabar, analizar e interpretar evidencias para tomar decisiones sobre la enseñanza-aprendizaje y su mejora; capacidad de desarrollar conocimiento de investigación; colaborar con los colegas, familias y servicios sociales; habilidades de integración del aprendizaje, y adaptación a contextos múltiples y transversales. (Escudero, 2017: 6).

En este último apartado de la introducción, comentaremos los valores éticos transversales que se van a tratar de infundir con la realización de este proyecto. Aunque en otro punto se explicarán detenidamente, ahora vamos a relacionarlos con la educación y el porqué de su importancia.

Con esta propuesta didáctica, a partir del microrrelato se van a intentar inculcar en el alumnado, en este caso en una clase de 4º ESO, como ya se ha dicho, donde los estudiantes no siempre están interesados en aprender lo que en el instituto se enseña, los valores del feminismo y un mayor respeto y entendimiento al colectivo LGTBIQ+.

En primer lugar, desde la Ley Orgánica de 1985, la idea de tolerancia aparece reflejada como un fin de la educación: «La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia» (art. 2.b.). Sin embargo, este concepto es muy amplio, y por ello, hemos intentado especificar a qué nos referimos cuando hablamos de un individuo o una sociedad tolerantes. Lo que define este concepto que tanto se relaciona con nuestra labor y con el ideal de colectividad que queremos crear con la docencia es el respeto por diferentes culturas, discursos, maneras de proceder y perspectivas. Esto se traduce en que, en el aula, hay que fomentar la diversidad de opiniones y visibilizar diferentes maneras de ver y entender la realidad, pero siempre promoviendo el pensamiento propio y el juicio crítico. Así, la tolerancia que queremos fomentar –y la que idealmente absorberá la sociedad– no se basa en aprender a estar de acuerdo con todo y todos, sino en valorar la diversidad y lo que ésta puede aportarnos en nuestro crecimiento para así saber tratar a todos con respeto y empatía. Con esto lograremos otro objetivo, que para nosotros es secundario en este proyecto: incitar a la autenticidad de los distintos discursos. La idea principal es que hay que educar de tal manera que cada alumno llegue a ser la mejor versión de sí mismo; que respete las

diferencias de los demás y las tome como una oportunidad de incorporar a su proceso de aprendizaje aquello que ve útil en el otro.

A partir de esta idea de tolerancia es de donde se extraen los valores que queremos trabajar e inculcar en este proyecto. El feminismo y el respeto hacia el colectivo LGTBIQ+ son temas que en la actualidad están muy presentes en muchos ámbitos de la vida cotidiana, pero aún hay mucho trabajo por delante para visibilizarlos y para conseguir una igualdad de derechos real que ahora mismo, a pesar de lo que nos quieren hacer creer, está lejos de ser ejemplar. Este es un proyecto que va en busca de un ideal, el de la concienciación para lograr una igualdad real.

En definitiva, la tarea de concienciar y expandir la mentalidad del alumnado es dura y más laboriosa que la de enseñar contenidos por sí solos. Aún así, se ha de trabajar por lograr resultados de esta índole y que las futuras generaciones estén más concienciadas con las ideas de igualdad y solidaridad.

EL MICRORRELATO

1.1 Estructura y características del género

Hoy en día, el microrrelato se ha afianzado dentro del mundo literario como un género más. Hasta mediados del siglo XX este tipo de narrativa carecía del prestigio del que goza en la actualidad y, por ende, la crítica la desdeñaba y le restaba importancia, aunque fuera una forma narrativa rica en matices y con muchas posibilidades para el fomento de la creatividad y la lectura. Tras mucho esfuerzo por parte de los investigadores, todo comenzó a cambiar y la crítica se hizo eco de la riqueza del microrrelato. Alrededor de los años ochenta y noventa ya había antologías, editoriales especializadas y multitud de estudios en revistas literarias, incluso hubo un gran auge de escritores y escritoras que empezaban a dar sus primeros pasos. En general, se podría decir que surgió una especie de «boom» micronarrativo. Tal y como comenta David Roas:

Otra muestra evidente de la implantación del microrrelato en el panorama cultural y literario de las dos últimas décadas son los numerosos concursos [...], que lo han convertido en una auténtica moda literaria. (Roas, 2010: 9-10)

Sin duda, todo esto significa que el microrrelato no está relegado a un segundo plano, sino que, además, con las condiciones sociales y culturales actuales donde el tiempo para la lectura literaria es cada vez más reducido, se ha convertido en una de las formas literarias que más interesan hoy en día. A todo esto hay que añadir que el microrrelato, sus características, relaciones y estructura no son entes cerrados, siguen abiertos a cambios y a futuras renovaciones que enriquecerán este género y todo lo que conlleva.

A continuación, se van a exponer las características que consideramos más relevantes de la micronarrativa, y todo lo que afecta a su estructura, extensión y forma. Además, se comentarán también los temas más representativos con el fin de ver a este género como una entidad autónoma que tiene sus propias leyes. Aunque, antes que nada, sería determinante hablar, en general, sobre los géneros literarios.

En primer lugar, a modo de aclaración, Nicolás Balutet define el género literario como «un conjunto de textos que presentan características comunes que pueden ser al mismo tiempo formales y temáticas» (Balutet, 2010: 17). Esta definición evoca en nosotros la idea de que al microrrelato, por sus propiedades, hay que tratarlo como un

género narrativo más, y no como un subgénero del cuento. Como ya hemos dicho, gracias a los estudios recientes, al auge de escritores y lectores, al empeño de las editoriales, de los periódicos y las revistas literarias, se ha hecho un hueco como tal. Multitud de autores lo han tratado así: «Valdés, Noguero, Andrés-Suárez, Lagmanovich (en 1996 lo calificaba de “género emergente, o aún en proceso de constitución”）」 (Roas, 2010: 12). En cambio, también hay investigadores como Francisco Álamo Felices, o el propio David Roas, que lo consideran como un subgénero del cuento, pero creemos que hay razones suficientes como para que se le conceptualice como lo que es: un género narrativo más, en igualdad con el cuento, la novela corta o la novela.

Una vez aclarado esto, seguidamente explicaremos sus características de una forma sencilla que ayude al alumnado a entender qué es un microrrelato. En primer lugar, la extensión es cambiante pero siempre se encuentra dentro de unos parámetros relacionados con la hiperbrevedad. Lo más común, en donde muchos autores coinciden, es que no debería exceder las quinientas palabras –alrededor de una página–, pero sí puede constar de menos siempre y cuando no deje de ser narrativo. Esta concisión se debe a que se recurre a la síntesis y a la elipsis para poder crear un texto con mucha intensidad. Al estar más concentrado, el texto se desprenderá de todo lo superfluo con el fin de aumentar la tensión interna. Este rasgo se interrelaciona con la necesidad de un lector ágil, despierto, imaginativo y curioso que rellene los huecos que dejan las elipsis y la supresión de lo superficial para conformar el sentido de la historia. Es decir, el lector tiene que «convertirse en coautor del texto». (Andrés-Suárez, 2010: 50)

Otro rasgo es la narratividad, muchos literatos y teóricos creen que esta es la principal característica que lo diferencia de otro tipo de textos breves. Hacen hincapié en que, según lo comentado por la catedrática Irene Andrés-Suárez, en todo microrrelato se cuenta algo, una historia. Es decir, se parte de un punto inicial hasta un punto final donde han ocurrido cambios en los personajes, el tiempo y el espacio que pueden estar más o menos descritos pero que resultan determinantes. (Andrés-Suárez, 2010: 57)

A continuación vamos a hablar sobre otro rasgo que complementa la explicación de los anteriores: los orígenes híbridos del microrrelato. La historia, al menos la de muchos y muchas autores de España, cuenta que este género es próximo al poema en prosa, sobre todo, aunque también se relaciona con otros géneros breves literarios, folclóricos e incluso periodísticos. Por ejemplo, autores como Juan Ramón Jiménez en

la primera mitad del siglo XX o Julia Otxoa¹ en la segunda mitad del mismo siglo, comenzaron escribiendo poesía y, más tarde, se decantarían en algunos momentos por la narratividad del microrrelato. Otxoa describe así el descubrimiento de la micronarrativa y su paso de la poesía a esta:

Frecuentemente suelen preguntarme por el motivo de mi elección del género breve como forma narrativa para mis microrrelatos, en realidad no fue tanto elección como hallazgo: un buen día descubrí que el poema iba transformándose en otro paisaje en el que aparecían figuras, voces, que tenían historias que contar, el resultado final fue que el poema dio paso a la narración, pero sin abandonar aquellas herramientas de concisión y brevedad propias de las imágenes poéticas. (Otxoa, 2008: 90).

La secuencia descrita por la autora sobre cómo pasó de la poesía a la narración, o del poema al microrrelato, explica a la perfección las conexiones entre los géneros y, además, comenta dos de los rasgos más importantes de un microrrelato: concisión y narratividad.

Una vez aclarados estos rasgos, nos disponemos a tratar otros que también son esenciales para entender el microrrelato y que están derivados, siempre, de la hiperbrevedad de estos textos. En primer lugar, los elementos del texto narrativo: tiempo, espacio, personajes y trama se tratan de distinta manera en relación con otros géneros. El tiempo, y esto es quizás lo más obvio por lo que ya se ha comentado, está cargado de elipsis que obligan al lector a ser activo y a rellenar los vacíos sobre lo que sucede en la historia. En cuanto al espacio, en el microrrelato hay muy pocas descripciones pues el lugar donde se desarrolla la acción no siempre es determinante y necesario. Los personajes, por su parte, suelen ser arquetípicos y estar carentes de una psique profunda. Es decir, al ser un texto brevísimo lo que no suele haber son descripciones detalladas de ello. Por último, en lo relacionado con los elementos narrativos, la trama tiende a simplificar sus componentes y la disposición de los mismos. Como se dijo hace unas pocas líneas, todos estos rasgos relacionados con la forma, también están relacionados con la propiedad principal del microrrelato: la hiperbrevedad o extrema concisión. Por tanto, la trama ha de ser sencilla, que no simple en cuanto a significación, para conseguir una armonía entre todas las partes que la conforman. En este sentido, no hay que pensar que porque la forma del microrrelato sea escueta y carente de algunos detalles de los que sí goza la novela, por ejemplo, este sea

¹ Oriunda de San Sebastian, España (1953). Artista plástica, poeta y narradora que ha publicado más de treinta títulos hasta la fecha.

un género poco profundo. La idea que se busca señalar puede ser muy amplia y compleja.

Otras propiedades formales importantes de este género narrativo, y que ayudarán a un mejor entendimiento del mismo y a su escritura, son: el título y el final que el autor o la autora crea. El primero, al ser una narración corta, es necesario que tenga peso y complete el sentido de la narración; es muy relevante y es un rasgo fundamental que han de tener todos los microrrelatos. Normalmente, en todos los textos el título es necesario pero no determinante, aquí sí lo es. Así como es frecuente que su final sea abierto y sorpresivo. Otra vez debido a su extrema concisión, el final del relato tiene que ser de esta manera porque así se presta mejor a los intereses del lector activo del que hablábamos antes. Estos son algunos de los rasgos formales que hemos querido resaltar, pero como comentábamos en la introducción del apartado, hay más propiedades significativas para entender la estructura y la génesis de un microrrelato, aunque ya no tienen tanto que ver con nuestro propósito didáctico.

Un aspecto que sí queremos destacar, por sus implicaciones pedagógicas, es el de la intertextualidad², concepto del que tanto hablan autores como Roas o Lagmanovich, entre otros. Este vocablo se podría definir como la presencia de un texto dentro de otro, así lo hizo, a grandes rasgos, Gérard Genette. Pero creemos que, en este caso, resulta más acertada la amplia definición que da la catedrática Irene Andrés-Suárez, la cual la define como un «conjunto de relaciones que un texto literario puede mantener con otros, bien sea a nivel temático, mediante la reescritura o recontextualización de motivos y personajes de la literatura universal [...], o bien a nivel formal [...], o incluso de género no literarios» (Andrés-Suárez, 2008: 81). Esta, sin duda, es una definición especializada en las relaciones del microrrelato con otros textos. La intertextualidad busca generar en el lector una relectura de los escritos clásicos, por ejemplo, los cuales pueden tener una significación diferente en la actualidad. En suma, la intertextualidad tiene un valor añadido en el microrrelato ya que sugiere interpretaciones donde el ávido lector tiene que estar atento e imaginativo. Asimismo, la intertextualidad suele venir vinculada con el humor y la intención crítica. No todos los microrrelatos intertextuales han de ser humorísticos o críticos, pero

² El primero en incluir esta idea en la teoría literaria fue Mijail Bajtín. Más tarde, en 1966, Julia Kristeva con su artículo *La palabra, el diálogo y la novela* le pondría nombre a la idea al decir que «todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de *intertextualidad*, y el lenguaje poético se lee, al menos, como doble» (Kristeva, 1981: 190).

muchos sí lo son, tratando de apelar al lector y de buscar un impacto en él –lo cual se podría tratar también como un rasgo pragmático de estos textos–.

Todos estos, en general, son las propiedades estructurales que identifican a un microrrelato: la hiperbrevedad o extrema concisión, la narratividad, la importancia del título y de un final abierto, la frecuente intertextualidad que tenga intención crítica o de humor, y la necesidad de contar con un lector activo. Estas, indudablemente, son las propiedades que destacaríamos a la hora de definir un microrrelato, pero creemos que tras estas explicaciones debe quedar claro es que están todas interconectadas.

Una última cuestión que conviene tratar es la del fragmentarismo o la fractalidad³, la cual puede tener dos lecturas: la de Zavala, que hace referencia a «la idea de que un fragmento no es un detalle, sino un elemento que contiene una totalidad que merece ser descubierta y explorada por su cuenta» (Zavala, 2004: 80), y la de Roas, que hace referencia a la «posibilidad de de recortar un fragmento de un texto y leerlo como microrrelato, más allá de la intención del autor» (Roas, 2010: 21). Este rasgo que parece intrínseco a la creación y posterior lectura de este tipo de textos se da desde los últimos años del siglo XIX y principios del XX. En primer lugar, lo dicho por Zavala ha generado dudas ya que, debido a la necesidad pragmática de que el lector rellene el significado del texto, se toma como que los microrrelatos están incompletos en el plano semántico, por ende, inacabados en su conjunto. Pero esto no quiere decir que se trate de una forma no terminada, a no ser que la intención del autor sea esa, lo único que significa es que son unidades textuales plenas que apelan a elementos externos a la escritura para construir el sentido. También, es posible que se confunda lo breve con lo fragmentario solo por el hecho de la dimensión que ocupa. En este sentido, el doctor Aullón de Haro hace una reflexión:

El breve periodístico, el proverbio, el soneto, el epigrama, el aforismo, el epitafio, la estela, la paradoja, el tanka, el si-yo, el llamado microrrelato, la greguería, son géneros por completo ajenos al fragmentarismo; son unidades plenas y completas como cualesquiera otras extensas. Los géneros breves nada tienen que ver por sí con lo fragmentario, a no ser que pensemos abyectamente que por el hecho de que los fragmentos sean trozos [...] y los trozos más breves que el conjunto, o bien por ser breve el género del fragmento, lo breve haya de ser fragmentario (Aullón de Haro, 2004: 23)

Por otro lado, está la idea que se expone de que el microrrelato puede extraerse de otro texto más amplio, al cual se le añade un título significativo, y de esta manera puede establecer una lectura nueva. El propio Zavala lo hizo como editor y antólogo en

³ Así nombró Lauro Zavala al fragmentarismo en su estudio del año 2004.

La minificción mexicana (2003). Aún así, hay bastantes detractores de esta técnica ya que el microrrelato es una construcción textual completa y al extraer un fragmento de un texto no se consigue aportar la intencionalidad del autor y, por consiguiente, se rompe su relación con el lector y el efecto que el primero quiere causar en este último.

En conclusión, estas son las principales características que tiene un microrrelato, y a pesar de que nos pudiéramos pasar páginas y páginas hablando de ellas y desentrañándolas, creemos que han quedado hasta aquí suficientemente claras como para poder establecer una relación posterior con los valores éticos transversales que nos interesa inculcar como futuros docentes.

1.2 Orígenes históricos del microrrelato

A lo largo del apartado anterior hemos podido hablar de las características para la conformación de un microrrelato, aspecto fundamental para el desarrollo de este trabajo. A continuación, se presentará un breve repaso histórico del género que partirá desde mediados del siglo XIX, con los postulados de Edgar Allan Poe sobre el cuento moderno y la introducción de la minificción en el panorama del momento, hasta el siglo XX y el surgimiento de la teoría, la crítica y las primeras antologías dedicadas al género y contribuirán a su constitución como tal. Además, vamos a ver otros tipos de microtextos, situados en la periferia del microrrelato, que han podido ser confundidos con este o que han estado, incluso, involucrados en los orígenes de lo que es actualmente el microrrelato. Por último, se seleccionarán algunos autores y autoras y sus textos para dejar clara la relación entre el microrrelato y los objetivos e intenciones de este trabajo. Este estudio histórico ayudará al alumnado a situarse en el espacio y el tiempo y a entender la idea de que todo género puede cambiar, renovarse o morir. Además, desde un punto de vista inclusivo, comprobarán que el microrrelato hasta el siglo XX era un género practicado casi totalmente por hombres, pero actualmente y desde hace algunos años son las mujeres las que más producen, quizás debido al auge de determinados movimientos sociales.

En primer lugar, empezando por Edgar Allan Poe (1809-1849), tal y como comenta el doctor Hernández en su tesis doctoral (2013), este autor es el primero en establecer una teoría sobre el cuento moderno con:

Su famosa reseña sobre la colección de cuentos titulada *Twice-Told Tales*, de su compatriota y coetáneo Nathaniel Hawthorne (1804-1864), la cual publicó en mayo de 1842 en la *Graham's Magazine* y que hoy es

considerada por muchos como “la primera exposición moderna de las normas que gobiernan el cuento”. (Hernández, 2013: 83)

En su teoría del cuento, Poe establece unas ideas sobre los límites de la extensión y del uso de los recursos estructurales que más tarde se extraerían para la teorización del microrrelato como un género narrativo. Él explicaba que las obras en prosa extensas, que requerían de una lectura en varias sentadas, estaban faltas de toda esa fuerza narrativa que proporciona una lectura única y seguida de todo un texto, es decir, que te facilita la totalidad. Por este motivo estaba a favor también de la escritura con cierta pureza, sin adornos formales y estructurales que llenaran el texto de elementos insustanciales. Al final, tal y como comentamos en el apartado previo, es la brevedad lo que provoca una reacción en cadena de los demás elementos. Esta le sirve a Poe para crear un ambiente de fondo que se rompería con una lectura fraccionada, el cuento es capaz de transportarte desde un principio a un final permitiendo que no se rompa la unidad. A pesar de que se haya dicho que el rasgo principal del cuento y del microrrelato es la brevedad, resulta obvio que no es el único que importa a la hora de conformar estos géneros. Si la brevedad fuera lo único importante no se diferenciaría en nada de un capítulo de un libro, un aforismo o de, como ya comentábamos antes, de un fragmento escogido al azar. Este autor comprendió que «la eficacia de un cuento depende de su intensidad como acaecimiento puro». (Poe, 1956: 74)⁴ Con esto, lo que se nos empieza a dejar entrever es la necesidad de que la narración y sus elementos estén presentes dentro del texto, sin olvidar la intención del autor o autora y su consiguiente logro. Poe creía que el cuento había de ser intenso, esa era su sustancia. Para conseguirlo, por ejemplo en “El corazón delator”, Poe deja de lado el retrato de la situaciones y espacios, los elementos superfluos, y nos introduce directamente en el drama, en la acción, en la narración. Se deja de artificios. Esa es la esencia, igualmente, de todo microrrelato, adentrarse en lo sustancial dejando fuera lo que no sea necesario para sentir.

Por último, en lo relacionado con Poe, también creo que es necesario comentar que existen autores, críticos y estudiosos que desdeñan el valor del microrrelato solo por el hecho de ser un género que implica un menor tiempo para su realización que, por ejemplo, una novela. Están, sin duda, incurriendo en un error, ya que no creemos que el valor de una obra se aprecie a partir del esfuerzo generado por su autor para crearla,

⁴ Julio Cortázar traduce y hace la introducción y las notas de Poe, E. A. (1956): *Obras en prosa. Cuentos I*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.

sino por lo que es capaz de generar en los y las que la leen. Una creación literaria de alto valor estético no tiene que tener un millón de palabras, sino que puede tener quinientas o treinta.

Podríamos seguir hablando de Poe y de todo lo que ha repercutido su teoría sobre el relato durante innumerables páginas y aún así nos quedaríamos cortos, pero es necesario seguir avanzando en el trabajo para empezar a vislumbrar los primeros pasos históricos del microrrelato.

Uno de los autores que mostraron el camino fue Charles Baudelaire (1821-1867). Para secundar lo dicho nos apoyaremos en sus *Petits poèmes en prose*, o en español *Pequeños poemas en prosa*⁵. Estos cincuenta textos –que fueron publicados durante los últimos quince años de vida del autor, sin una disposición genérica estricta– tienen la característica de ser distintos estilística y temáticamente, quizá debido al amplio periodo que abarca su producción, pero su objetivo final es el mismo: introducir al lector en una obra que les haga sentir y pensar. Hay muchos que representan la prosa poética que caracteriza a Baudelaire. En cambio, hay otros que presentan ciertos aspectos narrativos y estructurales propios del microrrelato. Por este motivo, algunos teóricos consideran ciertos textos suyos como las primeras muestras de la micronarrativa en Europa. Encontramos necesario recordar que Baudelaire tradujo la obra de Poe desde 1852 hasta 1856, esto, sin duda, establece una fuerte relación entre el francés con los postulados expuestos por el cuentista y poeta estadounidense. También es bien sabido que Charles Baudelaire leyó y se inspiró en Aloysius Bertrand (1807-1841) y su *Gaspard de la nuit*⁶; esto se sabe porque dijo que tras «hojear por vigésima vez al menos el famoso *Gaspar de la Noche* de Aloysius Bertran...se me ocurrió la idea de intentar algo parecido». (Millán Alba, 2000: 14)

Según comenta Millán Alba en la misma introducción del libro, «el mismo Baudelaire tenía conciencia de estar haciendo algo singularmente “distinto” a lo que hasta ese momento le había precedido» (Millán Alba, 2000: 35). Con esta declaración, el poeta francés nos revela algo de suma importancia: la conciencia de que lo que creó no era como lo anterior que se había escrito. Los textos que se podrían empezar a tratar como microrrelatos, ya que poseen una estructura y unos elementos narrativos y se

⁵ Vamos a usar la edición de Baudelaire, C. (2000): *Pequeños Poemas en Prosa/ Los Paraísos Artificiales*. Madrid: Cátedra. El editor, anotador e introductor de esta obra en específico es José Antonio Millán Alba.

⁶ Traducido al español como *Gaspar de la Noche*. Bertrand, A. (2009): *Gaspard de la nuit*. Madrid: Artemisa ediciones.

alejan más que los otros de la poesía son: “El reloj”, “El espejo” y “El tirador galante”. Igual es cierto que hay otros que también lo puedan ser, o parecer, pero en este caso nos quedaremos con estos tres que son aquellos en los que más se puede ver que el autor buscaba contar una historia, cualidad intrínseca del microrrelato. A continuación reproduciremos el tercero de ellos:

El tirador galante

Cuando en coche atravesaban el bosque ordenó detenerse cerca de una barraca de tiro y dijo que sería agradable hacer unos cuantos disparos para matar el tiempo. ¿Acaso matar el tiempo no es la ocupación más ordinaria, la más legítima para cualquiera? Y galantemente ofreció la mano a su querida, deliciosa y execrable esposa, a esa misteriosa mujer a la cual debe tantos placeres, tantos dolores y quizá también una parte de su genio.

Algunas balas dieron fuera del blanco y una se hundió en el cielorraso de tablas. Y como la encantadora criatura reía como loca, mofándose de la torpeza de su esposo, éste se volvió bruscamente hacia ella y le dijo:

—Mira allí, a la derecha, esa muñeca que alza la nariz con un gesto tan altanero. Y bien, mi ángel querido, estoy imaginando que eres tú.

Entrecerró los ojos, apuntó y accionó el gatillo. La muñeca fue limpiamente decapitada.

Entonces, inclinándose hacia su querida, su deliciosa, su execrable esposa, su inevitable e implacable musa, añadió tras galantemente besarle la mano:

— ¡Ah, ángel mío, cuánto te agradezco mi buena puntería! (Baudelaire, 2000: 122)

Al leerlo, en nuestra opinión, se evocan ideas que comentábamos en el apartado anterior, la primera que se nos viene a la mente tiene que ver con la temática y es la relacionada con que el microrrelato puede contar con cierto humor y, también, criticar el mundo y las sociedades. Esta característica y su innegable narratividad y brevedad lo acercan clamorosamente al género que nos ocupa en este trabajo.

Algún lector se preguntará el porqué de añadir a Charles Baudelaire en este apartado, esto es sencillo: porque sirve como inspiración a escritores/as del mundo hispánico que más tarde escribirán también microrrelatos. A continuación, veremos el que para nosotros, y para gran parte de la crítica especializada, es el iniciador de la corriente micronarrativa que nos ocupa en la lengua española: Rubén Darío (1867-1916). Asimismo, le dedicaremos unas palabras a Leopoldo Lugones (1874-1938), ya que él también tiene un papel distinguido en este modernismo minificcional hispanoamericano.

A finales del siglo XIX, en 1888, sale a la luz un poemario que cambiaría la literatura y la concepción de la misma en Hispanoamérica y en gran parte del mundo: *Azul...* Aquí, el autor nicaragüense da inicio al movimiento modernista que rompe con el realismo vigente hasta la época. Cansado de que el mundo fuera representado tal y

como era, de una forma objetiva, Rubén Darío comenzó a escribir con vitalidad, exotismo, musicalidad y exquisitez y dejó de lado la temática anticuada que le precedía. Asimismo, con el inicio de este movimiento la literatura hispanoamericana se abre un merecido hueco internacionalmente. Además, fue la primera vez que un movimiento literario o cultural pasó, tras originarse en América del Sur, a España.

El escritor nicaragüense fue conocido, mayormente, por ser un gran poeta, pero no fue tan reconocido en su faceta de prosista. En la medida en que avanza el tiempo, cada vez es más notoria la importancia de Rubén Darío en esta dimensión. El catedrático Cristóbal Cuevas García⁷ dijo: «Que Rubén Darío es un poeta genial nadie lo pone en duda. Que su prosa tiene una calidad comparable a la de su verso lo ignoran muchos» (Cuevas, 1998: 7). Y hemos querido resaltar esta parte de su trabajo porque es la que está más relacionada con el tema del proyecto.

En *Azul...*, además de ser el inicio de un movimiento que terminaría en los años veinte del siglo XX, se pueden ver ciertos textos que se podrían tomar como microrrelatos. Aún así, no es en *Azul...* donde Rubén Darío pone de manifiesto su mayor calidad como microrrelatista, sino que es más bien en «otros textos posteriores que fueron publicados originalmente en prensa» (Hernández, 2013: 132) donde lo hace. No obstante, conviene analizar “Naturaleza muerta”. Aquí el poeta y narrador nicaragüense nos presenta una situación con elementos narrativos –espacio, tiempo, personaje y trama– poco detallados, eso sí, se puede extraer alguna conexión temática con la representación artística de bodegones, y, además, lo escribe con un fin crítico a la par que sorprendente. En cuanto a la forma, está dividido en cuatro párrafos bien diferenciados que introducen, presentan, desarrollan y concluyen la historia. Incluso, el paratexto es fundamental para comprender la idea de que el mundo que vemos es una apariencia y que solo se oculta la verdad tras ella. A continuación, se expone el texto:

Naturaleza muerta

He visto ayer por una ventana un tiesto lleno de lilas y de rosas pálidas, sobre un trípode. Por fondo tenía uno de esos cortinajes amarillos y opulentos, que hacen pensar en los mantos de los príncipes orientales. Las lilas recién cortadas resaltaban con su lindo color apacible, junto a los pétalos esponjados de las rosas té.

Junto al tiesto, en una copa de laca ornada con ibis de oro incrustado, incitaban a la gula manzanas frescas, medio coloradas, con la pelusilla de la fruta nueva y la sabrosa carne hinchada que toca el deseo; peras doradas y

⁷ Fue catedrático de Literatura Española en la Universidad de Málaga. Fallece a los ochenta años, en 2013.

apetitosas, que daban indicios de ser todas jugo, y como esperando el cuchillo de plata que debía rebanar la pulpa almibarada; y un ramillete de uvas negras, hasta con el polvillo ceniciento de los racimos acabados de arrancar de la viña.

Acérqueme, vilo de cerca todo. Las lilas y las rosas eran de cera, las manzanas y las peras de mármol pintado, y las uvas de cristal. (Darío, 1969: 145)

Este es solo uno de tantos textos que involucran a Rubén Darío como uno de los iniciadores del género del microrrelato en las letras hispánicas. Es obvio que en él se concretó una tendencia cuentística hacia la concisión textual, originaria en Poe, por un lado, y una vertiente que integraba en el poema en prosa elementos narrativos, más propia de Baudelaire, por otra. Sobre esto, Ricardo Llopesa (1998) dice que «es de suponer que Darío era consciente de lo que hacía, en cuanto a inspirarse y seguir modelos de autores de quienes tomaba, además de ideas, giros y vocablos propios de un escritor» (Llopesa, 1998: 198).

Ahora, nos trasladamos brevemente a Argentina para hablar de igual manera de Leopoldo Lugones. Mucha de la crítica ha considerado a Rubén Darío y al escritor argentino como los padres del microrrelato hispánico. Es de su libro misceláneo llamado *Filosofícula* (1924), que recoge escritos creados entre 1909 y 1920 y donde reúne, «junto a media docena de poemas reflexivos y un par de textos prosados discursivos, unas cuatro decenas de piezas muy breves de índole narrativa» (Luis Barcia, 1987: 17), de donde extraeremos algunos textos que creemos que responden a lo que hemos tratado como microrrelatos. También la temática invita al lector a dudar y a pensar, es variada, y, como indica el nombre del libro, filosófica. Sobre los relatos que aparecen se ha dicho que «todos tienen en común, además de la brevedad, la intención motivadora de la reflexión y un sentido etiológico⁸». (Luis Barcia, 1987: 17)

En la propia introducción de la edición que manejamos, el editor Víctor Gustavo Zonana (2013) manifiesta que lo especial de esta obra no radica en lo misceláneo de la misma, sino «más bien en la índole de los textos breves en prosa que, de acuerdo con algunos críticos, anticipan la práctica de la microficción en el panorama de las letras argentinas» (Gustavo Zonana, 2013: 9). Asimismo comenta que estudiosas como Pollastri (2007) y Remiro (2012) también catalogan muchos de sus textos como microrrelatos. Incluso comenta que Maris Colombo (2008) da una serie de razones por las que algunos de estos textos se engloban dentro de la minificción: son muy breves,

⁸ Esta referencia está más orientada hacia la búsqueda del porqué del mal de las sociedades y de las personas del momento.

concisos, se trabaja la ironía y la crítica en los temas trabajados; además, se apela al lector para que este elabore una relectura e interprete según su juicio (Gustavo Zonana, 2013: 35). A estos rasgos nosotros añadimos otros dos: la importancia del título y la intertextualidad. Con el paratexto el autor intenta que encontremos un sentido; al ser narraciones de finales abiertos, nos introducen en un espacio reflexivo que nos obliga a pensar qué quiso decir Lugones al titular este texto así. Por otro lado, un recurso muy usado en la obra es la intertextualidad, rasgo temático frecuente en el microrrelato. A continuación transcribimos un texto en el que creemos que se ven todas estas características:

La dicha del vivir⁹

Poco antes de la oración en el huerto, un hombre tristísimo que había ido para ver a Jesús, conversaba con Felipe, mientras concluía de orar el Maestro.

—Yo soy el resucitado de Naím — dijo el hombre. —Antes de mi muerte, me regocijaba con el vino, holgaba con las mujeres, festejaba con mis amigos, prodigaba joyas y me recreaba en la música. Hijo único, la fortuna de mi madre viuda era mía tan sólo. Ahora nada de eso puedo; mi vida es un páramo. ¿A qué debo atribuirlo?

—Es que cuando el Maestro resucita a alguno, asume todos sus pecados — respondió el apóstol. — Es como si aquél volviese a nacer en la pureza del párvulo.

—Así lo creía y por eso vengo.

— ¿Qué podrías pedirle, habiéndote devuelto la vida?

—Que me devuelva mis pecados — suspiró el hombre. (Lugones, 2013: 146-147)

Es por esto por lo que creemos, al igual que muchos críticos con mayor bagaje teórico y entendimiento de la materia, que Leopoldo Lugones merece un hueco como uno de los iniciadores del género del microrrelato hispánico. A pesar, claro está, de que él no supiera en su momento que el prisma desde el que se miraría hoy su obra es este.

Seguidamente, pasaremos a hablar del microrrelato en España y sus autores y autoras más representativos. Por fin se atisba la presencia de la mujer en la micronarrativa, pues todo este recorrido nos ha servido para mostrar su invisibilidad. Pero antes hay que comentar que el origen del microrrelato en este país fue un hecho que confluyó con un proceso global de renovación que afectó a todos los géneros y autores. Tal y como dice la doctora Bustamante Valbuena (2012):

⁹ La persona de la que se habla es el único hijo de una madre viuda que Jesús resucita en Lucas 7, 11-17. (Gustavo Zonana, 2013:147)

En concreto, la renovación de la prosa durante el primer tercio del siglo XX ocupó a tres grupos generacionales distintos -las denominadas generación del 98, del 14 y del 27-, cada uno de los cuales operó sobre los logros del anterior. Por decirlo de manera extremadamente sintética, a partir de los avances de Azorín, Baroja, Unamuno y Valle-Inclán se conformaría la prosa de ideas de Ortega y Gasset, la prosa poética de Juan Ramón Jiménez, la prosa novelesca de Pérez de Ayala, la prosa sensorial de Gabriel Miró y la prosa atomizada de Ramón Gómez de la Serna; y hacia 1920, junto a las “prosas breves” de estos escritores comenzarán a proliferar las creaciones de autores más jóvenes en múltiples revistas (Ródenas de Moya, “Las prosas...” 3-6). (Bustamante Valbuena, 2012: 145)

A finales del siglo XIX e inicios del XX, se dio en Europa un “boom” de la literatura aforística. Muchas obras de filósofos como Schopenhauer o Nietzsche fueron traducidas al español, y algunas de ellas trabajaban desde la literatura breve con «libros aforísticos» (Bustamante Valbuena, 2012: 132). Incluso, según comenta Andrés Trapiello (2007), «desde Nietzsche, la filosofía moderna está en buena parte expresada de un modo fragmentario» (Trapiello, 2007: 7). Estas traducciones fueron leídas por muchos autores españoles, entre los que destacan para nosotros Juan Ramón Jiménez y Ramón Gómez de la Serna. Además, al inicio de las vanguardias en España, algunos teóricos y entendidos empezaron a centrarse en este tipo de literatura, de la que hablarían las revistas literarias y los críticos.

A la hora de hablar de Juan Ramón Jiménez y la micronarrativa será necesario dejar a un lado mucha de su prolífica obra, la cual es variada en cuanto a estructura y temática, en favor de lo que consideramos microrrelatos y, además, seleccionados con un sentido didáctico y que eduque en el compromiso y el respeto social. En el libro *Historias y cuentos* (1994), editado póstumamente por Arturo del Villar, aparecen tres libros de prosa narrativa breve que podrían servir para representar lo que es un microrrelato y los valores que aquí perseguimos: *Edad de oro (Historias de niños)*, *Hombre compasivo (Mano amiga)* y *Crímenes naturales*. Tempranamente, Juan Ramón Jiménez llevó a cabo un proceso de depuración de su escritura con el fin de suprimir en ella cualquier artificio que le quitara intensidad. Además, muchos de sus textos reúnen todos los requisitos, rasgos o características necesarios para poder ser considerados como microrrelatos. Un ejemplo de estos requisitos, aparte de las dimensiones estructurales concisas obvias y los elementos narrativos imprescindibles, puede ser el tratamiento de la ironía en sus títulos y el uso del humor para hacer crítica y crear historias que tienen mucho que ver con la infancia, con el compromiso social y con la necesidad de tender la mano al desvalido y al marginado, valores estos que perseguimos en la educación.

Por otro lado, él sabía que estaba creando unos textos que, aunque ya trabajados antes, eran poco reconocidos y aún sin una teoría que los avalara detrás. Él comenzó a tratar el género y, en este sentido, «hacia 1920, Juan Ramón, consciente del hallazgo estético, desarrolla en sus escritos metaliterarios una interesante reflexión acerca de la brevedad como valor fundamental en la literatura» (Bustamante Valbuena, 2012: 149).

A continuación, y a modo de conclusión de este apartado, añadiremos algunos microrrelatos que nos ayuden no solo a ver el género y su estructura sino a educar a partir de ciertos valores que nosotros interpretamos como tales. No hay que olvidar que estos textos fueron escritos en una época convulsa en España y que el contexto y la mirada con la que hoy los tratamos es posible que no sea la misma que la de hace casi cien años.

«¡Maricón!»

Quiso comprarse, como sus amigos ricos, un sombrero de paja. Su tío se lo trajo de Huelva una tarde de mayo, en el coche de las cinco, tarde que fue para él el pórtico del paraíso.

Llegó el sombrero a la calle de los Molinos en su papelito de seda.

Se puso el sombrero y salió a la puerta: «¡Maricón!»

Lo sacaba bajo la blusa y corría con él escondido hasta que llegaba a la mitad de la calle Aceña, donde empiezan las casas de los ricos. Allí se lo ponía. Pero alguno de su calle que subía: «¡Maricón!» (Jiménez, 1994: 89)

Sin duda, Juan Ramón Jiménez, que tituló el libro donde se integra este microrrelato como la *Edad de oro*, haciendo referencia a Novalis que decía que «dondequiera que haya niños existe una edad de oro» (Del Villar, 1994: 39), buscó con sus obras la concienciación de las personas y las sociedades. También, quiso acercar a los jóvenes estas ideas y trató de “educarlos” para generar en ellos empatía y respeto hacia lo diferente, intención fundamental para la enseñanza de este proyecto. Por ejemplo, en *Hombro compasivo (Mano amiga)* —título importante para entender la significación del conjunto del libro— su posible intención tenía que ver con el «compromiso moral con los más desfavorecidos y desvalidos de la sociedad (pobres, ancianos, niños, minusválidos...)» (Hernández, 2013: 163).

En suma, queda claro que muchos de los microrrelatos que escribió Juan Ramón Jiménez tienen un carácter pedagógico y didáctico que busca educar; además, al tomar la elipsis como una de sus características principales, al dejar el final abierto y al apelar al lector y a su actividad e interpretación del texto, es posible que se puedan generar debates en las aulas que conlleven un mejor arraigo de ciertos valores que tratamos de inculcar a través del sistema educativo español: tanto un mayor respeto por la

diversidad, como un mejor entendimiento de los mecanismos literarios. Por estos motivos, consideramos que, para crear un corpus de textos que sirvan al alumnado para leer, aprender valores y debatir un perfecto autor es Juan Ramón Jiménez. No obstante, en el siguiente apartado veremos otros autores y autoras, sobre todo del siglo XX, que nos servirán también para crear este corpus al que tanto valor le damos, ya que, en nuestra opinión, es indudable el poder que puede ejercer la micronarrativa rica en valores, y su posterior entendimiento y debate, para el alumnado de cualquier curso y en cualquier centro.

1.2.1 Algunos autores nacionales e internacionales representativos de los siglos XX y XXI¹⁰

A lo largo de este apartado mostraremos y comentaremos la obra micronarrativa de ciertos escritores y escritoras que consideramos esenciales para que el alumnado desarrolle una conciencia crítica que ayude a que su visión del mundo esté basada en el respeto a la diversidad y hacia los demás y en la empatía. Somos conscientes de que esta es una labor dura que no conseguirá calar en todo el alumnado, pero, sin duda, si puede hacerle replantearse la situación al menos a un alumno o alumna, será un buen ejercicio. Además, al ser microrrelatos los textos elegidos puede resultarles más sencillo el hecho de leerlos y que les interesen.

Para comenzar, la primera reflexión que nos gustaría hacer tiene que ver con Ana María Matute y *Los niños tontos* (1956), y con Juan Ramón Jiménez y su *Edad de oro (Historia de niños)* y *Hombre compasivo (Mano amiga)*¹¹ escritos entre 1900 y 1952. Creemos que sus obras de micronarrativa representan, casi al completo, los valores y las enseñanzas que nos gustaría inculcar al alumnado; además, pueden servir para debatir y comprender mejor nuestros errores al vivir en comunidad y para ampliar nuestra visión del mundo, la vida y las relaciones humanas. Indudablemente, representan ciertos valores como la empatía y el respeto a la diversidad y hacia todas las personas, así como la inocencia, la fugacidad de la infancia, entre otras cuestiones. Consideramos que a partir de su comentario en el aula y de enseñarles a los alumnos/as

¹⁰ Hemos decidido no centrarnos únicamente en España ya que consideramos que sería cerrar puertas a la literatura hispánica en general. Aún así, intentaremos que nuestro corpus lo ocupen sobre todo autores y autoras de España.

¹¹ Estos libros han sido extraídos de una antología que los reunía a los tres y que fecha su génesis en la primera mitad del siglo XX: Jiménez, J.R. (1994): *Historias y cuentos*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.

ejemplos, evitaremos que toda la explicación sea demasiado abstracta, y así podrán entender el sentido final de este trabajo.

La selección de microrrelatistas de los siglos XX y XXI en cuyas obras creemos que se muestran los valores que buscamos inculcar. Entre los conocidos¹² autores y autoras escogidos figuran Ramón Gómez de la Serna (1888-1963), José Bergamín (1895-1983), Max Aub (1903-1972), Julio Cortázar (1914-1984), Luisa Valenzuela (1938), Bárbara Jacobs (1947), Ana María Shua (1951), Rosa Montero (1951), Julia Otxoa (1953), Isabel Cienfuegos (1954), Gloria Pampillo (1958-2013), Carmen Leñero (1959), Juan Carlos Botero (1960) y Ana María Pérez Cañamares (1968); además de los ya comentados Juan Ramón Jiménez (1881-1958) y Ana María Matute (1925-2014). Asimismo, hemos incluido una recopilación de treinta y cuatro microrrelatos que están compilados en un libro que fue elaborado con motivo del Día Internacional de las Mujeres¹³. Vamos a algunos ejemplos de diversos microrrelatistas:

Del XIX al XXI

María José García Pérez

Estoy tejiendo para mi nieta alas de amor infinito.

Mi abuela creció sin madre y no la enseñaron a leer para evitar cartas con pretendientes.

Mi madre lloró; no la dejaron acabar magisterio porque sus hermanos varones no querían estudiar y una mujer no podía ser más.

Mi hermana y yo somos universitarias.

Mi hija quiere ir a Marte.

Mi nieta aún no existe, pero yo sigo tejiendo para ella alas sin fronteras. (García Pérez, 2015: 6)¹⁴

[Sin título]

Carmen Leñero

De pronto, amas de casa se montan en escobas y recorren los espacios nocturnos bajo el influjo lunar. Sus consignas tienen resquemor de maleficio, y de aquelarre, sus tertulias. El fabuloso conjuro incendia Salem, y quienes vuelven la cabeza quedan convertidos en estatuas de sal. La misma con la

¹² Hemos buscado un elenco de referencias que se pudieran encontrar en antologías para que fuera más sencillo para el alumnado adentrarse en ellas y hacer una búsqueda activa por su parte. A pesar de esto, hay que dejar claro que existen muchos autores y autoras desconocidos y con gran calidad que pueden representar a la perfección estos valores que perseguimos.

¹³ Este libro es: Oficina del Parlamento Europeo (2015). *Mujer, ni más ni menos* [archivo PDF]. España. Comisión europea. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/spain/resource/static/files/Microrelatos/microrelatos.pdf>

¹⁴ Este es el microrrelato que sirve como ejemplificación del libro elaborado por: Oficina del Parlamento Europeo (2015). *Mujer, ni más ni menos* [archivo PDF]. España. Comisión europea. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/spain/resource/static/files/Microrelatos/microrelatos.pdf>

que sazonan guisos para servir a la mesa del poder diurno. (Leñero, 2001: 131)

Es que ustedes no son mujeres

Max Aub

Es que ustedes no son mujeres, y, además, no viajan en camión, sobre todo en el Circunvalación, o en el amarillo cochino de Circuito Colonias, a la hora de la salida del trabajo. Y no saben lo que es que la metan a una mano. Que todos y cualquiera procuren aprovecharse de las apreturas para rozarle los muslos y las nalgas, haciéndose los desinteresados, mirando a otra parte, como si fuesen inocentes palomitas. Indecentes. Y una procura hurtarse a la presión y empuja hacia otro lado. Y ahí otro cerdo, con las manos en los bolsillos rozándola a una. ¡Qué asco! Pero ese tipo se pasó de la raya: dos días seguidos nos encontramos lado por lado. Yo no quería hacer un escándalo, porque me molestan, y son capaces de reírse de una. Por si acaso me lo volvía a encontrar me llevé un cuchillito, filoso, eso sí. Sólo quería pincharle. Pero entró como si fuera manteca, puritita manteca de cerdo. Era otro, pero se lo merecía igual que aquél. (Aub, 2015: 105-106)

El tiovivo

Ana María Matute

El niño que no tenía perras gordas merodeaba por la feria con las manos en los bolsillos, buscando por el suelo. El niño que no tenía perras gordas no quería mirar al tiro en blanco, ni a la noria, ni, sobre todo, al tiovivo de los caballos amarillos, encarnados y verdes, ensartados en barras de oro. El niño que no tenía perras gordas, cuando miraba con el rabillo del ojo, decía: “Eso es una tontería que no lleva a ninguna parte. Sólo da vueltas y vueltas y no lleva a ninguna parte”. Un día de lluvia, el niño encontró en el suelo una chapa redonda de hojalata; la mejor chapa de la mejor botella de cerveza que viera nunca. La chapa brillaba tanto que el niño la cogió y se fue corriendo al tiovivo, para comprar todas las vueltas. Y aunque llovía y el tiovivo estaba tapado con la lona, en silencio y quieto, subió en un caballo de oro que tenía grandes alas. Y el tiovivo empezó a dar vueltas, vueltas, y la música se puso a dar gritos entre la gente, como él no vio nunca. Pero aquel tiovivo era tan grande, tan grande, que nunca terminaba su vuelta, y los rostros de la feria, y los tolditos, y la lluvia, se alejaron de él. “Qué hermoso es no ir a ninguna parte”, pensó el niño, que nunca estuvo tan alegre. Cuando el sol secó la tierra mojada, y el hombre levantó la lona, todo el mundo huyó, gritando. Y ningún niño quiso volver a montar en aquel tiovivo. (Matute, 1971: 42-44)

Estos microrrelatos son un pequeño ejemplo de algunos de los temas que es necesario tratar en las aulas. Tras su lectura, cada estudiante sacará sus propias conclusiones en relación con las cuales el docente hará de guía e intentará reflejar y proyectar la aplicación de ciertos valores que representan. Por último, no hay que olvidar que de estos autores y autoras nombrados arriba seleccionaremos los microrrelatos que nos interesen para explicar los aspectos que nos ocupa en este trabajo.

VALORES ÉTICOS TRANSVERSALES

2.1 Historia del feminismo

Una vez hemos terminado de comentar la herramienta con la que pretendemos conseguir inculcar ciertos valores, nos disponemos a indagar un poco más acerca de lo que nosotros como educadores pretendemos transmitir a la juventud de hoy en día. Sin duda alguna, el elemento transversal a lo largo de nuestro proyecto es el feminismo, sus herramientas metodológicas y todo lo que supone para la correcta formación moral y social del individuo. Seguiremos en ese sentido la periodización histórica de las diferentes olas planteado por Amelia Valcárcel, aun siendo conscientes de que los límites cronológicos es un asunto de polémica discusión entre las teóricas feministas. Lo que se ofrece a continuación es una síntesis de su propuesta interpretativa.

Para comenzar con este tema hablaremos de la primera ola del feminismo, lo que supuso en su momento y cómo esta fue la mecha de muchos de los avances que disfrutamos hoy en día. Hay un acuerdo mayoritario en la historiografía sobre la mujer que sitúa el nacimiento del feminismo occidental, como movimiento colectivo, en la Ilustración. El inicio se señala en la Revolución Francesa, ya que tras ella se consiguió aplicar la igualdad jurídica, política y de libertades para los ciudadanos; aunque, paradójicamente, no para las ciudadanas. Es más, en el documento donde se recogieron las propuestas y leyes sociales tras la revolución, el *Código Civil napoleónico* (1804), se impusieron normas que atentaban contra la libertad de la mujer como que el hogar era el ámbito para ellas, quedaron apartadas de la educación superior y siempre estaban a las órdenes de un hombre, ya sea padre, marido o hijo. Además se incluyeron delitos específicos para ellas como el aborto o la infidelidad. Esta discriminación por parte de las instituciones y de los poderes fácticos hacia las mujeres, cuando sin ellas no se hubieran conseguido los hitos históricos del momento, provocó el inicio de la lucha del feminismo como reivindicación de los derechos de la mujer.

Adentrándonos en la primera ola, uno de los objetivos principales para con las futuras feministas es la necesidad de conseguir el derecho al voto y poder cursar estudios de alto grado. Para ello, usarán como material teórico, sobre todo, dos textos de esa época que ayudaron a que se reconociera el papel social y político de la mujer, aunque todavía mínimamente. En primer lugar, una vez concluida la Revolución francesa, en 1789 la Asamblea Nacional publicó la «Declaración de los Derechos del

Hombre y del Ciudadano» la cual excluía a las mujeres, a lo que Olimpia de Gouges respondió con la «Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana» (1791) que ensalzaba el papel de la mujer durante esta revolución. En ella pedía el voto y la libertad para las mujeres, aunque tuvo poca notoriedad. Dos años más tarde la matarían.

En segundo lugar, otro pilar fundamental del movimiento es Mary de Wollstonecraft que escribió la *Vindicación de los Derechos de la Mujer* (1792), considerada como la obra que funda el feminismo. En ella se resalta, dicho aquí a grandes rasgos, lo verdaderamente importante para la autora: la mujer ha de poder cursar estudios superiores; ya que a raíz de este logro y del conocimiento del que dispondrían, podrían seguir reclamando más derechos y avances. Esta obra tampoco tuvo mucha repercusión en la época, salvo en ciertos círculos de intelectuales.

A continuación nos adentraremos en la segunda ola, donde el sufragismo adopta un papel capital en el movimiento. Esta surgió durante el Romanticismo y el posromanticismo, donde algunos pensadores y filósofos¹⁵ hablaban sobre el papel de la mujer en la sociedad. Comentaban, a grandes rasgos, que el sino de la mujer era la reproducción y el cuidado del hogar, y que este rol era inevitable e inamovible. En contraposición con estas ideas, ya se iniciaban los debates protagonizados por el feminismo de la segunda ola.

Este movimiento surgió en los Estados Unidos de América, las mujeres habían luchado junto a los hombres por la independencia, y después de conseguirla, lucharon por la abolición de la esclavitud, sirva como ejemplo que «la primera novela antiesclavista del continente americano es una obra de Harriet Beecher Stowe, escritora estadounidense que en 1851 publica por entregas la conocida *La cabaña del tío Tom*» (Varela, 2017: 44). Gracias a esto y al movimiento de reforma moral aprendieron a leer, a organizarse, a luchar y a entender cómo funcionan la política y las sociedades, experiencias impensables para una mujer en esa época.

En 1840 ocurrió el detonante más cercano de lo que conseguirían ocho años más tarde. Una delegación de cuatro mujeres fue a Londres al Congreso Antiesclavista Mundial, en ese acto ellas no pudieron participar, solo como espectadoras detrás de una cortina, es más, ni siquiera las reconocieron como emisarias. Tras esto se volvieron a Estados Unidos con la idea clara de movilizarse para reclamar sus derechos en el

¹⁵ Entre ellos se encuentran Hegel, Schopenhauer, Kierkegaard y Nietzsche.

mundo. Es en 1848 cuando nació la «Declaración de Seneca Falls»¹⁶, considerado como el «texto fundacional del sufragismo norteamericano» (Varela, 2017: 46). Esta declaración se hizo tras una convención, la primera de la historia de este tipo, que fue la primera reunión oficial y colectiva de mujeres. A pesar de esto, no es hasta 1920 cuando Estados Unidos les otorga, con la Decimonovena Enmienda y tras una lucha incansable, el derecho al voto a las mujeres. Ahora bien, esta segunda ola sufragista también se dio en Europa. En Inglaterra, por ejemplo, la «primera petición de voto para las mujeres presentada al Parlamento británico está fechada en agosto de 1832» (Varela, 2017: 51), dieciséis años antes de la «Declaración de Séneca Falls». Aún así, no es hasta 1928 cuando, tras más de dos mil quinientas peticiones presentadas al Parlamento para conseguir el sufragio femenino, se aprueba el derecho al voto de la mujer, con las mismas condiciones que el hombre, en Inglaterra. Este avance es gracias a la inestimable lucha, directa e indirecta, de las sufragistas inglesas y de los incipientes movimientos sufragistas en otros países, además de sus aliados en el parlamento: John Stuart Mill y Jacob Brigt. Para finalizar con esta segunda ola, es indispensable mencionar al menos a una autora que con su escritura consigue poner el colofón del sufragismo femenino; y a su vez es la puerta hacia la tercera ola, ya que en ese momento y con el objetivo del voto conseguido, el feminismo no encontraba una orientación clara hacia dónde debía dirigirse ahora. La filósofa responsable de este logro es Simone de Beauvoir y su libro *El segundo sexo* (1949). Aquí, a grandes rasgos, se ve la relación asimétrica que tienen la mujer y el hombre, donde las libertades de ellas no tienen cabida en un mundo que dominan los hombres ya que son estos «los detentadores del poder y los creadores de la cultura» (Varela, 2017: 84). Además, hace un alegato en contra de los roles que el género impone a las mujeres, ya que una cosa es nacer como mujer y otra que te impongan cómo ser y actuar. Esto último se resume con su famosa frase: «No se nace mujer: llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización en conjunto es quien elabora ese producto intermedio» (Beauvoir, 1987:13).

Por otro lado, en España no es hasta finales de 1923¹⁷ cuando las mujeres no casadas podrán votar en las elecciones, pues solo podían ejercer su derecho las solteras «con el fin, aseguraban, de evitar discusiones en los hogares» (Varela, 2017:144). En

¹⁶ También se la conoce como la «Declaración de Sentimientos». Las propias mujeres que participaron en esta convención y firmaron la declaración decidieron darle este segundo nombre.

¹⁷ Año en el que Miguel Primo de Rivera, tras un golpe de estado, se alza con el poder en España. Será dictador del país hasta 1930.

1933 gracias a los esfuerzos y lucha de múltiples mujeres, entre las que destacamos a las primeras diputadas españolas Clara Campoamor y Margarita Nelken, y algunos aliados, las mujeres pudieron votar en igualdad de condiciones; a pesar de que esta lucha por el sufragismo femenino comenzó en 1907 con multitud de propuestas. También es cierto que con la rebelión militar franquista contra el orden constitucional, prácticamente no pudieron volver a ejercer este derecho hasta las elecciones de 1977¹⁸. A pesar de esta demora de los derechos democráticos de la mujer en España, el país situado en el continente europeo que más tarde permitió votar a las mujeres fue Suiza, en el año 1970.

A mediados del siglo XX con el auge y la caída del fascismo y con el final de la Segunda Guerra Mundial, la lucha de la mujer en Estados Unidos y gran parte del mundo occidental quedó en el olvido. Se volvió al discurso de que ellas tenían que estar en el hogar mientras el hombre salía a trabajar o luchar, según convenía. A pesar de que fueron las mujeres las que mantuvieron a flote la economía, ya que cuando ellos se fueron a la guerra, ellas se dedicaron al trabajo en las fábricas. Una vez se terminó el periodo bélico, ellas fueron expulsadas del trabajo y relegadas, de nuevo, a la domesticidad con la imperante necesidad para el gobierno de reproducción, ya que la natalidad había descendido drásticamente. Este es el marco histórico en el que se desarrolla la tercera ola. En relación con el contexto literario, es el libro de Betty Friedan, *La mística de la feminidad* (1963) el que marca los pasos a seguir a lo largo de esta ola. Este se centra en lo que la sociedad pedía de las mujeres: trabajadoras del hogar, cuidadoras y sumisas. No se las juzgaba ni valoraba por lo que eran sino por las funciones que desempeñaban en el ámbito doméstico; tenían que ser buenas madres, buenas mujeres y buenas hijas. La solución que ofreció la autora era clara: para romper esa mística, las mujeres debían ganarse su libertad a partir de su propia emancipación económica y de ejercer en la vida pública los derechos que ya se habían ganado con la lucha de tantos años. Este libro sirvió como guía de esa generación de mujeres que se sabían iguales que los hombres; y que eran conscientes de que con lucha y tiempo se podrían conseguir muchos avances.

A medida que los años avanzaban, algunos progresos para la igualdad de los sexos se fueron consiguiendo. Por eso, hay que hablar, aunque sea brevemente, acerca del feminismo que se da después de los años ochenta y el ciberfeminismo, el cual puede

¹⁸ A excepción de 1936, donde también pudieron votar con libertad, y en la que salió vencedora el Frente Popular.

ser el germen de la cuarta ola¹⁹. Desde hace cuatro décadas, parece ser que la visibilización de la mujer se ha convertido en el objetivo principal del feminismo, esto se debe a que muchos gobiernos han intentado representar un modelo aparentemente igualitario que sirviera de pantalla que ocultara las desigualdades reales en la sociedad, en las instituciones y en el mundo laboral. Para ellas seguía estando claro que el poder residía en los hombres, y que aunque los gobiernos sugirieran pautas para la inclusión y la igualdad existía el llamado «techo de cristal». Por este motivo, con mujeres en todos los ámbitos de la vida pública y en puestos de prestigio, aunque no siempre con mucha presencia, se buscó seguir visibilizándolas para evitar que la lucha volviera a caer en el olvido, sabedoras de que aún quedaba mucho camino por recorrer. Además, al principio de los años noventa, surgió el llamado ciberfeminismo social, adaptado a los nuevos tiempos y al auge de la tecnología. Ellas reivindicaban la construcción de «una identidad en el ciberespacio alejada de los mitos masculinos» (Varela, 2017: 128), desde una perspectiva teórica que recogían de los escritos de la tercera ola.

En definitiva, todos los modelos de familia contemporáneos donde la mujer no está relegada al ámbito doméstico, los modelos de relaciones personales y sexuales nuevos que permiten a la mujer y al hombre elegir modelos familiares alternativos a los históricamente ortodoxos y la libertad ganada, fueron posibles gracias a la lucha de tantas y tantas mujeres y sus aliados. Desde la Ilustración se formaron colectivos de mujeres que trataron de alterar el orden preestablecido, a pesar de que los poderes fácticos estuvieran obstaculizando habitualmente sus reclamaciones. Con esto queremos decir que hay mucho camino andado, pero que ese camino aún está cimentado sobre una base poco igualitaria que provocará que, cuando el movimiento caiga un poco en el olvido debido a la falta de visibilización real por parte de los colectivos, los derechos logrados por ellas se reviertan.

2.2 El feminismo y su importancia en la educación

El objetivo de este apartado es el de reflexionar sobre el tipo de persona y/o sociedad que queremos crear con nuestra práctica docente, entendiendo que la labor del profesorado no es sólo impartir conocimiento en una asignatura específica, sino preparar a las próximas generaciones para un mundo en constante cambio en el que ciertas competencias transversales son necesarias para participar en la sociedad. Para nosotros,

¹⁹ Hay división de opiniones entre las investigadoras sobre si está por empezar esta cuarta ola o ya estamos en ella.

las competencias fundamentales a adquirir son las siguientes: la tolerancia, la capacidad de resolución, la autonomía y la inteligencia emocional. Cada una de estas competencias, en general, puede relacionarse con los fines para la educación que las diferentes leyes españolas han señalado.

Creemos que para interiorizar y ayudar a adquirir las competencias nombradas anteriormente hará falta una educación basada en algunos de los valores que desde el feminismo han formado parte del debate sobre los fines y medios en educación. Así: «el principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres supone la ausencia de toda discriminación directa o indirecta por razón de sexo, y, especialmente, las derivadas de la maternidad, la asunción de obligaciones familiares y el estado civil» (Elósegui, 2010:385). Aunque el eje central de esta parte del trabajo es la educación, también resulta necesario acercarlos a las aportaciones del feminismo desde una perspectiva tanto histórica como metodológica. De esta manera, el alumnado podrá poner en valor la difícil consecución de espacios para la igualdad, el respeto y la diversidad.

Primeramente, cuando expliquemos al alumnado la propuesta didáctica que se expondrá en el siguiente apartado habrá que hablar sobre el pensamiento feminista, lo que es, lo que representa para las personas y las corrientes, y la lucha por conseguir que la sociedad avance hacia un futuro donde la desigualdad por sexos no sea algo hegemónico²⁰. Desde el punto de vista educativo, resulta imprescindible hacer, al menos, mención a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y a la Ley Orgánica 8/1985 del 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. En el postulado que data del año 1990, se indica por primera vez en una ley educativa que se hace efectiva la igualdad entre sexos (art. 2.3.e). Por otro lado, ya desde el año 1985 se nos indica que la actividad educativa tendrá, entre otros, el fin de conseguir «el pleno desarrollo de la personalidad del alumno» (art. 2.a)²¹. Es decir, el gobierno desde el año 85 incluyó ciertos valores que buscan el pleno desarrollo del alumnado, aunque en este caso se diga solo alumno y no será hasta cinco años más tarde

²⁰ El feminismo no es el único principio que conseguiría una sociedad más igualitaria y justa, también existen las desigualdades económicas, sociales y culturales. Aún así, si en un futuro se consiguiera una sociedad feminista desde sus cimientos, se daría un paso adelante en la creación de una sociedad más deseable.

²¹ Extraídos de: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>
Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

cuando se hable de igualdad entre sexos. De esto solo hace veintinueve años. Indudablemente, esta implantación dentro de las normas educativas es muy reciente, el recambio generacional en educación (cuyos cambios profundos se plantean siempre a largo plazo) hace que algunas de estas normas educativas novedosas no hayan calado de igual manera entre todo el profesorado o todos los centros.

Asimismo, los centros educativos son espacios donde se emiten juicios de valor sobre cualquier aspecto o fenómeno que suceda en las aulas o fuera de ellas. Indudablemente, todos y todas tenemos una opinión que se manifiesta en menor o mayor medida en la institución educativa, pero es cierto que si esa opinión que se expresa atenta contra las libertades y la seguridad de otra persona se habría que hablar e intentar educar en ciertos valores que ayuden a mostrar el lado perjudicial de esa idea a partir de la empatía, por ejemplo. Por este motivo es por el que existe la necesidad de arraigar ciertos valores, para que esas opiniones siempre sean dichas partiendo del respeto y la igualdad de derechos.

Pero aún así, no hay que olvidar que el calado de estos valores no se puede conseguir con la concienciación desde la escuela, únicamente. Un estudiante pasa una media de treinta horas semanales en la institución educativa, como poco, y, en cuestiones de sociabilización, es uno de los primeros lugares donde entablan relaciones con otras personas fuera del círculo familiar. Este último sería el segundo círculo. Por este motivo creemos que en las clases, en el centro, en el sistema educativo en general, hay que enseñar y educar en estos valores, ya que es uno de los principales afluentes de información y conocimiento que tienen los jóvenes hasta, al menos, los dieciséis años. Pero no el único. Sobre la escuela y la familia hace una observación Vicente Barberá Albalat:

En la escuela, pues, deben enseñarse los valores y no sólo a los niños: hay que lograr esa escuela de padres que la sociedad y la docencia se den la mano, para conseguir una mejor inserción en el medio y mayor rentabilidad formativa. Todos deben colaborar en esta tarea haciendo de la escuela la casa de todos y el vivero de inquietudes de la colectividad. La enseñanza no valdrá nada, no lo olvidemos, si en la «praxis» se halla obstaculizada por una sociedad alienada perdida en el caos del confucionismo. (Barberá Albalat, 1981: 96-97)

Así, siguiendo con el párrafo anterior, incluso antes de la ley del año 85 que propugnaba que el alumnado desarrollara al máximo sus capacidades, este autor proponía una educación donde la escuela y la familia no fueran entes separados. Si se piensa detenidamente, lo que un estudiante aprende en la escuela durante esas seis horas

de media no sirve de nada si durante las otras dieciocho que pasa fuera recibe mensajes contradictorios por parte de la familia, amigos, medios de comunicación, iglesia, etc. Por este motivo, resulta esencial el desarrollo de un espíritu crítico por parte del alumnado para que sepan discernir entre apropiado y no; además, la involucración de padres –los cuales, quizá, no han podido gozar de una enseñanza donde lo igualitario, el respeto y la empatía sea fundamental– en la educación de hijos e hijas puede ayudar a que fuera de las aulas se sigan respetando los valores y conocimientos inculcados en estas.

A continuación, tras ver las necesidades para el arraigo de ciertos valores, vamos a hablar brevemente de los principales elementos del ideario feminista en la educación y lo que con él se podría conseguir.

En primer lugar, cuando se originó el ideal del feminismo como movimiento colectivo fue algo revolucionario, al igual que todos los gestos y actos que han ayudado a visibilizarlo un poco durante todos los años siguientes. En el siglo XVIII, en la Ilustración, se defendían las ideas de «igualdad, libertad y fraternidad», (Varela, 2017:13) por lo que se supone que si se propugnan estas ideas es porque en el mundo como sociedad existen carencias que han de ser rellenadas. Con el fin de hacer una breve definición que ayude a los estudiantes a entender lo que es y lo que defiende el feminismo para, así, evitar problemas de entendimiento futuros, partiríamos de:

El feminismo es un discurso político que se basa en la justicia. El feminismo es una teoría y práctica política articulada por mujeres que tras analizar la realidad en la que viven toman conciencia de las discriminaciones que sufren por la única razón de ser mujeres y deciden organizarse para acabar con ellas, para cambiar la sociedad. (Varela, 2017: 14)

En segundo lugar, estos ideales que pretendemos acercar al alumnado son considerados importantes para la convivencia en una sociedad respetuosa, libre y moderna. Es cierto que en España se ha avanzado mucho en materia de educación desde el año 1910, momento en el que las mujeres son aceptadas en la universidad; o desde el año 1933, año ellas pudieron votar en igualdad con los hombres por primera vez; o desde el año 1975 con el fin de la dictadura franquista y la celebración de las Primeras Jornadas por la Liberación de la Mujer. Aún así, en las sociedades sigue siendo pertinente el recordatorio de que el feminismo y su masa siguen ahí para evitar las desigualdades y las injusticias por cuestiones de sexo.

En tercer lugar, consideramos necesario matizar que la teoría feminista tiene varios tipos de abordaje que luchan en su favor de una forma u otra, es multifacética. Eso sí, todas deberían ser corrientes a favor de la inclusión de distintas razas, clases sociales y credos²². Asimismo, es cierto que la definición de feminismo es algo difusa, quizás por los numerosos libros, diccionarios, revistas y artículos que han intentado definirlo desde su perspectiva. Nosotros hemos encontrado una que creemos que sirve para fijar el ideario de lo que buscamos inculcar en los adolescentes de los centros educativos:

Es un movimiento social y político que se inicia formalmente a finales del siglo XVIII [...] y que supone la toma de conciencia de las mujeres²³ como grupo o colectivo humano, de la opresión dominación, y explotación de que han sido y son objeto por parte del colectivo de varones en el seno del patriarcado bajo sus distintas fases históricas de modelo de producción, lo cual las mueve a la acción para la liberación de su sexo con todas las transformaciones de la sociedad que aquella requiera. (Sau, 2000: 121-122)

En este sentido, lo que creemos que quiere significar esta definición es que el feminismo no solo lucha por la igualdad entre hombres y mujeres para conseguir sociedades o civilizaciones igualitarias en todos los sentidos, sino que también lucha por crear las sociedades del futuro donde se haya superado la idea hombre-mujer. A esto es a lo que queremos llegar con el alumnado y lo que queremos inculcar, permitiendo siempre que ellos y ellas ejerzan su propia opinión crítica a partir de sus valores. Esta definición es la que consideramos como núcleo de nuestro ideario en este trabajo.

A continuación, nos toca adentrarnos, un poco más, en lo que el feminismo significa en la educación. De esta manera, tenemos que hacer hincapié en que los educadores deberían conocer, al menos, algunos instrumentos jurídicos que ayuden a defender la igualdad e inculcárselos a sus alumnas y alumnos. Por ejemplo, tal y como comenta María Elósegui (2010) en 2005 se ha reformulado el artículo 68 del Código Civil, el cual ahora dice que «Los cónyuges están obligados a vivir juntos, guardarse fidelidad y socorrerse mutuamente. Deberán, además, compartir las responsabilidades

²² Entre otros, existe un feminismo liberal, el cual busca la reforma del sistema para acabar con la situación de desigualdad de las mujeres (no están oprimidas o explotadas). Uno radical, que se opone al liberalismo, y que si considera que la mujer está oprimida y explotada, por lo que tiene que rebelarse organizándose en grupos y militando en ellos. También está el feminismo de la diferencia, este es el autodefinido como cultural, y se denota a sí mismo como el defensor de la diferencia sexual que lucha contra la contaminación heterosexual. El ciberfeminismo, que se basa en la sociedad tecnológica contemporánea y se centra en la lucha en Internet y sobre la tecnología. Y el ecofeminismo, el cual ve la conexión entre la explotación del mundo y la explotación histórica de la mujer. Como excepción a estos feminismos inclusivos podemos encontrar un feminismo transfobo conocido como TERF (Feminismo Radical Trans Excluyente en inglés).

²³ En este caso, no hay que olvidar que aquí se habla de géneros y los estereotipos asignados por la sociedad a cada uno, los cuales son construcciones sociales y culturales.

domésticas y el cuidado y atención de ascendientes y descendientes y otras personas dependientes a su cargo». (Elósegui, 2010: 183)²⁴. Así como la Ley Orgánica de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres²⁵. Los docentes deberían ser conscientes de esta legislación ya que son los poderes públicos los que las crean, por tanto han de instar a seguir las. Si esto se cumpliera habría un avance significativo en materia de igualdad.

No solo se avanzó en materia de educación, también se progresó en cuestión de género y políticas de igualdad en España tras la represa sufrida debido a la Guerra Civil, a la posterior dictadura y al exilio. Este estancamiento de cuarenta años es significativo para el movimiento del feminismo colectivo. Una vez llegado 1975 suceden dos hitos importantísimos para que el movimiento feminista se desbloquee de la situación en la que se encontraba desde los avances conseguidos durante la Segunda República: la muerte de Francisco Franco y la creación por parte de la ONU del Día Internacional de la Mujer; aunque no sería hasta 1977 cuando se celebraría. En ese momento, gracias a estos hitos aquí mencionados, muchas mujeres encontraron razones para volver a la lucha. De esta manera, forman el «Movimiento Democrático de Mujeres» (De Dios Ruiz, 2016: 2). Con él, sus premisas se centraban en la libertad sexual, la despenalización del adulterio, «la legalización de los anticonceptivos, el derecho al divorcio y la amnistía de las mujeres encarceladas por los delitos de adulterio, aborto y prostitución » (De Dios Ruiz, 2016:2). De nuevo y gracias a la reivindicación y la lucha, en el estado español el delito de adulterio se despenalizaría en 1978 y se legalizarían las organizaciones feministas. También, en el 83 se funda el Instituto de la Mujer y se empiezan a ver tesis en las universidades españolas sobre teorías de género. En los siguientes años, se han ido añadiendo a la legislación ciertas leyes que declaran la igualdad y el respeto en derechos y deberes entre mujeres y hombres. Aunque en estos cuarenta años de democracia se haya avanzado sustancialmente en políticas de género aún sigue habiendo mucho por hacer, por visibilizar y por normalizar.

Para finalizar, es innegable que en la educación y la concienciación se encuentra el valor fundamental de que la teoría feminista consiga ser una realidad intrínseca en nuestras sociedades. Debemos seguir educando en estas políticas de género que ayudan a la concienciación del alumnado y de las familias. No se podrá conseguir que actualmente todo cambie rápidamente, ya que esta labor es trabajo de generaciones,

²⁴ Cita extraída del BOE n. 157, sábado 2 de julio de 2005.

²⁵La cual fue incluida en el Proyecto de Ley Orgánica de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres, 3/2007 de 22 de marzo. María Elósegui fue una de las expertas que colaboró en la elaboración de este proyecto.

pero mientras hay que educar en valores a los futuros ciudadanos y ciudadanas libres para procurar un cambio que no atente contra las libertades de ningún ser humano. A pesar de esto, sigue siendo primordial la concienciación de las familias en estas políticas, ya que la escuela es solo una parte de su formación pero no toda. La estrategia es clara, educar en la escuela y que la familia se comprometa y concienzamente a llevar esta educación igualitaria en sus casas.

2.3 La Diversidad y el colectivo LGTBIQ+

Uno de los logros del feminismo de la tercera ola ha sido incorporar la lucha por la diversidad y las disidencias sexuales y el papel de la educación en la lucha contra las exclusiones contra esa diversidad. Creemos que es muy importante esta vinculación entre las prácticas y metodologías feministas y la diversidad sexo/género. Para ellas «no se trata sólo de ganar el espacio público [...] sino también es necesario transformar el espacio privado. Son herederas de la «revolución sexual» de los años setenta, pero desde una actitud crítica» (Varela, 2017: 105). En este apartado nos centraremos en definir ciertos conceptos para que el alumnado interiorice y entienda mejor una realidad que es ajena a muchos, pero que viven otros a diario. En suma, se comentarán ciertos términos que ayuden a entender más al colectivo con el fin de que empaticen y respeten la diversidad sexual que hay en las aulas y en las sociedades. Además, se comentarán las leyes que defienden esta diversidad sexual en las aulas.

En los colegios, institutos y universidades vemos cómo los jóvenes se interrelacionan entre ellos y comienzan a tener ciertas experiencias que pueden provocar una percepción de exclusión. Esto provoca en ellos y ellas cierta extrañeza, e, incluso, marginación. Estas experiencias experimentales en búsqueda de tu verdadero yo no deberían significar un trauma para el alumnado, sino más bien un motivo para la introspección y el desarrollo de la sensibilidad; esta situación debería servir a todos para crecer.

En relación con esto y la marginación que pudiera afectar a los/las jóvenes gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, existen estudios que demuestran que la percepción de estas personas sobre cómo son tratadas en diferentes ámbitos es bastante negativa. Por ejemplo, en 2009 la antropóloga Molinuevo Puras hace un estudio en diferentes institutos de España en el que pudo recopilar más de cuatro mil cuestionarios de estudiantes sobre este tema. Según sus resultados «un 32'8% contestaron que se trata de forma más injusta a las personas LGTB en el entorno familiar, allí donde se espera

recibir mayor apoyo. Esta cifra sube a un 72'6% en la sociedad, y aumenta a un 76'2% en el instituto» (Molinuevo, 2009: 29)²⁶. En este sentido y obviando los demás resultados, es en el instituto donde más desprotegidos se sienten estos jóvenes. Esto no es nuevo, pero sí resulta alarmante que más de tres cuartos de los estudiantes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales se sientan así en un lugar tan importante para su desarrollo cultural, social y vital. También se comenta que los jóvenes transexuales son los más rechazados y que, además, no tienen tantos sitios a los que acudir en busca de ayuda, consejo o consuelo (Mallea, 2009: 93). Durante los diez años que nos alejan de este estudio han surgido nuevas asociaciones y sitios a los que pueden acudir. Aún así, la sexualidad sigue siendo para muchos adolescentes un estigma que resulta determinante en su desarrollo.

Por otro lado, nos vemos en la necesidad de diferenciar género, sexo e identidad que servirá como mecanismo en el aula para que interioricen lo que son y lo impuesto. Sin duda, esta explicación ayudará a que ellas y ellos entiendan mejor que no debería haber nada impuesto y que la libertad es el inicio del verdadero yo. Estos tres conceptos llevan muchos años siendo definidos y replanteados por distintos feminismos con el fin de dar una definición que se acerque a lo que buscan. Aún así, aquí hemos intentado dar una explicación que no sea ambigua para que el alumnado pueda entender las diferencias existentes entre algo que para ellos puede ser nuevo. Si hablamos de identidad, es un valor que se va desarrollando a lo largo de nuestra vida y está ligada a la sociabilización (familia, amigos, escuela, etc.), es lo que somos a partir de nuestras relaciones con el mundo y con nuestro pensamiento. El sexo es lo que dicen que somos al nacer (niño o niña) y tiene que ver algo más con el componente biológico. Por último, el género se compone por los roles de masculinidad y feminidad a los que nos acerca la sociedad debido a nuestro sexo, es decir, lo que se supone que debemos hacer y cómo debemos actuar si nacemos niño o si nacemos niña. Estas breves definiciones pueden ayudar al alumnado a entender que no debería haber nada impuesto en lo referido a su identidad y a su género y que la libertad y conocerse a uno mismo es lo importante.

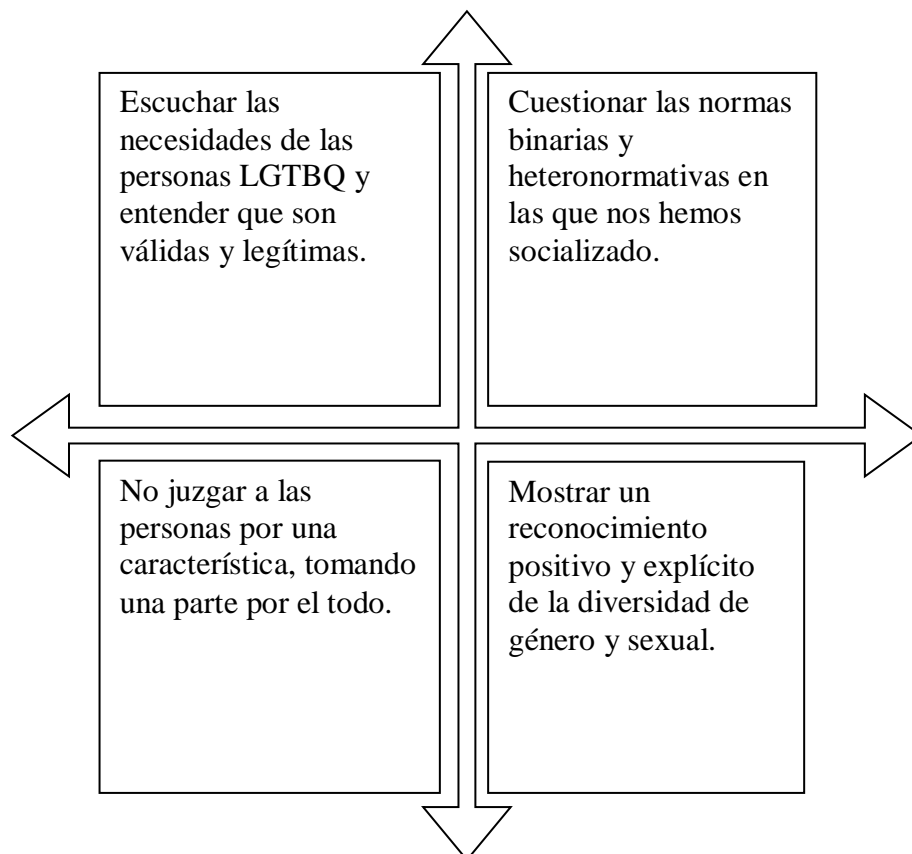
Sobre esto, Lucas Platero (2018) comenta que:

Crecer en una sociedad como la nuestra, donde los roles que han de encarnar hombres y mujeres son tan rígidos, insertos en dinámicas sociales que

²⁶ Extraído de: Foros de reflexión y participación (2009): *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización*. Vitoria: Ararteko.

presentan la familia heterosexual y el amor romántico como modelos dominantes, tienen consecuencias negativas. Desde muy jóvenes, algunas personas se enfrentan a la duda de no saber si van a poder contar con el apoyo de sus familiares, amistades, vecinos, profesores, compañeros o de sus parejas. Estas rupturas encarnadas de las personas LGTBQ pueden acarrear situaciones de vulnerabilidad, con consecuencias concretas para la salud y el bienestar, así como para las oportunidades vitales a las que se puede acceder. (Platero, 2018: 2)

Nuestra labor aquí es la inclusión de todas las personas en una educación que no vulnere sus derechos únicamente porque tengan una orientación sexual u otra. Esta vulneración no solo se dirige desde las instituciones, sino que los propios compañeros y compañeras aluden a ello. No se sabe si por desconocimiento de causa o por miedo a lo distinto. En general, la homofobia se puede manifestar de múltiples maneras según las investigaciones de Borillo y Pichardo (2015: 12): cognitiva, la cual se expresa a partir de los pensamientos y las creaciones teóricas; afectiva, que tiene que ver con los sentimientos de rechazo hacia personas que son o pueden ser LGTBIQ+; conductual, relacionada con el comportamiento de rechazo; liberal, que ocurre cuando las personas piensan que el espacio público ha de ser heterosexual o heteronormativo; y por último, institucional, que se da cuando las normas rechazan la inclusión del colectivo. Como contrapunto, Lucas Platero elabora una tabla con ciertas habilidades que ayudarán a enfrentar los retos que propone la LGTBfobia:



Habilidades para enfrentarnos a los retos que nos plantea la LGTBfobia (Lucas Platero, 2018: 4)

En suma, las ideas presentes en esta tabla tienen que ver con la aceptación de otra manera de vivir, el evitar emitir juicios de valor conociendo solo una parte, escuchar su punto de vista, lo que quieren conseguir y, en general, lo que son, y cuestionar ciertas normas creadas por un grupo de personas que carecen de concienciación con las distintas sexualidades de los ciudadanos. Si los educadores cumplieran estas habilidades y consiguieran que en su clase también se respetaran, conseguirían avanzar ampliamente en cuestiones de LGTBfobia.

Para hacer valer estas ideas es necesario que el currículo de los institutos, y su programación, apoyen al docente en su compromiso de concienciar al alumnado para evitar discriminaciones o acoso debido a cualquier motivo. En un apartado del artículo 11 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, explica que un objetivo de la ESO es:

Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora. (BOE, 2015: 180)²⁷

Estas líneas aquí expuestas están integradas en el currículo, por lo que se ha de suponer que la educación y los educadores se basan en esta premisa, entre otras, para impartir los conocimientos. Nuestra pregunta es: ¿entonces por qué sigue habiendo discriminación según tu orientación sexual en los centros educativos? Creemos que, al igual que Martín Criado en su artículo titulado “El idealismo como programa y como método de las reformas escolares” del año 2004, en el sistema educativo existe un idealismo latente que lo único que provoca son decepciones. Algunos centros no están preparados para hacer frente a las perspectivas que tienen los alumnos y alumnas sobre la educación y todo lo que ello conlleva, en este caso en el ámbito de la sexualidad. Esto quizás se deba a la masificación de las aulas que impide dar un trato personalizado al alumnado o quizás, también, falten recursos para conseguir que los estudiantes desarrollen en las aulas todo su potencial personal y social. Además, a todo esto se le suma la imposibilidad de concienciar al alumnado sin la ayuda de las familias. Aún así,

²⁷ Extraído de: «BOE» núm. 3, de 3 de enero de 2015, páginas 169 a 546.

es acertado y necesario que el currículo educativo apoye y visibilice la diversidad sexual y el profundo conocimiento de uno mismo, ya que, según comenta Brizman, «el currículo se convierte en una oportunidad para explorar la importancia que el conocimiento tiene para la vida de los demás y de uno mismo» (Brizman, 2005: 70).

Como ya hemos dicho, la visibilización y entendimiento es esencial para inculcar respeto y empatía, por lo que vamos a intentar definir una serie de términos que creemos que ayudarán al alumnado a entender la diversidad sexual presente en todos los ámbitos de la sociedad. Nuestros alumnos y alumnas durante las Prácticas Externas del Máster en Formación del Profesorado tenían dudas sobre lo que significaban las siglas LGTBIQ+, para ellas y ellos eran solo un amasijo de letras que resumían en homosexualidad. Por lo que es fundamental darles a entender que la sexualidad es variada y todas estas variantes son tan legítimas como la heterosexualidad.

En suma, en las siglas LGTBIQ+ distinguimos: lesbianas, gays, *trans*, bisexual, intersexual, *queer* y más. En este caso consideramos que los primeros cuatro términos no son necesarios de explicar aquí debido a que más o menos todos lo tenían claro, a excepción de una puntualización: en *trans* –término paraguas– se suele diferenciar entre travesti, transexual y transgénero. El primero se refiere a que a través de la forma de vestir se representa un rol de género distinto al sexo que posee, el segundo hace referencia a cuando tienes la certeza de que tu sexo es el opuesto al biológico y el tercero hace referencia a aquella «persona cuya identidad de género o expresión no coincide con las expectativas sociales típicas de su género de nacimiento asignado. Pueden o pueden no querer modificar sus cuerpos tomando hormonas o sometiéndose a cirugía». (MacDonald, 2016: 3).

Una vez resueltas las posibles dudas en las primeras cuatro siglas, seguimos con intersexual del que vamos a dar un significado breve: «condición en la cual una persona ha nacido con una anatomía reproductiva y/o sexual que no se ajusta a la definición habitual de hombre o mujer». (MacDonald, 2016: 3). Seguidamente, nos adentramos en lo *queer*, su significado y lo que representa o deja de representar. En este término nos adentraremos un poco más porque el alumnado de los institutos suele tener dudas acerca de su significado. En principio, se considera que la teoría *queer* no surge hasta 1990 y fue acuñada así por Teresa de Lauretis, aunque algunos años antes ya se usara este término para referirse despectivamente a las personas que no eran cis²⁸. Esta teoría

²⁸ Este término proviene del latín y significa “del lado de”. En general, cuando el género de una persona corresponde al sexo con el que nació, se considera cis.

nació como respuesta a «la crisis del SIDA» (Morris, 2005: 36) y a la homofobia latente en Estados Unidos. No se defendían los derechos sobre la diversidad sexual en Estados Unidos por lo que de esa indefensión nació un movimiento revolucionario que buscaba la rebelión contra la homofobia social y de las instituciones. Es decir, se llevó a cabo una resignificación del insulto que les proferían los LGTBfóbicos a los que no eran cis. Asimismo, *queer*, que en inglés significa “marica”, por eso servía como insulto, viene a ser alguien que «no se enmarcan en ningún tipo de categoría identitaria sexual o de género y están enmarcados en un movimiento contracultural que desafía la existencia de tales categorías para definir la diversidad sexual» (Duque, 2010: 85). En suma, lo que viene a significar es que se rechaza la clasificación en una categoría, orientación o género. Saben del daño que han hecho las etiquetas, y siguen haciendo, por este motivo lo *queer* es lo que no se identifica con una identidad marcada. Una vez explicados estos términos que ayudarán al alumnado a empatizar y entender mejor la realidad de la diversidad, es el momento de hacer hueco en el mundo educativo a pedagogías *queer*, ya que deben:

Romper –o al menos intentarlo– los cánones universales, binarios, cisheteronormativos, normalizadores. Se acabó la victimización a quien no entra en ellos. Implica desaprender las formas de pensamiento hegemónicas. Implica superar la normalización, la exclusión, la integración, la tolerancia, la clasificación de las personas en cajones que entran dentro o fuera de lo aceptado. (Sánchez Sáinz, 2018: 111)

Asimismo, el “+” se usa para englobar otras sexualidades como es demisexual²⁹ o el pansexual³⁰, entre otras. A riesgo de resultar marginal se han introducido todas las demás en ese símbolo.

A modo de cierre, aunando nuestra experiencia y los conocimientos adquiridos, creemos que se corrobora la necesidad del alumnado de ser visibilizado para un correcto desarrollo de sus capacidades intelectuales y sociales; así como para la interiorización de ciertos valores transversales que deberían ser intrínsecos en la educación. A pesar de esto, no hay que olvidar que este no es el único factor para el éxito, pero sí ayudará a llegar a él y a que el alumnado no se sienta desplazado en clase por sentirse incomprendido. Existen muchos métodos para el triunfo educativo pero consideramos que, hoy en día, la mayoría comienzan por aceptar lo que somos y de ahí que los demás también nos acepten; pero esto será imposible si no entendemos nuestra situación y la

²⁹ Persona que antes de sentir atracción sexual hacia otra ha de conocer y forjar un vínculo emocional hacia ella.

³⁰ Persona que se siente atraída hacia otra independientemente del sexo o el género de esta.

de los que nos rodean. En definitiva, al enfocar esta investigación así, conseguimos una simplificación en los términos para que el alumnado pueda captarlos e interiorizarlos de una manera sencilla y de ahí desarrollar su propia identidad.

2.4 Diversidad afectivo-sexual y políticas de Igualdad en el estado español

En España se han llevado a cabo multitud de propuestas por parte de las instituciones educativas para evitar el acoso homofóbico y transfóbico. El documento *Abrazar la diversidad* (2015), publicado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales y de Igualdad español, se hace eco de todas estas medidas a nivel estatal, autonómico y local. Detrás de esta obra conjunta existe un trabajo y consenso entre múltiples países como Argentina, Canadá (pionera en la educación para la diversidad), México, Colombia y Uruguay; asociaciones como FLG³¹ o Chrysallis³², entre muchas otras; sindicatos como STES o CCOO; y autoridades en el tema como la canaria Uge Sangil o el argentino Matías de Stéfano Barbero. Esta colaboración prácticamente mundial puede servir como argumento de autoridad ante las instituciones y las personas del mundo, y como voz para el colectivo que tras tantos años de movilización y estudios, han conseguido aunar en un proyecto conceptos, prácticas, materiales, guías de acción, recursos jurídicos y trabajos elaborados por las comunidades autónomas. Ahora nos disponemos a comentar cómo estas políticas han ido conquistando paulatinamente las instituciones educativas de las diferentes comunidades autónomas, con el fin de que en ellas cese el acoso por cuestiones de diversidad sexual. Pero antes, es primordial distinguir una serie de datos que ayudarán a conocer la situación real de los institutos españoles. Esperamos que mostrándolos, el alumnado pueda empatizar con las personas que lo sufren y entiendan que el acoso, en cualquier caso, está injustificado.

En primer lugar, un apunte que nos proporciona el Ministerio del Interior y que es fundamental para la génesis de este proyecto es que «la mayor parte de los delitos de odio que tienen lugar en nuestro país se deben a la orientación sexual o identidad de género» (2015: 17). Esta información es valiosa porque ayuda a entender que la situación para las personas que no son heteronormativas no es positiva. Es más, también se hace hincapié en que «la homofobia y la transfobia siguen constituyendo el principal motivo para el insulto, la burla y el rechazo en los centros educativos en Europa y en

³¹ Asociación de Familias Lesbianas y Gays que está radicada en Barcelona.

³² Asociación de familias de menores transexuales que comenzó actuando a nivel estatal con asociaciones territoriales. Actualmente también hay familias fuera de los límites del país.

nuestro país» (2015: 17). Otro apunte que nos ayuda a entender la necesidad de concienciar al alumnado de los centros educativos es que «las víctimas de homofobia y transfobia sufren este rechazo en todos los momentos y espacios de sociabilidad de sus vidas cotidianas en lo que se ha venido a denominar el *continuo* de la homofobia» (2015:16). Además, también se puede dar en las aulas el llamado contagio del estigma, que hace referencia a que cuando una persona apoya a una víctima de acoso, esa misma también lo sufrirá. Por este motivo, si alguien entabla amistad o relación con una víctima de acoso homofóbico o transfóbico, ese será un motivo más para que los dos sean víctimas de esta persecución. Incluso, si hay una presencia constante de insultos de esta índole provoca que suceda el horizonte de injuria. Este viene a significar que la mofa o agravio que sufra alguien por su condición o identidad sexual también la sufrirá cualquier otra persona que se salga un poco de los límites marcados por el género.

En segundo lugar, en el párrafo anterior hemos hablado acerca de la frecuencia y la transmisión del acoso, ahora es momento de pensar en las consecuencias en las personas que lo sufren. Esta intolerancia les provoca inseguridad, falta de aceptación en todos los ámbitos de su vida y problemas para la sociabilización en el momento y en el futuro. Incluso, en lo relacionado con la educación, son propensos al suspenso y al abandono escolar. Un dato real que ayuda a tomar conciencia tiene que ver con el suicidio:

España, un 43% de los/las adolescentes y jóvenes lesbianas, gays o bisexuales de entre 12 y 25 años que han sufrido acoso escolar por su orientación sexual han pensado alguna vez en suicidarse, habiéndolo intentado el 17%. (2015: 19)

Esta información proporcionada por el Ministerio del Interior de España es tremendamente preocupante; ya que si a estos datos le sumas el apunte dado en uno de los anteriores apartados que tiene que ver sobre el suicidio en jóvenes *trans*, se aprecia que la incomprensión y las vejaciones hacen que estos alumnos y alumnas sean vulnerables y tengan un riesgo mortal añadido.

En tercer y último lugar, nos disponemos a hablar acerca de la necesidad de abordar el acoso de todo tipo, pero en este caso, sobre el que es debido a la orientación e identidad sexual. Sin duda, absolutamente todos los estudiantes tienen el mismo derecho a estudiar en centros educativos que garanticen una educación de calidad y segura, para ello hay que nombrar y visibilizar los casos de acoso que se dan en las aulas con el fin de dejar claro que los comportamientos que atenten contra las libertades y derechos de

los demás serán castigados. El único problema en esto es que existe cierta «tendencia a no identificar los casos de violencia con un origen de homofobia o transfobia» (2015: 20). Esto se puede deber a que faltan mecanismos para identificarlos o a que ese tipo de violencia no se relacione con la homofobia o transfobia y se piense que hay una razón superficial distinta. De todos modos, existen múltiples asociaciones con recursos educativos y legales que sirven de ayuda a jóvenes y familiares, y que así entiendan que no están solos y que pueden apoyarse en ellas. Algunas de ellas son: FELGTB, Fundación Triángulo, Chrysallis o GALEHI.

Una vez hemos comentado algunas pautas que podemos seguir individual y grupalmente para evitar el acoso en los institutos, nos disponemos a ver las medidas prácticas tomadas por otros países, España y sus comunidades autónomas para atajarlo. En Canadá, por ejemplo, se desarrolló el *Plan de Acción Gubernamental de Lucha contra la Homofobia* en el 2011. En él participaron distintos ministerios, fundaciones, asociaciones, universidades y entidades; y también se celebran cada dos años congresos contra la homofobia. A raíz de estos proyectos, Canadá busca conocer las necesidades de las minorías sexuales, así como instruir a los organismos y docentes en cuestiones de identidad y orientación sexual. Ya en Europa, en Bélgica se desarrolló el *Plan d'action interfédéral contre les violences homophobes et transphobes*, este proyecto está más relacionado con la legislación y busca crear medidas que aboguen por la inclusión de todas y todos para así atajar la discriminación. Por su parte, en España y sus comunidades autónomas se han dado distintas políticas públicas, legislativas y jurídicas, para que el acoso y la discriminación sean cosa del pasado. Aún así, en el estado español se han ido creando una serie de recursos jurídicos que parten desde la constitución y que abogan por la no discriminación de cualquier índole y por el pleno desarrollo de la personalidad y las libertades. Pero no es hasta la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la calidad educativa (LOMCE)* cuando en los artículos 78 y 124 se nombra el género, la orientación y la identidad sexual en la educación. Anteriormente, en la *Ley de Reforma de la Función Pública, Ley 30/1984, de 2 de agosto* y en la *Ley de Educación y Cultura de la Paz. Ley 27/2005, de 30 de noviembre* se hablaba únicamente de orientación sexual por lo que no se incluía a gran parte del colectivo.

En 2015 en España, solo las comunidades de Canarias, Andalucía, Extremadura, Cataluña, País Vasco, Navarra, y Galicia habían aprobado instrumentos normativos específicos para luchar contra la discriminación por razones de orientación e identidad

sexual. Castilla y León, Aragón y Valencia habían hecho mención a que estas podrían ser causas de acoso. Y en Murcia, Castilla La Mancha, Madrid, La Rioja, Cantabria y Asturias aún no se había diferenciado o hecho mención de forma institucional a que la causa de algunas persecuciones hacia los jóvenes podría deberse a la homofobia y la transfobia.

Asimismo, en Andalucía, pionera en estas políticas públicas en España, desde 2005 con el *I Plan de Igualdad en Educación*, se trabaja en políticas públicas que ayuden a la igualdad y la no violencia en los centros educativos. También, desde 2011, consta de planes concretos para la formación del personal docente, siendo el primero el *III Plan Andaluz de Formación*. Y además, consta de protocolos para intervenir en caso de que se de algún caso de acoso. En cuanto a los recursos jurídicos, en 2014 se desarrolla la *Ley 2/2014, de 8 de julio. LAN 2014\237 Integral para la no discriminación por motivos de identidad de género y reconocimiento de los derechos de las personas transexuales de Andalucía*. Esta es la primera que se refiere de manera específica a las identidades de género; y consta de varios artículos que hacen referencia al derecho de autodeterminación del género, a los criterios de actuación y a medidas contra la transfobia, entre otras muchas. Como ya hemos comentado, al igual que en esta comunidad autónoma, esta protección se da otras como País Vasco, Navarra o Galicia.

En cambio, en Aragón, por ejemplo, hasta 2015 no existían políticas públicas que ayudaran a la prevención del acoso homofóbico y transfóbico, aunque sí existían planes, recursos y materiales educativos para la formación del profesorado. En cuanto a los recursos jurídicos, Aragón elabora el *Decreto 73/2011, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa y las bases de las normas de convivencia en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Aquí no se especifica, salvo en los artículos 2 y 20, donde se hace una pequeña mención sobre la orientación y la identidad sexual. Más bien se trata de un recurso genérico que aboga por la paz y la libertad ofreciendo opciones legales si se atenta contra ella. En una situación muy semejante se encuentran otras comunidades como Castilla y León y Valencia.

En el polo opuesto al de Andalucía se encuentra la comunidad autónoma de Murcia, entre otras. En 2015 esta carecía de políticas públicas y de planes, recursos, materiales y mecanismos educativos que ayudaran a atajar el acoso homofóbico y

transfóbico. También carecía de políticas de apoyo y formación al docente. En cuanto a sus recursos jurídicos, en el *Decreto 115/2005, de 21 de octubre, por el que se establecen las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten enseñanzas escolares de la Región de Murcia*, no se nombra nada acerca del colectivo, sino que esboza una serie de medidas ante situaciones de acoso en general. Esta falta de protección por parte de los organismos a un colectivo en tanto riesgo de exclusión y de mortalidad se da en otras comunidades como Madrid, La Rioja o Cantabria.

Es innegable que se ha ido haciendo una conquista paulatina, e imparable, de los derechos del colectivo LGTBIQ+. Desde que se abogó por la creación de leyes desde el ámbito jurídico para este tipo de acoso tan común y tan perjudicial, el sistema educativo se ha ido adaptando a ellas para acabar conquistando también la educación. Gran parte de esta conquista proviene desde atrás; desde la inclusión de la mujer en la educación en España, esta ha mantenido una lucha incansable para evitar que se le vulneren sus derechos y libertades; y tras ellas viene la inclusión de las poblaciones LGTBIQ+, ya que al igual que se han usado los mismos mecanismos educativos para la inclusión de distintas etnias, por ejemplo, se podría considerar al feminismo como la base de los cambios que han sufrido las poblaciones marginadas en mayor o menos medida. El cambio está en marcha y no hay vuelta atrás, las comunidades autónomas se centrarán cada vez más en la creación de políticas públicas y recursos jurídicos que consigan evitar la discriminación y la violencia de las aulas, para que así todas las alumnas y los alumnos puedan disfrutar de una educación de calidad, libre y pacífica.

2.4.1 Canarias

En este apartado nos centraremos en la comunidad autónoma de Canarias, comentaremos las políticas públicas y los recursos jurídicos de los que dispone, además de ciertos proyectos de esta índole llevados a cabo en centros educativos específicos de las islas. El archipiélago canario es una de las comunidades más avanzadas en toda España en lo relacionado con la no violencia y el acoso; y también es una de las pioneras en educación inclusiva junto con Andalucía.

En primer lugar, Canarias consta de políticas públicas que profundizan en el problema y tratan de paliarlo a través de la educación y la formación. Aquí contamos con planes específicos desarrollados por la Consejería de Educación para la detección del acoso homofóbico y transfóbico. También hay protocolos de actuación en los que

han colaborado múltiples organizaciones e instituciones como el Protocolo para el acompañamiento al alumnado trans y la atención a la diversidad de género en los centros educativos de Canarias³³. Asimismo, los docentes han de formarse para saber cómo distinguir y actuar en un caso de acoso de esta índole. Tienen a su disposición múltiples recursos y materiales de los que servirse para integrar en el aula a todas las estudiantes que la conforman, así como distintas situaciones de aprendizaje que les ayuden a crear proyectos inclusivos y de visibilización.

En relación con los recursos jurídicos, se aprobó la *Ley 8/2014, de 28 de octubre, de no discriminación de las personas transexuales de Canarias*, en la cual muchos de sus artículos mencionan y profundizan en el problema del acoso debido a la orientación y la identidad sexual; además se dan soluciones para que los poderes públicos y las figuras de autoridad puedan luchar contra este tipo de discriminación. Por ejemplo, en el artículo 14 de esta ley, el cual se titula “Actuaciones en materia de transexualidad dentro del sistema educativo”, comenta que la Administración pública canaria:

Emprenderá programas de capacitación y sensibilización en cuanto a las normas internacionales de derechos humanos y los principios de igualdad y no discriminación, incluidos los concernientes a la orientación sexual y la identidad de género, dirigidos tanto a docentes como estudiantes en todos los niveles de la educación pública. (2015: 134)

De igual manera, en Canarias existen distintas asociaciones que sirven como apoyo, formación, visibilización y sensibilización a las familias, al alumnado y a los docentes de los centros educativos, además de a cualquier persona interesada. Por ejemplo, una de las más notorias en las islas es Algarabía. Esta Asociación de lesbianas, gays, bisexuales, *trans* e intersexuales de Canarias tiene el apoyo del Gobierno, y sirve como refugio y ayuda a todas aquellas personas que lo necesiten. Además, alguien interesado en ayudar puede colaborar para que con su testimonio y sus conocimientos se logre mejorar la experiencia vital a otras personas, incluso participan y crean proyectos a los que cualquiera puede unirse. Es más, esta asociación diseñó en el año 2011-12 el proyecto “*Diversidades en Construcción: Una cuestión de educación*”. Este se basa en una exposición que se trasladaba por treinta y seis institutos de la comunidad donde se

³³ La última actualización de este protocolo data del 10 de septiembre de 2018. En este sentido, año tras año los centros educativos de Canarias innovan y trabajan por seguir creando métodos y mecanismos que ayuden al alumnado trans a la integración total en las aulas. La actualización anterior a la ya mencionada es del año 2017, por lo que se corrobora que la Consejería y el Gobierno de Canarias, así como otras instituciones, buscan renovarse continuamente para poder estar al día con la realidad de las escuelas y los institutos.

buscaba crear un ambiente en el que la diversidad sexual estuviera presente sin tapujos para mostrar la realidad y enriquecer al espectador.

En siguiente lugar y adentrándonos en la isla de Tenerife, hablaremos sobre el IES Cabo Blanco, ubicado al sur de la isla. En él, los docentes y el equipo directivo han participado en cursos de formación sobre minorías sexuales y acoso escolar por homofobia y transfobia. Todos en el centro han añadido esta realidad a su trabajo diario buscando en la educación la respuesta para acabar con la discriminación que tenga su origen en la sexualidad. Asimismo, una semana durante cada año escolar se celebra en la institución la semana de la diversidad afectivo-sexual. Esta consta de actividades, charlas, exposiciones, y más, donde «es el propio alumnado quien propone y, en muchas ocasiones, dinamiza estas actividades. Tanto es así, que los alumnos y alumnas LGBT han pedido dar formación sobre su propia experiencia» (2015: 28-29).

En suma, Canarias fue una de las comunidades autónomas pioneras en la Acreditación en Igualdad; consta de bastantes políticas públicas y recursos jurídicos para proteger del acoso a los jóvenes LGTBIQ+ e instruir al alumnado, las familias y los docentes; la Consejería y algunos institutos en específico trabajan en crear proyectos, congresos y actividades que supongan la visibilización y normalización del colectivo; y el Gobierno autonómico apoya continuamente asociaciones que permitan a las personas que quieran o necesiten pertenecer a un grupo donde la ayuda tanto psicológica como jurídica sea gratuita, segura y de fácil acceso. En general, se ha avanzado mucho en esta materia, y Canarias es de las comunidades pioneras en muchos aspectos que ayudan al colectivo, pero no hay que olvidar que hay que seguir reforzando estas políticas para que ningún niño o niña se sienta desplazado por su orientación e identidad sexual.

PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Objetivos

El objetivo inequívoco de esta propuesta didáctica para 4º de ESO tiene que ver con que el alumnado consiga extraer los valores y las enseñanzas que se pretenden para que a partir de su propio pensamiento, pueda emitir un juicio de valor y, además, completar este aprendizaje con la experiencia y el conocimiento de sus iguales. En este sentido, se buscará que los estudiantes aprendan o profundicen sus capacidades para debatir a partir de ciertos argumentos y a declarar sus ideas de una forma estructurada, ordenada y respetuosa con el turno de palabra y con los compañeros y compañeras.

Asimismo, al llevar a cabo la propuesta didáctica no solo se intentarán inculcar conocimientos, como ya hemos comentado, sino que también se buscará que trabajen y aprendan en valores para que así eviten interiorizar conductas machistas y LGTBIfóbicas. Nuestra máxima en este proyecto es que tomen conciencia de la necesidad de una sociedad que abogue por la igualdad de todos y todas sin importar la raza, la clase social, la religión, el género o la orientación sexual (inspirado en los valores del feminismo como marco conceptual).

Además, en lo referente a los contenidos propiamente literarios, no hay que olvidar que nos encontramos en clase de Lengua Castellana y Literatura, y que se espera que aprendan qué es un microrrelato, su origen histórico y sus características. Así pues, estudiarán autoras y autores que están dentro y fuera del canon, por lo que podrán aprender no solo aquellos que gozan de un mayor reconocimiento. Esto servirá para mostrarles que lo que ven en el aula no es lo único que hay, pues si ellos llevaran un proceso de profundización autónomo en cualquier ámbito, descubrirían escritoras, teorías y muchos materiales más que podrían apasionarles. También, se apoyará la expresión de sus propias ideas sobre este género narrativo.

En suma, se buscará un dominio teórico y práctico del microrrelato avanzando desde sus orígenes históricos hasta la actualidad. Además, se tratará de inculcar ciertos valores que ayudarán a formarlos como seres humanos que viven en sociedades igualitarias y respetuosas con todos y todas y, por último, se trabajará para que entiendan que el conocimiento no acaba en lo que imparte un profesor, sino que hay que hacer una búsqueda activa motivada por sus inquietudes y gustos personales.

3.2 Las competencias y su desarrollo

En la Situación de Aprendizaje que vamos a desarrollar próximamente, el alumnado va tener la posibilidad de mejorar ciertas competencias básicas: *Comunicación lingüística* (CL), *Aprender a aprender* (AA), *Competencias sociales y cívicas* (CSC) y *Conciencia y expresiones culturales* (CEC).

En primer lugar, en el caso de la *Comunicación lingüística*, consideramos que los estudiantes la adquirirán a partir de la lectura y posterior debate sobre los microrrelatos que hayan leído y escrito. Para esto tendrán que ordenar sus argumentos e ideas, estructurarlos y explicar detenidamente sus opiniones acerca del tema en cuestión.

También trabajarán la competencia de *Aprender a aprender*. Esta se desarrollará en mayor medida cuando los alumnos y alumnas tengan que realizar su propio microrrelato a partir de las características que se les ha explicado previamente. Además, inicialmente tendrán que crear uno de manera individual y otro en conjunto, por lo que tendrán que realizar trabajos no guiados en más de una ocasión.

En este sentido, también trabajarán las *Competencias sociales y cívicas*. Al tener que reunirse en grupos para crear un microrrelato conjunto sobre un tema. Será obligatorio que trabajen en equipo, escuchando las ideas de los demás y respetándose unos a otros. Además, aprenderán ciertos valores que son primordiales para vivir en una sociedad igualitaria, respetuosa y justa.

Finalmente, trabajaremos la *Conciencia y expresiones culturales* con la explicación sobre la evolución del microrrelato desde el siglo XIX hasta el XXI. Aquí adquirirá importancia la literatura como disciplina de estudio y el conocimiento de los movimientos artísticos y culturales como el romanticismo, el modernismo y las vanguardias y la literatura contemporánea y actual, por los que navegaremos para adentrarnos en la micronarrativa y sus autores más representativos.

3.3 El microrrelato y el aprendizaje de valores

A lo largo de este proyecto se ha hecho hincapié en que usar el microrrelato para la enseñanza de valores transversales, como los que ya hemos analizado, servirá para que estos calen en el alumnado y los pueda interiorizar. Al ser un género literario hiperbreve, rico en matices, sorprendente y que se presta a la creación literaria y al uso de la creatividad, se brinda como un mecanismo sencillo y efectivo para la transmisión de

conocimientos y valores. Sobre la didáctica de los valores y la cultura en la escuela, Vicente Barberá Albalat dice:

Solo tres son las posturas que le caben a la escuela en tanto deba protagonizar un cometido cultural:

-Transmisión.

-Innovación y creación.

-Posición mixta: conservación e innovación. (Barbera, 1981:33)

Al referirse a la transmisión de la cultura, el autor de la cita hace tres distinciones que dependen de los principios que la escuela quiera enseñar. Se podrían transmitir los valores tradicionales, los contemporáneos sin olvidar la tradición y aquellos que creas que hay que tener una vez hayas pensado e indagado sobre el futuro, para así actuar en consecuencia (Barberá, 1981:33).

Asimismo, esta situación de aprendizaje, al centrarse en la transmisión de valores, se acerca a los proyectos que ya hemos comentado en el apartado de Canarias y que elaboran, por ejemplo, institutos como el IES Cabo Blanco. Es decir, intentamos seguir la estela que va dejando el Gobierno, la Consejería y las distintas leyes y decretos para conseguir una educación integradora.

Nosotros abogamos por impartir, a parte del conocimiento tradicional, necesario y correspondiente a la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, uno actual basado en los valores transversales que conforman las sociedades y que son necesarios para que no se vulnere la libertad de las personas. Para esto, consideramos que el microrrelato encaja como medio y que uno de sus múltiples fines, debido a sus posibilidades, es enseñar cultura y valores de una manera sencilla, lúdica y creativa.

3.4 Situación de aprendizaje

Lo micro abarca todo

Sinopsis

A lo largo de los últimos ciento cincuenta años se ha ido gestando el género del microrrelato hasta llegar a como lo conocemos hoy en día. El alumnado se introducirá en estos años para entender lo que significa y lo que ha tenido que pasar hasta que por fin goza del prestigio que se merece. Asimismo verán sus características y algunos ejemplos notables que les causará sorpresa unos y admiración otros. También tendrán que elaborar ellos mismos su propio relato en grupos heterogéneos de cuatro personas y leerlo en alto para discutir entre todos sus propiedades y comprobar que se trata de un microrrelato. Finalmente, el alumnado se dividirá, otra vez, en grupos heterogéneos y se les dará dos temas (feminismo y LGTBIQ+) sobre los que tendrán que escribir dos microrrelatos, uno para cada tema, aunque primeramente hablaremos de ellos y resolveremos dudas. Esto les servirá para que se pongan de acuerdo y escuchen las opiniones de sus compañeros y compañeras. Para terminar, cada agrupación lo leerá en alto con el fin de debatir sobre lo escrito y así ensalzar ciertos valores primordiales en la educación. Por último, se votarán los tres mejores de la clase y se subirán a la página web del centro.

Datos técnicos

Autoría: Romen Ráez Mesa

Centro educativo: I.E.S. Teobaldo Power

Tipo de Situación de Aprendizaje: Proyecto

Estudio: 4º Educación Secundaria Obligatoria (LOMCE)

Materias: Lengua Castellana y Literatura (LCL)

Identificación

Justificación: Al trabajar esta situación de aprendizaje al principio del tercer cuatrimestre se consigue que el alumnado ya esté familiarizado con las características literarias que vamos a usar para crear nuestro propio microrrelato. Además, consideramos que en este periodo del año escolar todos los estudiantes del curso ya se conocerán y así las ideas que se expongan en su puesta en común serán más naturales y profundizarán más en el pensamiento. Vemos este proyecto como una oportunidad para que el alumnado comprenda que vivir en sociedad significa respetar a todas las personas que viven en ella, y da igual su raza, sexo, credo, clase social y orientación sexual. Asimismo, les adentramos en un género que puede interesarles y que haga que se replanteen la lectura como algo activo y divertido.

Fundamentación curricular

Criterios de evaluación para Lengua Castellana y Literatura

3.4 Situación de aprendizaje

Lo micro abarca todo

Código	Descripción
SLCL04C03	<p>Leer, comprender, interpretar y valorar críticamente textos escritos propios del contexto escolar, social o laboral, en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen, aplicando estrategias y técnicas de lectura comprensiva y crítica durante las fases del proceso lector, seleccionando nuevos conocimientos de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital, e integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo; identificando los conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna; y distinguiendo y explicando los diferentes géneros textuales. Todo ello con la finalidad de realizar una lectura reflexiva de los textos y manifestar una actitud crítica ante estos, reconociendo posturas de acuerdo o desacuerdo, y respetando en todo momento las opiniones ajenas.</p> <p>Este criterio pretende verificar que el alumnado es capaz de leer, comprender, interpretar y valorar, individual o grupalmente, textos de diversa índole propios del ámbito personal (cartas, chats...), profesional o académico (esquemas, mapas conceptuales, diagramas, gráficos...), social (noticias, reportajes, editoriales, artículos; instancias, reclamaciones...) y laboral (entrevistas, currículos, cartas de presentación...); así como textos narrativos, descriptivos, instructivos, dialogados, con especial atención a los expositivos y argumentativos, poniendo en práctica diferentes estrategias y técnicas de lectura comprensiva y crítica en diferentes fases del proceso lector (antes, durante y después de la lectura), así como la autoevaluación de su propia comprensión, que le permitan actualizar conocimientos previos, trabajar los errores de comprensión y construir el significado global o secuenciado del texto; así como identificar los rasgos diferenciales de los distintos géneros periodísticos informativos y de opinión; y comprender y explicar los elementos verbales y los elementos no verbales, así como la intención comunicativa de un texto publicitario. Para ello deberá analizar la información que nos ofrece el texto (informaciones explícitas e implícitas; información relevante; idea principal e ideas secundarias y sus relaciones; sentido de expresiones, frases, pequeños fragmentos en función del sentido global del texto; esquemas, mapas conceptuales, diagramas, gráficas que lo acompañen...), hacer conexiones entre el texto y su contexto, realizar hipótesis y comprender el significado de palabras propias del nivel culto de la lengua para incorporarlas a su repertorio léxico y enriquecer su vocabulario. Además, tendrá que reconocer y expresar el tema, el propósito, el destinatario, la estructura, el formato utilizado, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad y los rasgos lingüísticos más sobresalientes del género textual analizado, relacionándolos con la intención comunicativa y el contexto. Asimismo analizará los conectores textuales (causa, consecuencia, condición e hipótesis) y los principales mecanismos de referencia interna, gramaticales (sustituciones pronominales) y léxicos (elipsis y sustituciones mediante sinónimos e hiperónimos), que dan cohesión al texto. Por último, se valorará la utilización progresiva de diversas fuentes de información (diccionarios impresos o digitales, diccionarios de dudas e irregularidades...), bibliotecas y las TIC para integrar los conocimientos adquiridos y el nuevo vocabulario en su actividad creadora, y para construir una opinión crítica y reflexiva sobre el significado de los textos y las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales del mismo, respetando las opiniones ajenas.</p>
Competencias del criterio SLCL04C03	<i>Comunicación lingüística, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas y Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</i>

3.4 Situación de aprendizaje

Lo micro abarca todo

Código	Descripción
SLCL04C04	<p>Producir textos escritos adecuados, coherentes y cohesionados, en relación con el ámbito de uso y con la finalidad que persiguen, aplicando progresivamente las técnicas y estrategias necesarias que le permitan afrontar la escritura como un proceso (planificación, obtención de datos, organización de la información, redacción y revisión del texto), integrando la reflexión ortográfica y gramatical en la práctica y uso de la escritura, con la adecuada atención a las particularidades del español de Canarias, con la finalidad de valorar la importancia de esta como fuente de adquisición y estructuración de los aprendizajes, como vehículo para comunicar sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones, y como instrumento de enriquecimiento personal y profesional.</p> <p>Este criterio pretende constatar que el alumnado es capaz de redactar, en diferentes soportes, usando el registro adecuado y adecuándose a los rasgos propios de cada tipología, textos propios del ámbito personal (correos electrónicos, chats, cartas...), académico (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales...), social (estatutos, solicitudes, reclamaciones...) y laboral (currículos, cartas de presentación, entrevistas...), así como textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos, argumentativos y dialogados, organizando las ideas con claridad y corrección, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas, utilizando diversos organizadores textuales, respetando las normas gramaticales y ortográficas, e incorporando a sus escritos léxico del registro formal de la lengua. Para ello aplicará técnicas que le permitan planificar sus escritos (esquemas, árboles, mapas conceptuales...), redactando borradores de escritura y revisando el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido o la forma; y evaluar su propia producción escrita y la de sus compañeros y compañeras, aplicando propuestas de mejora hasta llegar al producto final. Se valorará que el alumnado utilice las TIC tanto para la obtención y tratamiento de información para sus producciones escritas, como para su el intercambio de opiniones, comentarios o valoraciones sobre textos ajenos (blogs, webs...). De igual forma deberá demostrar que resume textos escritos, recogiendo las ideas principales con coherencia, cohesión y estilo propio, realizando esquemas y mapas conceptuales para estructurar el contenido y explicando el significado de los elementos visuales que puedan aparecer (gráficas, imágenes...). Todo ello con la finalidad de valorar la escritura como herramienta con la que organizar su pensamiento, construir su propio aprendizaje y como medio para la expresión de sentimientos, experiencias, conocimientos y emociones, reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse con exactitud y precisión, e incorporando una actitud crítica y creativa ante sus propias producciones y las ajenas.</p>

3.4 Situación de aprendizaje

Lo micro abarca todo

Código	Descripción
Competencias del criterio SLCL04C04	<i>Comunicación lingüística, Competencia digital, Aprender a aprender, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.</i>
Código	Descripción
SLCL04C10	<p>Componer textos personales con intención literaria y conciencia de estilo, de géneros diversos, en distintos soportes y con ayuda de diversos lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos de la literatura universal, española y canaria, con especial atención a las producciones del siglo XVIII hasta la actualidad, así como a obras de literatura juvenil, en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y en los que se preste atención al tratamiento de los tópicos y las formas, con el propósito de que la escritura sea entendida como una forma de creación y de comunicación de los propios sentimientos y se desarrolle la propia sensibilidad, creatividad y sentido estético.</p> <p>Con este criterio se pretende verificar si el alumnado es capaz de crear, individual, grupal o colaborativamente, textos personales con propósito literario y artístico (poemas, caligramas, relatos cortos, diarios digitales, biografías, monólogos humorísticos, novelas gráficas, piezas teatrales...), presentados en soporte papel o digital, utilizando diversos medios de expresión y representación (cómic, vídeos, animación, interpretación teatral, blogs...), en los que aplicará, de manera creativa, con sentido estético y conciencia de estilo, los conocimientos literarios adquiridos y su propia experiencia lectora, a partir del encuentro con obras o fragmentos literarios de la literatura española y universal, comentados y analizados en clase, con la adecuada atención a la literatura canaria y a la juvenil, así como a las producciones propias del siglo XVIII hasta la actualidad, aplicando las convenciones de los diversos géneros, al tratamiento de los tópicos y a los aspectos formales. Se valorará la utilización ocasional de diversos lenguajes artísticos y medios audiovisuales en las propias producciones. Todo ello con la finalidad de afianzar el gusto por la creación literaria, considerándola vehículo de comunicación que le permitirá expresar los pensamientos y las propias emociones.</p>

3.4 Situación de aprendizaje

Lo micro abarca todo

Código	Descripción
Competencias del criterio SLCL04C10	<i>Comunicación lingüística, Aprender a aprender y Conciencia y expresiones culturales.</i>

Fundamentación metodológica/concreción

Modelos de Enseñanza: Enseñanza no directiva. Sinéctico.

Fundamentos metodológicos: Los pilares metodológicos de esta situación de aprendizaje se centran fundamentalmente en conseguir que el alumnado sea participativo y que aprenda «haciendo», el trabajo en grupos cooperativos y el compromiso grupal son, también, piezas clave. Nos basaremos en una enseñanza directiva y sinéctica ya que presentamos unos problemas o situaciones de la vida real que ellos y ellas tienen que representar. En general, el estudiante será el protagonista de su propio aprendizaje, y una vez llevados a cabo todos los pasos, las enseñanzas de conocimientos y valores que se propugnan podrán arraigar y ser interiorizadas para que la convivencia en el aula y en la sociedad sea más empática, respetuosa e igualitaria. Además, se favorecerá una enseñanza inclusiva de forma grupal a partir de grupos heterogéneos que ayudará a la formación del alumnado ya que se podrán ver distintos puntos de vista y su explicación. El docente queda en un segundo plano, sirviéndoles únicamente de guía en la exposición de datos y características que posteriormente demostrarán en el papel ellos mismos. En suma, se inculcarán una serie de conocimientos literarios a partir de ejemplos con informatividad que consigan atraerlos, porque que el alumnado tendrá que llevar a la práctica esas ideas y propiedades en un folio por sí mismos, primero de manera individual y después grupal, para finalmente debatir sobre la forma y el fondo de lo escrito. Un último punto tiene que ver con que la clase al completo votará el que para ellos y ellas es el mejor relato y, posteriormente, será publicado en la página web del centro.

Actividades de la situación de aprendizaje

[1]- ¿Es esto un microrrelato?

Al iniciar la sesión, el profesor procederá a la lectura de unos microrrelatos. Intentará mostrarles varios ejemplos que causen sorpresa en ellos como “El emigrante” de Luis Felipe Lomelí o “Luis XIV” de Juan Pedro Aparicio (recurso 1). Estos son considerados como dos de los microrrelatos más cortos que han existido en lengua hispánica. Seguidamente, y una vez captada su atención, se unirán en grupos heterogéneos de cuatro personas y se pondrán otros textos como los de Ana María Matute (recurso 2) para poder discernir las características del género y que el alumnado pueda ver todas las propiedades que, a lo mejor, les aclara más las cosas que los otros textos más breves. Así también evitamos que la explicación sea demasiado abstracta y se pierdan. Los estudiantes deberán escuchar atentamente la narración ya que, posteriormente, tendrán que escribir ellos el suyo propio de manera grupal.

Después de que cada una de las agrupaciones lo haya creado, un portavoz designado en cada grupo leerá el que le corresponda en alto para toda la clase y así comprobar que lo que han escrito es un microrrelato y no un aforismo, máxima o refrán. Además, se lanzarán una serie de preguntas sobre si son microrrelatos o no para generar debate y que ellos mismos se respondan con el fin de facilitar el aprendizaje activo y entre iguales. Por último, una vez hayan interiorizado qué es un microrrelato y sus partes, se les impartirá, brevemente, un poco de la

3.4 Situación de aprendizaje

Lo micro abarca todo

historia del género ya que ahora estos conocimientos deberían profundizar en ellos y ellas mejor.

Crterios Ev.	Productos/Inst.Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacios/context.	Observaciones.
SLCL04C04 SLCL04C10	-Creación de un microrrelato -Participación activa del alumnado	-Grupos heterogéneos	2	Proyector, ordenador (recursos 1 y 2), pizarra, tiza, cuaderno del alumno/a y bolígrafo	Aula de clase	El docente ofrecerá apoyo constante ante las posibles dudas. Además, paseará por las mesas durante la creación del microrrelato para comprobar que cumplen con las partes acordadas.

[2]- El microrrelato y los valores éticos transversales

Al terminar las sesiones anteriores, y comprobar que ya han interiorizado cómo se escribe un microrrelato, nos adentramos en una nueva actividad. Esta vez se le proyectará al alumnado unos microtextos de Juan Ramón Jiménez (recurso 3) y de la antología *Mujer, ni más ni menos* (recurso 4). Con ellos se logrará que el alumnado se adentre en unos valores transversales en la educación y que son primordiales para vivir en sociedad: feminismo, empatía y respeto. El docente explicará lo que ve en estos microrrelatos, además de hacer una explicación breve, en la que ellos y ellas podrán preguntar, con el fin de que tengan claro lo que significa el movimiento, el colectivo LGTBIQ+ y el acoso, e instará a formar grupos heterogéneos de cuatro personas en el que haya un portavoz. Así, le pedirá a cada agrupación que cree dos microrrelatos, pero esta vez cada uno tiene que tratar de un tema distinto: feminismo y el colectivo LGTBIQ+. Una vez creados, cada portavoz deberá leer los dos de su grupo en voz alta y, de esta manera, generar debate haciendo preguntas que esta vez tendrán que ver con la idea, no solo con la forma. Cuando todos los grupos lo hayan leído y se haya acabado el debate y las dudas, se hará una breve votación anónima con el objetivo de premiar los mejores tres microrrelatos, los cuales serán publicados en la página web del centro.

Crterios Ev.	Productos/Inst.Ev.	Agrupamiento	Sesiones	Recursos	Espacios/context.	Observaciones.
SLCL04C03 SLCL04C04 SLCL04C10	-Creación de un microrrelato que ensalce algunos valores como el feminismo y el respeto por el colectivo LGTBIQ+. - Participación activa del alumnado.	-Grupos heterogéneos	3	Proyector, ordenador (recursos 3 y 4), pizarra, tiza, cuaderno del alumno/a y bolígrafo	Aula de clase	Subir a la página web del centro (profesor/a de informática o director/a) los microrrelatos ganadores con una pequeña redacción explicando el motivo.

3.4 Situación de aprendizaje

Lo micro abarca todo

Fuentes:

Obligado, C. (ed.) (2001): *Por favor, sea breve: antología de relatos hiperbreves*. Madrid: Páginas de Espuma. (Recurso 1)

Matute, A. M. (1971): *Los niños tontos*. Madrid: Ediciones Destino. (Recurso 2)

Jiménez, J.R. (1994): *Historias y cuentos*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.

_____ (2007): *Aforismos*. Granada: Comares. (Recurso 3)

Oficina del Parlamento Europeo (2015). *Mujer, ni más ni menos*[archivo PDF]. España. Comisión europea. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/spain/resource/static/files/Microrelatos/microrelatos.pdf> (Recurso 4)

Observaciones: El docente será el encargado de corregir y hacer saber al alumnado las faltas de ortografía de sus escritos, si las hubiera, y de subir posteriormente a la página web del centro las creaciones que hayan sido más votadas.

Propuestas:

3.5 Evaluación

En este caso, la evaluación de nuestra situación de aprendizaje se llevará a cabo basándonos en los criterios de evaluación correspondientes: SLCL04C04, SLCL04C03 y SLCL04C09. Asimismo, también nos ayudaremos de los estándares de aprendizaje que le corresponde a cada criterio y que están recopilados en el *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 136, 2016, 17923-18029.

El producto que se tendrá en cuenta para la valoración de la situación de aprendizaje será la participación activa del alumnado y los microrrelatos creados, así como el buen uso del turno de palabra, la buena estructura de los argumentos y la claridad al expresarlos durante los dos debates. Es esencial que el alumnado muestre en esos debates que ha interiorizado, al menos, algunos rasgos que se propugnan, ya que somos educadores y enseñantes y el valor del feminismo, del respeto y la empatía hacia los colectivos es fundamental para vivir en sociedad. Además de que se defienden muchos textos literarios escritos por mujeres. No hay que olvidar que trabajaremos con grupos heterogéneos de cuatro personas por lo que las aportaciones individuales al debate y su participación serán fundamentales para la diferenciación de sus calificaciones.

Los microrrelatos que han sido creados se valorarán según su calidad formal: si están bien estructurados, si no tienen faltas de ortografía o gramaticales y si poseen todas las características que lo hacen microrrelato.

Asimismo será fundamental que el alumnado reflexione sobre lo impartido para que pueda entender la situación que se vive actualmente y así, desarrollar un espíritu crítico que les ayude a forjar su personalidad. Además, saber expresar sus opiniones de forma oral y escrita también es primordial para un buen desarrollo social.

Una vez dicho esto, la valoraremos así:

Calidad formal del microrrelato (30%)
Utilización de todas las partes que forman el microrrelato
Referencias intertextuales de algún otro texto visto en clase
Originalidad
Uso correcto de la ortografía y la gramática
Calidad de las ideas del microrrelato (30%)
Explica ideas propias desde un punto de vista crítico

Tiene en cuenta el tema sobre el que se ha pedido que se escriba
Es respetuoso con las ideas que se propugnan
Debates y reflexiones (30%)
Respeto el turno de palabra y responde a lo que se pregunta
Argumenta de manera lógica su postura aportando las pruebas que le sean posible
Estructura correctamente su discurso para evitar repeticiones y caos
Sus ideas no atentan contra la libertad de las demás personas
Participación activa
Autoevaluación (10%)

Aquí se encuentran los porcentajes de evaluación de cada parte de esta situación de aprendizaje, pero, además, nos gustaría añadir una autoevaluación. Creemos que es importante que el alumnado sea activo y esté involucrado en su educación, así como en su evaluación. Por lo tanto, se les facilitará un folio, una hoja de papel cuadriculado o un fragmento y se les dirá que evalúen globalmente su trabajo a partir de ciertos parámetros que se escribirán en la pizarra. Tendrán que poner una calificación numérica y una breve reflexión. Estos parámetros son:

1. Participación activa en la creación de los microrrelatos y en el debate
2. Calidad formal de sus microrrelatos
3. Calidad de las ideas que se extraen del microrrelato
4. Respeto por las ideas del compañero o compañera y por el turno de palabra a la hora de debatir.
5. Calidad de sus argumentos y su estructura.

Se le dirá al alumnado que cada uno de estos cinco apartados vale dos puntos. Así, puede que les sirva para que se evalúen ellos mismos de una forma ordenada y clara.

CONCLUSIONES

Una vez terminada la investigación y la propuesta didáctica, a las que les sumaremos nuestra breve pero intensa experiencia durante las Prácticas Externas en un Instituto de Educación Secundaria, se pueden extraer una serie de conclusiones:

Primera: conocer la historia de la literatura y los movimientos literarios, artísticos, culturales y sociales, especialmente los relacionados con la gestación y auge de la minificción, ayuda a que el alumnado se sitúe en un panorama que, ya no solo está basado en los autores canónicos, algunos de los cuales pueden haberse quedado desfasados, ética y estéticamente, sino en otros y otras que se acercan más a las personas y la sociedad que queremos construir en la actualidad.

Segunda: la inclusión de valores éticos y la visibilización de la mujer de Lengua Castellana y Literatura para 4º de ESO es acertada. Muchos de los libros de texto de este curso, por ejemplo, a la hora de tratar el tema de la micronarrativa se basan en textos canónicos como los de Augusto Monterroso o Julio Cortázar, cuando también se puede abogar por la integración de otros microrrelatos de autoras y autores de calidad y que trabajen valores éticos para la formación integral del alumnado, aunque sin dejar de lado la labor literaria de estos escritores.

Tercera: creemos que ha sido positiva la elección del microrrelato para defender los valores feministas y del respeto a la diversidad. Hoy en día las personas leen más textos de todo tipo pero menos literatura. El microrrelato es una forma breve que puede motivar la lectura a algunos adolescentes que no se han parado a pensar en las posibilidades que ofrece la literatura. Además, hoy en día este género está muy bien valorado socialmente y propone un tipo de lectura más sencilla que la poesía, por ejemplo, por lo que puede ser un buen reclamo para nuevos lectores e incitarlos probablemente a lecturas de mayor calado y extensión.

Cuarta: a partir de los textos que se han propuesto en este proyecto se pueden trabajar a la perfección los criterios de evaluación relacionados con el tema y sus estándares vinculados con la producción y comprensión de textos orales y escritos, así como con los que tratan sobre la expresión oral. La conclusión a la que queremos llegar tiene que ver con que la inclusión de unos autores u otros no implica ningún cambio sustancial para el alumnado a la hora de trabajar la estructura y la forma del microrrelato, siempre y cuando tengan la calidad necesaria como para servir de ejemplo.

Quinta: hemos podido comprobar, tras la realización de este proyecto y después de hacer las Prácticas Externas, que el alumnado necesita mejorar su capacidad de argumentación. Esto es un hecho. Por este motivo, un pilar fundamental del proyecto y de la evaluación radica en la importancia de argumentar y estructurar correctamente las ideas. Es probable que al tener toda la información al alcance de nuestras manos se evite hacer un esfuerzo por argumentar correctamente. Cualquiera puede buscar un dato y mencionarlo, pero creemos que profundizar en un tema, ver los pros y los contras y hacer una valoración al respecto es algo que en las aulas de los institutos se está dejando de hacer en beneficio de la búsqueda rápida. Es por este motivo por el que creemos que el debate como recurso pedagógico, sirve para un correcto desarrollo de la competencia de la *Comunicación lingüística* y, dentro de ella, de la expresión oral.

Sexta: el corpus que se ha proporcionado valdrá para que el alumnado que se haya interesado por el género del microrrelato pueda hacer una búsqueda activa de otros textos en función de sus intereses. En esta época, es fundamental hacer un buen uso de las NTICs. Los institutos solo son capaces de impartir una pequeña cantidad de información, lo demás está en internet o en las bibliotecas, solo hay que buscarlo, pero hay que manejar las herramientas adecuadas para hacerlo correctamente y con criterio.

Séptima: la explicación y posterior debate que se propone acerca del feminismo y las sexualidades es muy posible que consiga que cierto alumnado entienda mejor conceptos que le pueden resultar ajenos. Entenderlos es el primer paso para respetarlo y saber convivir con la diversidad de las sociedades de una manera tolerante e igualitaria. Por nuestra propia experiencia podemos afirmar que términos como *queer*, por ejemplo, están muy alejados de la realidad de los jóvenes adolescentes.

Octava: se ha comprobado que en Canarias existen múltiples políticas públicas, recursos jurídicos, asociaciones y proyectos que no dejan desamparado a nadie perteneciente al colectivo LGTBIQ+ y que pueden ser usados perfectamente en el aula. También es cierto que hay que seguir normalizándolos y visibilizándolos para que la discriminación debido a la orientación, género e identidad sexual sea cosa del pasado.

Novena y última: en la elaboración y lectura de los microrrelatos, la mente del escritor y del lector ha de estar despierta y preparada para la creatividad. A partir de la idea de que el lector juega un papel fundamental debido a que ha de rellenar las elipsis con propias suposiciones para, así, darle su personal interpretación a la historia se consigue un desarrollo de la creatividad que no está presente siempre en todas las asignaturas. Este trabajo además, pretende ampliar sus horizontes sobre las identidades

sexuales y genéricas, en otras palabras, enriquecer también la creatividad de las relaciones humanas que se pueden dar en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRES-SUÁREZ, I. y RIVAS, A. (eds.) (2008). *La era de la brevedad. El microrrelato hispánico*. Palencia: Menoscuarto.
- AULLÓN DE HARO, P. (2004). Las categorizaciones estético-literarias de dimensión. Género/sistema de géneros y géneros breves/géneros extensos. *Analecta Malacitana*, vol (15), 23.
- BALUTET, N. (2010). *El comentario de textos literarios*. Navarra: Cénlit ediciones.
- BARBERÁ ALBALAT, V. (1981). *La enseñanza de los valores en la sociedad contemporánea*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- BAUDELAIRE, C. (2000). *Pequeños Poemas en Prosa/ Los Paraísos Artificiales*. Madrid: Cátedra.
- BEAUVOIR, S. (1987). *El segundo sexo. Tomo II*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- BOE, núm. 3, de 3 de enero de 2015, 169-546.
- BUSTAMANTE VALBUENA, L. (2012). *Una aproximación al microrrelato hispánico: antologías publicadas en España (1990-2011)* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid: Valladolid.
- CUEVAS GARCÍA, C. (1998). *Rubén Darío y el arte de la prosa. Ensayo, retratos y alegorías*. España: Congreso de Literatura Española Contemporánea.
- D'ANGELO, E. y MEDINA, A. (2010). *Aprender a aprender en los contextos cotidianos del aula en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones la Torre.
- DARÍO, R. (1969). *Cuentos*. Madrid: Espasa-Calpe. Austral.
- _____ (1987). *Azul. Cuentos y poemas en prosa*. Madrid: El libro Aguilar.
- DÍEZ, M. (2007): *Antología de cuentos e historias mínimas (siglos XIX y XX)*. Madrid: Austral.
- DUQUE, C. (2010). Judith Butler y la teoría de la performatividad de género. *Revista de Educación y Pensamiento*, vol (17), 85-95.
- ESCUDERO, J.M. (2017). *Los contenidos y los modelos de formación inicial del profesorado*. La Laguna: Documento de trabajo sobre los contenidos de la formación inicial del profesorado.
- Foros de reflexión y participación (2009). *Adolescentes y jóvenes lesbianas, gays, transexuales y bisexuales: dificultades y rechazos en su desarrollo personal, en sus relaciones y en su socialización*. Vitoria: Ararteko.

- HERNÁNDEZ, D. (2013). *El microrrelato en la literatura española. Orígenes históricos: modernismo y vanguardia* (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna: Tenerife.
- _____ (2015). *Quintaesencias narrativas. Antología del microrrelato español. Edición bilingüe español-rumano. Dana Diaconu* (trad.). Rumanía: Muzeelor Literare.
- _____ (2016). *Un centímetro de seda. Antología del microrrelato en español. Orígenes históricos: Modernismo y Vanguardia*. España: Menoscuarto.
- JIMÉNEZ, J.R. (1994). *Historias y cuentos*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.
- _____ (2007). *Aforismos*. Granada: Comares.
- KRISTEVA, J. (1981). *Semiótica I*. Madrid: Espiral.
- LORENZO ALQUÉZAR, R. y BENEDICTO RODRÍGUEZ, R. (coords.) (2010). *Educación cívica. Democracia y cuestiones de género*. Barcelona: Icaria.
- LUGONES, L. (1987). *Cuentos fantásticos*. Madrid: Clásicos Castalia.
- _____ (2013). *Filosofícula*. Argentina: Eudem.
- MATUTE, A. M. (1971). *Los niños tontos*. Madrid: Ediciones Destino.
- MARTÍN CRIADO, E. (2004). El idealismo como programa y como método para las reformas escolares. *El nudo en la red*, vol (3-4), 18-32.
- OBLIGADO, C. (ed.) (2001). *Por favor, sea breve: antología de relatos hiperbreves*. Madrid: Páginas de Espuma.
- OCAMPO GONZÁLEZ, A. (coord.) (2018). *Pedagogías Queer*. Chile: Ediciones Celei.
- PLATERO, R. L. (2014). *Trans*exualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.
- POE, E. A. (1956). *Obras en prosa. Cuentos I*. Madrid: Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- ROAS, David (2010). *Poéticas del microrrelato*. Madrid. Lecturas.
- SAU, V. (2000). *Diccionario ideológico feminista. Volumen I*. Barcelona: Icaria.
- TALBURT, S. y STEINBERG, S. R. (eds.) (2005). *Pensando en Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Graó.
- VARELA, N. (2017). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: No ficción.
- ZAVALA, L. (2004). *Cartografías del cuento y la minificción*. España: Renacimiento Iluminaciones.

CIBERGRAFÍA

- DE DIOS RUIZ, P. (2016). *Educando en igualdad. Feminismo en las aulas* [archivo PDF]. España: FETE-UGT. Recuperado de:

<https://www.educandoenigualdad.com/wpcontent/uploads/2016/03/Enero2016.pdf>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12978>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

MACDONALD, T. (2016). Información *general: transgénero/transsexual/género fluido*. Recuperado de: <https://laligadelaleche.eu/wp-content/uploads/Informacion-general-transgenero-transsexual-y-genero-fluido.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar: Mirando al futuro*. Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5785159b-5a82-482f-ac98-9a78bf8c4805/webmirandofuturocee.pdf>

Ministerio de Sanidad, Igualdad y Servicios Sociales (2015). *Abrazar la diversidad: propuestas para una educación libre de acoso homofóbico y transfóbico*. Madrid: Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. Recuperado de: http://www.inmujer.gob.es/actualidad/NovidadesNuevas/docs/2015/Abrazar_la_diversidad.pdf

Oficina del Parlamento Europeo (2015). *Mujer, ni más ni menos* [archivo PDF]. España. Comisión europea. Recuperado de: <http://www.europarl.europa.eu/spain/resource/static/files/Microrelatos/microrelatos.pdf>

PLATERO, L. (2018). *Prevención de la LGTBfobia desde una perspectiva sociocomunitaria*. España: Recuperado de: <https://www.diba.cat/documents/232140/124902112/Preveni%C3%B3n+de+la+LGTBfobia+desde+una+perspectiva+sociocomunitaria.pdf/b7fbb6db-f261-41cb-978f-db865961f970>

ANEXOS

Anexo 1

Se adjuntarán aquí una serie de creaciones que han elaborado los alumnos y alumnas de 2º y 4º de ESO del IES Profesor Martín Miranda:

¡No!

La palabra no es para todo. (Iris)

LGTBI

Los Gobiernos Tienen que Buscar la Igualdad en la sociedad.
(Gabriela)

La verdad

La madre y la niña tenían miedo del monstruo del armario hasta que se dieron cuenta que su padre era el monstruo. (Adrián)

El mar melancólico

Y allí estaba; salvaje, preciso y conciso como el tiempo; repetitivo como un bucle eterno de sentimientos vividos. Ahí se hundió. Se perdió en sus recuerdos que prometían ser olvidados. Sin embargo, fue elevado al cielo en una sensación, en un último respiro.

Al fin; ataraxia. (Alexandra)

Alguien más

Sin más, me miré en el espejo esperando encontrar a alguien más, peros solo soy yo. (Adriana)

El valor de las no-cosas

- Y ¿no harás nada para recuperarla y valorarla?
- El valor se lo debí haber dado hace mucho, y ya la perdí. (Daniela)

Decepción/ Sin elección

Ya no estaba sola en la casa y solo tenían pánico, miedo de soltar las voces de su garanta. (Laura)

La lucha

Solo la brocha sabe cuánto tuvo que pintar para conseguir hacer ese cuadro. (Kilian)

En sí

Se levantó en una pequeña cárcel, había una puerta, estaba abierta y puede salir, ¿por qué no lo hace?

Despertó como si nunca hubiera dormido hasta hoy. (Luis)

Depredador

Me encontraba en frente de una boca llena de dientes que era dos veces yo. Llevaba años así. (Joshua)

Anexo 2

En este segundo anexo vamos a añadir algunos de los distintos materiales y recursos didácticos que hemos podido extraer de nuestra investigación sobre la diversidad en las aulas.

Carol y Guille van a mi instituto

Este recurso se compone por dos tebeos que abordan la diversidad sexual, familiar y de identidad desde el punto de vista de Carol y del de Guille. Están editados por FELGTB, COGAM y XEGA y sirve tanto para docentes como para el alumnado y sus familias.

-Tebeos:

<http://www.felgtb.org/rs/113/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/c76/filename/comic-carol.pdf>

<http://www.felgtb.org/rs/111/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/30c/filename/comic-guille.pdf>

- Guía didáctica:

<http://www.felgtb.org/temas/educacion/documentacion/secundaria/i/490/448/el-amor-y-el-sexo-no-son-de-un-solocolor>

El sexo sentido

Este documental es de Televisión Española recoge el testimonio de varios transexuales de distintas edades, situaciones y culturas y sus familias. En él se tratan temas que nos atañen como el acoso, la falta de información y cómo encajar en el sistema educativo.

-Documental: <http://www.rtve.es/alicarta/videos/documentos-tv/documentostv-sexo-sentido/2616594/>

Cómo educar en la diversidad afectivosexual en los centros escolares

Este libro coordinado por Mercedes Sánchez Sáinz está pensado para que los docentes y las autoridades puedan extraer recursos que les ayuden a impartir la docencia en los centros en los que haya ESO, Bachillerato y FP. La obra está dividida en tres guías didácticas que plantean situaciones como la homotransfobia y la diversidad sexual.

Educatolerancia

Esta página web sirve como material para la formación docente sobre los temas que ya hemos comentado, al que se añade el ciberbullying. En ella, además de encontrar guías y manuales, también hay cuentos y material audiovisual que servirán para tratar estos temas de una manera más lúdica.

-Página web:

http://www.educatolerancia.com/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=54&Itemid=63

Protocolo para el acompañamiento al alumnado trans y la atención a la diversidad de género en los centros educativos de Canarias

Hemos añadido el enlace de este protocolo que se da en los centros educativos de Canarias porque creemos que conocerlo puede ayudar al alumnado y al docente a la integración total en el aula. 73

-Página web:

https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/protocolo_trans_18_19.pdf