

# Exilio, género y literatura hispanoamericana. Una propuesta didáctica para 4º de Educación Secundaria Obligatoria

María Álvarez Díaz

(MESOB) Especialidad de Lengua Castellana y Literatura



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2020-2021

Facultad de Formación de Profesorado

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y  
BACHILLERATO

**Exilio, género y literatura  
hispanoamericana. Una propuesta didáctica  
para 4º de Educación Secundaria  
Obligatoria**

Autora: María Álvarez Díaz

Tutora: Patricia Fernández Martín

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER  
CURSO 2020-2021

**Resumen:** En el presente trabajo se desarrolla una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Se parte de un contenido del currículo –la Generación del 27– para ofrecer un enfoque innovador, tanto temático como metodológico. Se ha tomado hilo conductor de la propuesta el tema del exilio, razón por la cual la unidad didáctica que aquí se desarrolla se titula “Las palabras peregrinas”. La selección de este criterio temático permite, además de trabajar la poesía de madurez de los poetas del 27, incluir una perspectiva de género, atendiendo a la producción de las escritoras en el exilio, e introducir la literatura hispanoamericana, pues muchos/as de los/as exiliados/as fueron acogidos/as en países hispanoamericanos. Se pretende ofrecer una propuesta que amplíe el acervo cultural del alumnado y le eduque en valores como la igualdad y la interculturalidad.

**Palabras clave:** Didáctica de la literatura, exilio, género, literatura hispanoamericana, propuesta didáctica.

**Abstract:** In this paper develops a didactic proposal for the teaching of literature in 4º ESO. It is part of a content of the curriculum –the Generation of 27– to offer an innovative approach, both thematic and methodological. The proposal is articulated from the theme of exile; therefore, the didactic unit is entitled “The pilgrim words”. The selection of this thematic criterion allows, in addition to working on the mature poetry of the poets of the 27th, to include a gender perspective, attending to the production of the women in exile, and to introduce Spanish-American literature, since many of the exiles were welcomed in Latin American countries. It is intended to offer a proposal that expands the cultural heritage of students and educates them in values such as equality and interculturality.

**Keywords:** Didactics of literature, exile, gender, Spanish-American literature, didactic proposal.

# Índice

1. Introducción .....	3
2. Marco teórico .....	6
2.1. Un acercamiento a la didáctica de la literatura.....	6
2.2. La temática del exilio como hilo conductor .....	10
2.3. La perspectiva de género.....	13
2.4. La literatura hispanoamericana en el aula .....	17
3. Cuestiones metodológicas .....	21
4. Propuesta didáctica.....	24
4.1. Referentes curriculares .....	25
4.2. Contenidos.....	25
4.3. Objetivos generales .....	26
4.4. Objetivos específicos.....	28
4.5. Metodología .....	32
4.6. Recursos .....	33
4.7. Atención a la diversidad.....	34
4.8. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables .....	34
4.9. Actividades.....	37
4.10. Evaluación: procedimientos e instrumentos .....	45
5. Posibles resultados a partir de una aplicación didáctica parcial.....	49
6. Conclusiones .....	52
7. Bibliografía .....	55
Anexos .....	62
Anexo I. Materiales diseñados para la unidad didáctica .....	63
Anexo II. Selección de poemas sobre el exilio escritos por hombres.....	64
Anexo III. Selección de poemas sobre el exilio escritos por mujeres.....	75
Anexo IV. Selección de poemas para trabajar el exilio interior .....	84
Anexo V. Selección de poetas hispanoamericanos/as.....	87
Anexo VI. Ejemplo de correspondencia para trabajar el género epistolar.....	93

## 1. Introducción

En el presente Trabajo de Fin de Máster se plantea una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura en el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, en específico para el curso de 4ºESO. El diseño de la propuesta se inspira en un contexto concreto: un instituto público del norte de la Comunidad de Madrid, cuyas señas de identidad son la integración y la apertura a la innovación. Se trata de un centro que acoge gran diversidad entre su alumnado: cuenta con alto porcentaje de estudiantes inmigrantes, así como estudiantes con necesidades educativas específicas. Por otro lado, es un centro de Innovación Tecnológica (IIT), por lo que cuenta con múltiples recursos digitales en sus aulas. A partir de estas dos cuestiones se ha diseñado una unidad didáctica en la que se aboga por la interculturalidad y la igualdad, y en la que se aprovechan los recursos tecnológicos de los que dispone el centro. Pese a que la unidad está diseñada para 4ºESO, algunas de las actividades que aquí se desarrollan han sido puestas en práctica en un grupo de 2ºBachillerato; esto ha permitido adelantar posibles problemas y realizar los cambios oportunos para su aplicación didáctica.

Esta propuesta surge como contrapunto a una cuestión que se ha observado en el centro: la marginación de las escritoras en el canon escolar literario, así como la total ausencia de la literatura hispanoamericana en las aulas. Esto, cabe señalar, no son problemas que acuse únicamente este centro: la legislación vigente no contempla en el currículo estos contenidos; sin embargo, como se observará en las próximas páginas, su inclusión en las aulas está sólidamente justificada. Ante el reto de presentar estos temas de forma cohesionada para su enseñanza, se ha optado por tomar como eje conductor de la propuesta el tema del exilio, que es, además, otra cuestión que pasa desapercibida en las aulas, pese a que una gran parte de la producción literaria española del siglo XX fue escrita y publicada fuera de España. Para vincular el exilio con los contenidos de la materia de Lengua Castellana y Literatura ha sido escogido el tema de la Generación del 27; aunque el grupo se rompe en su tercera etapa –con la muerte de Lorca y la salida forzosa del país de muchos/as<sup>1</sup> de sus integrantes– y no es pertinente hablar de generación, estos/as poetas siguen escribiendo y publicando una obra de madurez a la que también se debe atender.

---

<sup>1</sup> En este trabajo se emplea el lenguaje inclusivo, respondiendo a dos objetivos de esta propuesta: educar en igualdad y dar visibilidad a las escritoras.

Trabajar con la producción exiliar de este grupo permite abordar tanto la perspectiva de género, pues en esta generación surgen importantes voces femeninas que también tuvieron que marcharse al exilio, como incluir las corrientes literarias hispanoamericanas, pues muchos/as de estos/as escritores/as fueron acogidos/as en países hispanoamericanos, y fue en ellos donde se publicaron en mayor número sus obras durante la posguerra. Los contactos entre ambas orillas resultaron cruciales, pues se produjo una influencia mutua.

La unidad didáctica que aquí se desarrolla se titula “Las palabras peregrinas” ya que los textos que se trabajan fueron escritos fuera de España por los/as exiliados/as, y porque se introduce la producción de poetas hispanoamericanos/as con los/as que estuvieron en contacto. Se incluyen, también, los textos de algunos/as poetas que se quedaron forzosamente en España, y que sufrieron una suerte de exilio interno o ‘insilio’. Además de ofrecer un enfoque innovador en cuanto a los temas, autores/as y obras, en esta propuesta prima un pluralismo metodológico que pretende motivar al alumnado y hacerle partícipe de su propio proceso de aprendizaje.

Este trabajo consta de los siguientes apartados: en primer lugar, se presenta una fundamentación teórica sobre los temas que se trabajan en “Las palabras peregrinas”, a saber, la didáctica de la literatura, el exilio, la perspectiva de género y la literatura hispanoamericana; en segundo lugar, se añade un apartado relativo a las cuestiones metodológicas que intervienen en el diseño de la unidad; en tercer lugar, se desarrolla la unidad didáctica, atendiendo a los referentes curriculares, los contenidos, los objetivos, la metodología, los recursos, la atención a la diversidad, las actividades y la evaluación; en tercer lugar, se realiza una suerte de autoevaluación de la propuesta al analizar la aplicación didáctica de la misma que, como se ha señalado, se llevó a cabo en un grupo diferente al que se tenía en mente al diseñarla por cuestiones relacionadas con las necesidades del centro; por último, además de las conclusiones y la bibliografía, se presentan los materiales diseñados para la propuesta en el apartado de anexos, que incluye ejemplos de las tareas y una amplia selección de textos.

Se trata de una propuesta ambiciosa que pretende ensanchar el canon formativo del estudiantado, ampliando su competencia literaria y su acervo cultural, así como educar en valores y temas transversales como la igualdad y la interculturalidad. Por otro lado, en

la era del refugiado (Said, 2013) parece necesario concienciar sobre esta problemática, acercando a través de los clásicos un tema que está de total actualidad. El objetivo de “Las palabras peregrinas” es, como expone Recalcati, “abrir vacíos en las cabezas, abrir agujeros en el discurso ya formado, hacer hueco, abrir las ventanas, las puertas, los ojos, los oídos, el cuerpo, abrir mundos, abrir aperturas no concebidas antes” (2019, p.54).

## **2. Marco teórico**

La Comisión Europea (2008) pide a los profesionales de la educación que ofrezcan clases cultural y lingüísticamente diversas, que sean flexibles y que se muestren “sensibles a los temas culturales y de género” (en Núñez y Martín, 2011, p. 85), entre otros reclamos. “Las palabras peregrinas” es una propuesta didáctica que va en esta dirección: con el tema del exilio se trabajan manifestaciones estéticas y culturales que se vinculan con la memoria, y se crea conciencia sobre un problema global actual como es la crisis de los migrantes y refugiados; además, permite recuperar las voces de las escritoras que también se vieron obligadas a salir al exilio e introducir la literatura hispanoamericana, poniendo en contacto dos perspectivas culturales que mantienen estrechos vínculos desde antaño. Como señala Pulido, “todo canon es una imposición social generada por un grupo dominante y por intereses ideológicos concretos” (2009, p. 102); en este trabajo se refleja la necesidad de ampliar el canon para “mostrar la identidad cultural con sus ricos y poliédricos referentes” (Sánchez-García, 2020, p. 88), acercando al alumnado textos diversos que respondan a las necesidades de una sociedad también diversa.

Se parte de una concepción abarcadora de la educación literaria, tal y como proponen Badía y Cassany (1994), citados por Ballester e Ibarra (2009, p.30), quienes entienden que en el estudio de la literatura intervienen diferentes dimensiones: la ética, la estética, la cultural y la lingüística. En esta unidad didáctica se propone, más allá de la enseñanza de los contenidos, un aprendizaje competencial y una educación en valores a través de los textos literarios (Sánchez y Yubero, 2010; Servén, 2010). Se trata de un enfoque innovador<sup>2</sup> en el que se amplía el corpus escolar literario con el fin de “acercar la literatura a la realidad del alumno” (Martín Vegas, 2009, p. 274).

### **2.1.Un acercamiento a la didáctica de la literatura**

En el Real Decreto 1105/2014 se afirma que la reflexión literaria, entre otros beneficios, “desarrolla la capacidad crítica y creativa de los estudiantes, les da acceso al conocimiento

---

<sup>2</sup> Se entiende el concepto de innovación como “el deseo y la acción que mueven a un profesor, a una profesora o colectivo de profesores y profesoras, a intentar realizar mejoras en su práctica profesional, con la finalidad de conseguir la mejor y más amplia educación para sus alumnos y alumnas” (Martínez Bonafé, 2008, p. 78)

de otras épocas y culturas y los enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de sí mismos” (p. 358). La educación literaria es, por tanto, un aprendizaje que va mucho más allá del formalismo y de la estética; como señala Todorov, existe en la literatura un componente sociológico ya que a través de los textos el/la estudiante puede encontrar “un sentido que le permita entender mejor al hombre y al mundo, para descubrir en él una belleza que enriquezca su existencia; y haciendo eso, entenderse mejor a sí mismo” (2007, p. 26). Se extrae de estas ideas que la literatura representa un importante papel “en la construcción de la identidad personal y en el desarrollo integral de los individuos” (Sanjuán, 2011, p. 93).

Entre las diferentes funciones de la literatura se encuentra, según Ballester e Ibarra, ser una fuente de conocimiento, transmitir valores y cultura y transformar a la sociedad (2009, pp. 28-29). Pese a esta visión tan abarcadora sobre el papel de la literatura en el ámbito escolar, en la práctica parecen olvidarse los objetivos generales de las diferentes etapas educativas, enfocados al desarrollo integral de los/as alumnos/as (Sanjuán, 2011). El enfoque metodológico, señala Sanjuán, “sigue favoreciendo un acercamiento excesivamente formalista o conceptual al texto literario (...). Este tipo de acercamiento a la literatura no estimula la lectura personal, la que establece unos vínculos emocionales profundos entre los contenidos temáticos de un texto, sus valores éticos y sociales” (p. 96-97). En esta unidad didáctica se ha optado por trabajar con la poesía para potenciar el componente afectivo, ya que “genera una respuesta emocional muy favorecedora del proceso de aprendizaje” (Lanseros y Sánchez, 2017, p. 93). Más allá de enseñar el componente estético, por tanto, parece importante atender tanto a los valores que residen en el texto como al componente cultural que lo envuelve; por otro lado, la lectura también favorece el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, pues exige un diálogo entre la obra y sus lectores/as.

La propuesta didáctica que aquí se desarrolla parte de esta consideración tan amplia sobre la finalidad de la educación literaria; por ello, la selección de lecturas resulta crucial. En “Las palabras peregrinas” se ha seleccionado un corpus literario que difiere del que se trabaja normalmente en las aulas de secundaria: en primer lugar, por estar focalizado en el tema del exilio; en segundo lugar, por atender a la perspectiva de género; en tercer lugar, por introducir las corrientes literarias hispanoamericanas. Afirma Colomer que implicar al lector es “requisito esencial para el progreso de la competencia literaria”

(1996, p. 131); las lecturas seleccionadas pretenden, precisamente, llamar la atención del estudiantado. El hecho de presentar lecturas muy diversas a través de un mismo hilo conductor permite, además de mostrar una mayor variedad de textos a través de los cuales pueden llegar a descubrir sus propios gustos literarios, hallar características recurrentes, desarrollando su comprensión lectora y su capacidad de observación (Margallo, 2012). Trabajar sobre una misma línea favorece “la asimilación de los aprendizajes. Los estudiantes recuerdan mejor la lectura de textos determinados si se halla incluida en el recuerdo global de un tipo de actividad extensa con sentido propio” (Colomer, 1996, p. 139).

Por otro lado, la selección de lecturas está estrechamente vinculada a la educación en valores (Yubero, 2007; Sánchez y Yubero 2009, 2010), ya que puede favorecer la integración, la interculturalidad y la igualdad. “El uso de las obras literarias para la educación en valores debe favorecer el diálogo entre el lector y el texto, motivándole a razonar sobre las vicisitudes de los personajes, a valorar o despreciar sus actos y a relacionar las conductas reflejadas en los textos con sus propias experiencias y valores” (Sánchez y Yubero, 2009, p. 199).

La elección de lecturas diversas y la ampliación del corpus no son, en cualquier caso, suficientes; como señala Colomer, los textos deben venir acompañados de “una programación de actividades de análisis y comprensión que pudiera hacer progresivamente explícitos los conocimientos literarios y ayudar de este modo al lector en su tarea de interpretar el texto con una competencia cada vez mayor” (1991, p. 24). Se propone en esta unidad una renovación didáctica al introducir no solo temas y autores/as poco frecuentes, sino también al privilegiar un enfoque por tareas, donde el alumnado cumpla una función más activa en su proceso de aprendizaje. Parece necesario sustituir “los limitados y rutinarios ejercicios sobre el texto literario (...) por una amplia gama de operación de lectura, escritura y oralización” (Colomer, 1996, p.135); por ello, se han planificado actividades de lectura expresiva, colectiva y analítica, y de escritura creativa, combinando la recepción de textos con la creación.

Cumplen una importante función las nuevas tecnologías en la enseñanza de la literatura. Esta propuesta surge en un centro de Innovación Tecnológica, donde los recursos digitales cobran un papel relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, se expone que “las Tecnologías de la

Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa” (p.9). Se señala, además, que las nuevas tecnologías permiten “conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones” (p.9). Se han diseñado actividades enfocadas a la búsqueda de información en internet y a la preparación de materiales de estudio. Las nuevas tecnologías permiten que los/as estudiantes sean los/as protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje. Al respecto, afirma Adell:

Los nuevos entornos de enseñanza/aprendizaje exigen nuevos roles en profesores y estudiantes. La perspectiva tradicional en educación superior, por ejemplo, del profesor como única fuente de información y sabiduría y de los estudiantes como receptores pasivos debe dar paso a papeles bastante diferentes. La información y el conocimiento que se puede conseguir en las redes informáticas en la actualidad es ingente (...) La misión del profesor en entornos ricos en información es la de facilitador, la de guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. (...) Los estudiantes, por su parte, deben adoptar un papel mucho más importante en su formación, no sólo como meros receptores pasivos de lo generado por el profesor, sino como agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información. (1997, § 5.4).

En este trabajo se considera la didáctica de la literatura como una disciplina capaz de enseñar no solo contenidos formales y conceptuales, sino también valores y diferentes competencias. La educación literaria, como expone Colomer, está “justificada por una reformulación del papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo y ha ido caracterizándose por la asunción de diversidad del corpus literario y de la multiplicidad de prácticas educativas utilizables” (1996, p.140). Bajo estas premisas se ha diseñado “Las palabras peregrinas”. Antes de pasar a las cuestiones metodológicas, conviene abordar los tres temas que se trabajan en la unidad, comenzando por el hilo conductor que cohesiona la propuesta: el exilio.

## **2.2.La temática del exilio como hilo conductor**

El currículo contempla la enseñanza de la generación del 27 dentro del bloque de educación literaria de 4ºESO. Pese a que la legislación no hace alusión a la producción escrita en el exilio, en la programación didáctica de nuestro centro de referencia encontramos la introducción de esta poesía a través de Rafael Alberti y Luis Cernuda. Se ha partido de esta inclusión en la programación para diseñar una unidad en la que el exilio se presente como el eje conductor, de modo que se puedan vincular lecturas muy diversas, así como autores/as, tanto consagrados/as como menos reconocidos/as, a través de esta temática.

Se toma como base la idea de elegir un criterio temático que cohesione los diferentes textos que se trabajan (Meix, 1994, p. 62): “Se trata de vertebrar las diferentes obras o fragmentos estudiados en torno a experiencias culturales profundas y de gran relevancia en la historia de la humanidad”. Esto, afirma el autor, facilita la interdisciplinariedad, y permite, como señala la Ley Orgánica 8/2013, trabajar más allá de las habilidades cognitivas: “Es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar” (p. 5).

La literatura escrita en el exilio por parte de los/as autores/as de la Generación del 27 ha quedado relegada a los márgenes, no solo en el ámbito educativo, sino también en los manuales de historia de la literatura (Rodríguez, 2004). Se ha producido una “discriminación de la obra literaria del exilio respecto de la literatura en el interior” (p. 8). Las causas de esta discriminación son variadas; afirma Larraz:

Las obras beneficiadas en el exilio de la ausencia de limitaciones censoria no pudieron entrar en los cauces que sistematizan una tradición nacional: premios literarios, crítica académica y no académica, reseñas en suplementos culturales, programas de estudio, historias literarias... y las que sí lo hicieron fue condicionada, parcial y tardíamente. Con otras palabras, no encontraron la comunidad de lectores que buscaban y, consiguientemente, el esfuerzo intelectual que las produjo fue en gran medida inane. (2017, p. 50).

Como resultado, la poesía del 27 ha quedado mutilada (López García, 2021); se ha privilegiado la producción escrita antes de 1939, “encapsulando durante décadas las poéticas de sus integrantes” (p. 20). El grupo generacional del 27 se descompone en su tercera etapa, la vinculada al exilio de muchos/as de sus miembros; por ese motivo, parece conveniente no emplear el método generacional para referirnos a estos/as autores/as durante su etapa exiliar. Huir de esta categorización nos permite ofrecer un amplio corpus y una nómina integrada por autores/as diversos/as, entre los/as que se incluyen las mujeres, los/as escritores/as hispanoamericanos/as y algunos/as poetas no consagrados/as antes de la Guerra Civil (ídem), cuya producción fue ignorada a causa del exilio.

El canon escolar literario privilegia las obras escritas dentro del territorio nacional. Para Rodríguez, la marginalidad de esta literatura responde a un “silencio interesado” (2004: 8) impuesto por la historia oficial. Por otro lado, este silencio podría estar vinculado a esa visión de la literatura que surge con el romanticismo y el positivismo, según la cual la enseñanza de este arte debe encaminarse “a la creación de una conciencia nacional” (Colomer, 1996, p. 126). En la posguerra se produce una censura de todas aquellas obras artísticas que no fueran acordes a los intereses ideológicos del poder; sin embargo, en una sociedad democrática no se puede permitir esta marginación, motivo por el cual en esta unidad didáctica se ensancha el canon, permitiendo la entrada de voces hasta ahora olvidadas. Diversos especialistas señalan la necesidad de reconstruir “la historia de la poesía española del siglo XX en su conjunto (...) sin distorsionar, minusvalorar o ignorar esta labor en el exilio” (López García, 2021, p. 15). Al respecto, ya expuso Cernuda en su *Díptico español* (1954):

¿Sólo la más remota oyen entre mis voces?  
Hablan en el poeta voces varias:  
Escuchemos su coro concertado,  
Adonde la creída dominante  
Es tan sólo una voz entre las otras.

La poesía del exilio corresponde a una etapa de madurez de sus autores/as y presenta variedad de métricas, lo que permite trabajar en el aula el componente estético, más allá del componente cultural. Se puede establecer un vínculo entre la forma y el sentido (Meix, 1994) de estos poemas, de modo que se combine la experiencia estética con la experiencia

cultural en que surge. Además de trabajar el género lírico, la temática del exilio permite abordar diferentes géneros como el teatro, la narrativa, el testimonio y la carta. En esta unidad didáctica se ha optado por trabajar con la carta pues, como señala Aznar Soler, “los epistolarios constituyen un valioso material documental a la hora de reconstruir la historia de las literaturas exiliadas. Son especialmente útiles para documentar la construcción de ese puente de diálogo entre la España del exilio y la España del exilio” (2002, p. 20). Se ofrece como modelo una carta entre Luis Cernuda y Gerardo Diego (anexo VI); los/as estudiantes deberán escoger un poema sobre el exilio de los trabajados en clase y, tomando como referencia la carta modelo, realizarán un cambio de género discursivo. De este modo, se favorece la asimilación de los contenidos y de las formas, y el alumnado adquiere la capacidad “para transformar textos, pero no de manera mecánica sino con autenticidad pragmática, imaginando contextos o situaciones verosímiles” (Meix, 1994, p. 63).

Llevar al aula este tema presenta diferentes beneficios, pues permite, además de trabajar de forma interdisciplinar, abordar temas transversales y educar en valores. En su Preámbulo, la Ley Orgánica 8/2013 expone: “La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia. La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar” (p. 4). Parece oportuno, por tanto, rescatar esta producción asociada a la memoria, que presenta gran calidad estética y que es, además, un documento de un valor social, cultural y humano incalculable.

Afirma Colomer que la literatura debe ser considerada “como un instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad” (1996, p. 130). La temática del exilio puede vincularse a la realidad del alumnado pues, tal y como señala Said, “nuestro tiempo (...) es ciertamente la era del refugiado, de la persona desplazada, de la inmigración masiva (2013, p. 180). Además de presentar la producción de los/as exiliados/as, se pueden llevar a cabo actividades en el aula para actualizar esta temática. Existe un alto número de estudiantes que pertenecen colectivo migrante –en el IES de referencia hay un alto porcentaje de alumnos/as migrantes, considerándose un “centro de integración”, como puede leerse en el Proyecto

Educativo de Centro–; abordar esta temática permite vincular las grandes obras de la literatura a las problemáticas actuales del estudiantado, así como educar en el respeto, la diversidad y la interculturalidad. Por otro lado, “la cultura occidental moderna es en gran medida obra de exiliados, emigrados, refugiados” (Said, 2013, p. 179), por lo que resulta interesante otorgar el valor que le corresponde a este colectivo, permitiendo que muchos/as estudiantes encuentren modelos en los que reconocerse e inspirarse.

Más allá del interés que el tema genera y de la calidad de esta producción, el exilio permite introducir la perspectiva de género, pues muchas escritoras españolas tuvieron que sufrir esta experiencia y lo dejaron reflejado en sus obras, y permite, además, incluir la literatura hispanoamericana, pues muchos/as de los/as españoles/as exiliados/as fueron acogidos/s en Hispanoamérica. “Las palabras peregrinas” pretende ser una unidad didáctica sensible a la igualdad de género y a la interculturalidad, en la que se revisa el canon para introducir una producción que, por ser también una representación literaria de la cultura y la condición humana, debiera considerarse canónica.

### **2.3.La perspectiva de género**

Si la producción en el exilio de los poetas, muchos de ellos consagrados, ha pasado desapercibida, la de las mujeres sufre una doble marginación: a la censura causada por la salida del país hemos de sumar su condición, ya que la historia de la literatura, así como el canon escolar, ha ignorado a las mujeres. Como señala Servén, “la historia de la literatura es una construcción heredada que recoge los prejuicios sexistas de tiempos pasados” (2008, p. 13). En los análisis sobre diferentes manuales de la ESO que llevan a cabo López-Navajas y Querol (2014), se constata la discriminación en todas las materias, incluida Lengua Castellana y Literatura, en la que solo un 7,6% de los nombres que se estudian corresponden a mujeres. Esta ausencia resulta preocupante pues “impide que sus aportaciones, sus ideas y sus propuestas se divulguen y formen parte de nuestro entramado social, pero además produce el espejismo de que ellas parecen no haber sido capaces de colaborar activamente en la gestación de la tradición cultural común” (López-Navajas y García-Molins, 2012, p. 28).

Pese a que en los contenidos que exige el currículo no se atiende a la producción de las escritoras, encontramos diferentes afirmaciones en la legislación que justifican este enfoque de género. La Ley Orgánica 8/2013 señala en su Preámbulo que “no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad” (p. 5). También el Real Decreto 1105/2014 atiende a esta cuestión en su artículo 6.2:

Las Administraciones educativas fomentarán el desarrollo de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género contra personas con discapacidad y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social.

(...) Se evitarán los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación. (p. 174).

En este documento, además, se señala como un objetivo general de etapa el “fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos” (p. 177). Sobre estas bases inclusivas e igualitarias se construye esta unidad didáctica, atendiendo también a lo expuesto por Servén:

Pese a que el currículo explícito no parece exigirlo puesto que se limita a la mención de unos pocos nombres de autoridades literarias masculinas y se concentra en pedir el reconocimiento de las principales características estilísticas de cada periodo, el profesor de literatura debe reclamar y reunir una serie de materiales textuales y teóricos que doten de sentido a sus clases, que las ligen a la formación personal y a la educación en valores de sus estudiantes. Entre esos materiales que ha de allegar, un lugar destacado corresponde a los relativos a estudios históricos y literarios atentos a la perspectiva de género. (2008, p. 16)

En una unidad didáctica que pretende recuperar voces olvidadas y enriquecer el canon literario escolar, es imposible no atender a la perspectiva de género. En los últimos años son muchas las propuestas que se están diseñando para introducir la producción femenina

en el aula –el proyecto educativo “Las Sinsombrero”, por ejemplo, que trata de rescatar la labor de las escritoras que ocupan también esta propuesta–. Sin embargo, señala Sánchez Dueñas que “a pesar del acopio de materiales y de proyectos de investigación gestados al amparo de los estudios literarios de género y su importante desarrollo en España, la transmisión de los resultados de todas estas aportaciones a la enseñanza de los adolescentes españoles es, por el momento, muy pobre” (2012, p. 412). Queda, por lo tanto, mucho trabajo por delante para que las figuras femeninas alcancen el reconocimiento que merecen.

Esta propuesta didáctica, como se ha señalado con anterioridad, pretende no solo atender a los contenidos, sino también educar en valores. A partir de la inclusión de las mujeres es posible generar modelos educativos igualitarios, a la vez que potenciar la equidad de género de la ciudadanía, pues la escuela es un importante agente socializador. Además, incluir en el canon escolar a mujeres permitirá un mayor acercamiento a la realidad del alumnado, especialmente de las mujeres, para quienes tiene mayor repercusión la carencia de referentes femeninos:

Al no verse reconocidos sus logros y perder modelos de identificación, su posición social se vuelve secundaria (...). Es un mecanismo de discriminación (...) y lo perpetuamos desde la educación obligatoria, que alcanza a toda la ciudadanía, a la que transmite estos valores de minusvalorización y desautorización femenina. (López-Navajas y Querol, 2014, p. 237)

De cualquier modo, la ausencia de las mujeres no afecta únicamente a quienes comparten este género; es una carencia colectiva pues “toda la sociedad pierde parte de su acervo cultural y cuenta con menos recursos para comprender el presente y proyectar el futuro” (López-Navajas, 2014, p. 282). Por otro lado, la exclusión de las mujeres revela la falta de rigor del sistema educativo al perpetuar las desigualdades y “transmitir una historia falseada” (López-Navajas y García-Molins, 2012, p. 37).

“Las palabras peregrinas”, a través del hilo conductor del exilio, rescata la producción de aquellas poetas que experimentaron el destierro. Se trata de “escritoras contemporáneas de la conocida Generación del 27, identificadas por edad, influencias literarias y rasgos estilísticos con los mucho más conocidos escritores e intelectuales del

grupo” (Nieva de la Paz, 2006, p. 20). Algunas han alcanzado un mayor reconocimiento –Ernestina de Champourcin, Concha Méndez, Rosa Chacel y María Zambrano–, y otras han caído en el olvido –Aurora Arnáiz, María Enciso y Marina Romero–, pero han podido ser rescatadas para esta propuesta gracias al criterio temático escogido. Se ha optado por introducir su producción y mostrarla en paralelo a la escritura de sus contemporáneos masculinos; se pretende así abogar por la equidad al ofrecer una perspectiva complementaria y, por ende, justa y enriquecedora.

La poesía exiliar de las mujeres presenta características propias que la diferencian de la masculina, pese a compartir tópicos como la añoranza, el dolor y el sentimiento de pérdida. Afirma Gaitán:

Ellas, que también tuvieron que conformarse con las situaciones que a cada una les brindó el exilio, estuvieron además condicionadas por la educación e instrucción artística recibida previamente en España y la situación familiar en la que en ese momento se encontraban. La creencia generalizada por parte de los países de acogida —especialmente de México— de que toda española era costurera las relegada al espacio de la moda en la nueva sociedad. (2016, p. 62).

Además del olvido en su país de origen, su producción literaria se vio entorpecida por las limitaciones impuestas en el lugar de acogida. Quedaron en cierto modo recluidas en la esfera privada y su formación fue autodidacta; por este motivo, tardaron más tiempo en publicar que sus contemporáneos masculinos. En sus textos exiliares abordan problemáticas de las que apenas se preocupaban los hombres, como la familia, la crianza de los/as hijos/as y la obtención de alimentos –véase la selección de poemas incluida en el anexo III–. Además, su producción está marcada por una defensa de la mujer y una autoafirmación de la identidad.

Al trabajar desde una perspectiva de género se trata de recuperar la historia de las mujeres y revalorizar sus especificidades estéticas, así como mostrar la importancia de su legado cultural ya que “sus trayectorias, a menudo ignoradas o silenciadas, se nos revelan como muestras ejemplares del testimonio coral de una generación de pioneras” (Nieva de la Paz, 2006, p. 26). Diferentes estudios han abordado la producción de estas escritoras

desde diversos canales: además de los estudios teóricos (Nieva de la Paz, 2006; Balló, 2016), se han producido documentales –“Las sinsombrero”, dirigido y producido por Balló, Torres y Jiménez-Núñez–, adaptaciones musicales –Paco Damas, Sheila Blanco– exposiciones e incluso rutas por Madrid. Estas autoras están logrando reconocimiento fuera de los círculos académicos, y parece necesario que su obra llegue también al ámbito educativo y forme parte del acervo cultural de los/as estudiantes.

#### **2.4. La literatura hispanoamericana en el aula**

El Real Decreto 1105/2014 aboga por una educación que atienda a la diversidad, que respete a la sociedad plural y que rechace “la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (p. 177). Sin embargo, las alusiones a la educación intercultural se concentran en el apartado dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, donde se expone que, gracias a la interculturalidad, “el individuo está mejor preparado para integrarse y participar en una variedad de contextos y de situaciones que suponen un estímulo para su desarrollo, y mejores oportunidades, en los ámbitos personal, público, educativo o académico, ocupacional y profesional” (p. 422). Se añade, además que “las competencias sociales y cívicas, y la conciencia y la expresión culturales, tanto las circunscritas a los entornos más inmediatos como las propias de ámbitos cada vez más amplios de actuación, forman así parte de las habilidades que comprende una competencia intercultural” (p. 423). No se entiende, por tanto, que se haya apartado la literatura hispanoamericana de las clases de Lengua Castellana y Literatura, pues implica un contacto intercultural que fomenta las competencias básicas del alumnado y educa en valores como la diversidad y el respeto. Por otro lado, se trata de una literatura escrita en la misma lengua, una cuestión que genera un sentimiento de unidad y que revela una tradición de pensamiento y una cultura compartida.

De nuevo, como ocurre con la producción de los/as exiliados/as, el canon escolar se limita enseñar una literatura peninsular, regida por un nacionalismo literario carente de sentido en esta sociedad global. Señalan Ballester e Ibarra:

En una sociedad marcada por la diversidad cultural como rasgo definitorio, la literatura que ofrecemos a los estudiantes, como también la metodología para su enseñanza, debe romper con los límites conceptuales de una única literatura ligada a un país determinado clasificada compartimentalmente en obras, autores y movimientos, para permitir la entrada en el aula de literaturas, ya sea en ese país o en otros países de culturas diferentes a la occidental. La enseñanza de la literatura, como el canon, debe configurarse por la pluralidad de voces, metodologías y textos, sin que esto implique, en modo alguno, el cumplimiento forzoso de determinadas cuotas, ya sean estas étnicas, genéricas o culturales. La educación literaria en el siglo XXI representa una respuesta comprometida con las transformaciones sociohistóricas contemporáneas y, sobre todo, con un diálogo con la sociedad circundante. (2009, p. 34).

En los últimos años esta literatura ha desaparecido del currículo, así como de las pruebas de acceso a la Universidad. Ya en 2008, Morales Moreno señalaba su preocupación ante la omisión de grandes figuras hispanoamericanas como Sor Juana Inés de la Cruz en el currículo español; este autor era también crítico con el hecho de que solo se abordara la literatura hispanoamericana del siglo XX, menospreciando toda la producción anterior. La situación actual es aún más desesperanzadora; solo tres comunidades autónomas (Comunidad Valenciana, Extremadura y País Vasco) contemplan esta literatura como parte de sus contenidos curriculares; otras comunidades, como la gallega, apelan a la literatura en español, por lo que quedaría incluida la hispanoamericana. Los/as escritores/as hispanoamericanos/as han sido, como sentencia un titular del periódico *El País* “expulsados de las aulas” (Aunión, 2019). Sorprende, por otro lado, que sí se estudien las corrientes artísticas hispanoamericanas en materias como Fundamentos del Arte e Historia del Arte, así como la historia de estos países en la materia de Historia del Mundo Contemporáneo.

En esta propuesta se pretende vincular al alumnado con la realidad multicultural en que vive; por ello, se proponen textos diversos que “atenderán a estas diferencias con el fin de que no haya una distancia insalvable entre el mundo que les rodea y lo que les ofrece el ámbito escolar (López Valero y Martínez Ezquerro, 2012, p. 35). Esta unidad ha sido diseñada a partir de un contexto específico: un IES del norte de la Comunidad de Madrid considerado en su Proyecto Educativo un “centro de integración” al que asiste un alumnado diverso, procedente en muchos casos de países hispanoamericanos. La

inclusión de las corrientes hispanoamericanas parece pertinente, pues muchos/as de estos/as estudiantes hallarán en estos/as autores/as referentes que les permitan conectar con su cultura; además, resultará enriquecedor para la totalidad del alumnado ya que no solo ampliarán su acervo cultural, sino que también se formarán en valores y mejorarán su competencia lingüística, comunicativa y literaria.

“Las palabras peregrinas” es una apuesta por la diversidad y por el rescate de voces marginadas; se entiende que el canon debe atender “a los diálogos, las tensiones, los espacios híbridos” (Fernández Cobo, 2021, p. 6). En la sociedad global y multicultural actual, se debe enseñar “una literatura que vaya más allá de nuestras identidades culturales y nacionales y sea proyectada en su dimensión universal” (Pozuelo, 2009, p. 94-95). En la actualidad se están llevando a cabo diferentes proyectos para rescatar la literatura hispanoamericana en la educación; prueba de ello es la creación del seminario “La literatura hispanoamericana en el aula” (2019-2020), promovido por el Centro de Estudios Literarios Iberoamericanos Mario Benedetti (CeMAB) de la Universidad de Alicante, así como las diferentes propuestas didácticas que recoge Fernández Cobo (ed.) en *La enseñanza de la Literatura Hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*, recientemente publicado (2021).

Como se ha señalado con anterioridad, uno de los objetivos de emplear el exilio como eje conductor de la unidad didáctica reside en la posibilidad de vincular este viaje forzoso con la literatura hispanoamericana. Muchos/as de lo/as exiliados/as fueron acogidos/as en países americanos como México, Argentina, Chile y Puerto Rico y esto tuvo consecuencias en el plano cultural y literario. Afirma Aznar Soler que “entre 1939 y 1949 la capital de la literatura española (...) no fue ya Madrid sino, por ejemplo, Buenos Aires o México D.F., donde se publicaron durante esa primera década de la postguerra las mejores obras” (2002, p. 12). El hecho de manejar una lengua común resultó determinante para que se establecieran vínculos entre los/as exiliados/as y los/as hispanoamericanos/as, y esto favoreció una influencia literaria mutua (Salvador, 2018) que parece haber pasado desapercibida en el ámbito educativo. Al silenciar la producción en el exilio de los/as españoles/as han sido ignorados/as también sus contemporáneos/as hispanoamericanos/as. Este olvido, cabe señalar, lo han sufrido doblemente las escritoras, como ocurre también en el ámbito español. La marginación de las hispanoamericanas está vinculada al sexismo que impera en el canon, y que tiene como consecuencia la dificultad

de acceso a sus textos (Gutiérrez y Prado, 2006), pues son obras que han tenido poca difusión, que no han sido reeditadas y que, por tanto, han encontrado muchas trabas para llegar al circuito literario de España. Como sentencia Víctor Manuel Sanchís, "seguimos utilizando en la enseñanza una visión excesivamente nacionalista de la literatura, insertando en los planes de estudios solo aquello que entra dentro del marco político país, olvidando arraigos culturales o interrelaciones inevitables" (en Aunión, 2019).

### 3. Cuestiones metodológicas

La metodología es un indicador de la actualización de la enseñanza; por ello, en esta unidad didáctica se emplea un pluralismo metodológico, en consonancia con los enfoques novedosos que se ofrecen en la presentación del contenido. Esta propuesta ha sido planificada “de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados” (RD 1105/2014, p.172). Está principalmente condicionada por el enfoque competencial, de modo que se caracteriza “por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral” (Real Decreto 1105/2014, p. 170). Además de los contenidos específicos de la unidad, se establecen vínculos con otras disciplinas y se incluyen temas transversales que posibiliten un desarrollo íntegro del alumnado.

Esta propuesta contempla también la educación en valores; tal y como exige el Real Decreto 1105/2014, se fomenta el aprendizaje de “los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia” (p. 174). El tratamiento del tema del exilio, así como la apertura del canon escolar hacia el estudio de las escritoras y de la literatura hispanoamericana son iniciativas que abogan por la equidad, la multiculturalidad y diálogo. La lectura, como señala Yubero (2007, p.45), “puede llegar a convertirse en un importante vehículo de transmisión de valores sociales”; de ahí la necesidad de presentar una selección de lecturas plural “desde la que recorrer transversalmente prejuicios lingüísticos, culturales, políticos, sociales y religiosos” (Ballester e Ibarra, 2009, p. 33). La educación en valores exige también el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado, que contribuye a “fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas” (Cassany, 2003, p. 117).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, establece en su Preámbulo la necesidad de un cambio metodológico ante las nuevas necesidades a las que nos enfrentamos: “Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje. La

creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos” (p. 97859). Esta misma ley señala la importante labor que debe llevar a cabo el sistema educativo en beneficio de los/as estudiantes, “de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje” (p. 97860). Siguiendo estas recomendaciones, la propuesta didáctica que se desarrolla a continuación plantea una enseñanza de la literatura por tareas: este enfoque se basa “en el aprendizaje activo del alumno y en la perspectiva de utilidad y practicidad de todo aquello que se estudia” (Fernández, 2008, p. 67). Más allá de las clases magistrales, se contempla la necesidad de que el alumnado cumpla un papel activo en su proceso formativo. Como afirma Solé, “aprender es un proceso que requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación” (2012, p. 52). Mientras que los/as docentes asumen un rol de guías, el alumnado desarrolla autonomía y su vuelve protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los métodos didácticos han sido elegidos en función de los objetivos propuestos, de la disponibilidad de recursos y del tipo de alumnado del centro. El IES de referencia es un Instituto de Innovación Tecnológica (IIT) y dispone de múltiples recursos digitales; esto ha permitido la inclusión de las TIC como recurso didáctico para la enseñanza de Lengua Castellana y Literatura, siguiendo con lo expuesto por la legislación: “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa” (Ley Orgánica 8/2013, p. 97865).

En cuanto a los agrupamientos, se proponen tareas individuales, en pareja, en pequeño grupo y colectivas. Se considera tan importante el trabajo autónomo y la labor individual de estudio fuera del aula, como el establecimiento de redes de colaboración entre el alumnado, que resulta motivador y favorece el aprendizaje (Stainback y Stainback, 1999). El aprendizaje cooperativo es una herramienta capaz de facilitar la adquisición de contenidos y el desarrollo de habilidades sociales; se trata de un proceso en el que los/as estudiantes trabajan de forma conjunta para lograr objetivos comunes (Johnson, Johnson y Holubec, 1997). Al realizar, por ejemplo, una lectura de poemas de forma colectiva la comprensión de los mismos “resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de

varios lectores” (Cassany, 2003, p. 129). Además, la lectura colectiva en voz alta permite generar un vínculo afectivo con los textos, que surge del “enfrentamiento dialógico del receptor con el mensaje poético” (Ballester e Ibarra, 2016, p. 14) y constituye una forma de apropiación del texto literario (Margallo, 2012).

Se parte de una consideración integradora de la materia de Lengua castellana y Literatura, entendiendo que los cuatro bloques en que se divide la misma guardan estrechas relaciones. Como se señala en el Real Decreto 1105/2014 (p. 358): “La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua”. Del mismo modo que la enseñanza de la lengua toma como recursos elementos propios del ámbito literario, en la educación literaria intervienen elementos propios de la enseñanza de la lengua, como la comprensión lectora o los procesos de escritura.

En esta unidad didáctica se introduce la escritura como método para la enseñanza de la literatura, pues favorece la interiorización de los contenidos y las formas (Dueñas, 2013) y se erige como un proceso “eficaz e importantísimo en la configuración del pensamiento” (Corrales, p. 70). Se atiende a los procesos de escritura, siguiendo con lo expuesto en el Real Decreto 1105/2014: “La enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumnado tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de estos antes de redactar el texto definitivo” (p. 358). Se proponen, además, diferentes actividades de escritura creativa que mantienen estrechos vínculos con las lecturas que se llevan a cabo en el aula; el objetivo es que adquieran una mayor comprensión de las obras, de los/as autores/as y de sus contextos y que desarrollen su propia expresión literaria: “A los saberes y destrezas necesarias para escribir de forma planificada habrá que añadir un pensamiento literario o estético en el marco generativo del propio texto” (Alonso, 2017: p. 54).

#### 4. Propuesta didáctica

Se ha diseñado una unidad didáctica para 4ºESO que tiene como eje conductor el exilio y en la que, además de trabajar la poesía exiliar de los escritores de la Generación del 27, se atiende a la perspectiva de género, incluyendo a las poetas representativas de la época, y se introducen las corrientes literarias hispanoamericanas. Se trabajará una poesía escrita fuera de España, de ahí el título de la unidad: “Las palabras peregrinas”. La unidad se llevará a cabo al iniciar el tercer trimestre, y se desarrollará a lo largo de tres semanas (cuatro sesiones semanales de cincuenta minutos). Se estima que, además de las horas de trabajo en clase, deberán destinar tres horas de estudio para realizar ejercicios en casa.

<b>Las palabras peregrinas</b>						
<b>Nº</b>	<b>14</b>	<b>Área</b>	<b>Curso</b>	<b>Ciclo</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Sesiones</b>
<b>Unidad</b>		Lengua Castellana y Literatura	4º	2º	3º Trimestre	11
<b>Justificación</b>	El fundamento de esta unidad didáctica es trabajar la literatura de la Generación del 27 desde un enfoque novedoso: más allá de presentar a los poetas consagrados, se reconstruye el protagonismo de las mujeres de la época y se presentan las corrientes literarias que se desarrollan en ese contexto en Hispanoamérica, así como a sus autores/as representativos/as. El hilo conductor de la unidad didáctica es el exilio; de ahí el título escogido para la misma: “Las palabras peregrinas”. A partir de esta temática presentaremos a los/as escritores/as españoles/as que se vieron en la obligación de salir del país; el exilio a Hispanoamérica dará pie a trabajar las corrientes literarias que surgen al otro lado del Atlántico.					

#### **4.1.Referentes curriculares**

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de noviembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 10 de diciembre de 2013.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato
- Real Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Programación didáctica de Lengua Castellana y Literatura (4ºESO) de un Instituto de la zona norte de la Comunidad de Madrid.

#### **4.2.Contenidos**

Los referentes curriculares arriba expuestos no contemplan algunos de los contenidos que se abordan en esta unidad. El Real Decreto 48/2015 establece en lo relativo al bloque de educación literaria de 4ºESO la “aproximación a las obras más representativas de la literatura española del siglo XVIII a nuestros días a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, obras completas” (p. 88) y alude específicamente a la Generación poética del 27. Se ha recurrido al tercer nivel de concreción curricular – la programación didáctica para 4ºESO del centro de referencia– para observar los contenidos que se trabajan acerca de esta generación; en esta programación no se atiende a la perspectiva de género, pero sí se trabaja el exilio a través de Rafael Alberti y Luis Cernuda, y también se trabajan las vanguardias hispanoamericanas (ultraísmo y creacionismo). Siguiendo esta línea, la propuesta didáctica que se presenta abarca los siguientes contenidos:

- La Generación del 27: contexto histórico y cultural, origen del término, influencias, nómina y características.

- Las mujeres del 27: contexto cultural, origen del término “Sinsombrero”, nómina y características.
- Escritores/as en el exilio: Rafael Alberti, Aurora Arnáiz, José Bergamín, Luis Cernuda, Rosa Chacel, Ernestina de Champourcin, María Enciso, Pedro Garfias, Jorge Guillén, Concha Méndez, José Moreno Villa, José María Quiroga Pla, Marina Romero, Pedro Salinas y María Zambrano.
- Federico García Lorca en Nueva York y Cuba.
- El exilio interior: Vicente Aleixandre, Carmen Conde y Dámaso Alonso.
- Contexto literario de los países hispanoamericanos de acogida: Jorge Luis Borges y el ultraísmo, el creacionismo de Vicente Huidobro, la poesía posmodernista de Gabriela Mistral, Alfonsina Storni y Dulce María Loynaz, el surrealismo de Pablo Neruda y Octavio Paz y la poesía de la negritud de Nicolás Guillén.

La inclusión de temas como exilio, la perspectiva de género y la literatura hispanoamericana responde a varios motivos: en primer lugar, a la necesidad de abordar temas transversales como la educación para la equidad de género, la educación intercultural, la educación en valores y formación ética y la educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; en segundo lugar, a que tal y como dispone la Orden ECD/65/2015, “la selección de los contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica” (p. 6989); por último, la inclusión de estos contenidos permite trabajar destrezas interdisciplinares, estableciendo vínculos con las materias de Historia, Geografía, Historia del Arte, Música, Diseño y Tecnología, Dibujo y Cultura Audiovisual. Los objetivos generales de etapa justifican el tratamiento de temas transversales e interdisciplinares en la propuesta didáctica.

### **4.3. Objetivos generales**

Esta propuesta didáctica contribuye a la adquisición de los objetivos generales de etapa que contempla el Real Decreto 1105/2014 (pp.176-177), entre los que se encuentran:

- Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre

las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Aprender a apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

#### 4.4. Objetivos específicos

A continuación, se presentan los objetivos específicos de esta unidad divididos en dos tablas; en primer lugar, se presentan los objetivos por competencias. Estos objetivos se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales, tal y como señala la Orden ECD/65/2015 (p. 6987): “El conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser)”.

Objetivos		Competencias						
		CL	CD	AA	CSC	CMCBCT	SIEE	CEC
Conceptuales	Comprender las explicaciones teóricas sobre el tema	X		X				
	Conocer el contexto histórico y cultural en que surge la Generación del 27							X
	Identificar a los/as escritores/as del 27 y sus características literarias.							X
	Conocer el origen de los conceptos “Generación del 27” y “Sinsombrero”.	X						X
	Reconocer el protagonismo de las mujeres en el ámbito histórico y cultural			X	X		X	X
	Comprender el concepto de exilio, así como sus causas y consecuencias.	X			X			X
	Conocer las rutas del exilio							X
	Descubrir corrientes literarias hispanoamericanas (ultraísmo, posmodernismo, creacionismo y poesía de la negritud)	X						X

	Reconocer a los/as poetas hispanoamericanos/as más destacados de cada corriente	X						X
Procedimentales	Leer y comentar textos literarios	X			X			X
	Realizar una exposición oral sobre un/a escritor/a	X		X				X
	Participar y compartir reflexiones sobre los/as autores/as y sus obras	X		X	X			X
	Adquirir técnicas de estudio (crear mapas conceptuales, nubes de palabras, esquemas y apuntes)	X	X	X			X	
	Elaborar una infografía sobre un/a autor/a.	X		X				
	Redactar diferentes textos literarios (caligrama, poema colectivo, carta)	X		X				X
	Desarrollar un ensayo	X		X			X	
	Elaborar una línea temporal	X	X	X		X		
	Analizar la métrica de los poemas de los/as autores/as de la Generación del 27	X				X		X
	Establecer una interacción con el mundo a través de los textos literarios	X			X			X
	Diferenciar los tipos de exilio (exterior, interior).	X						X
	Comparar textos literarios que compartan la temática del exilio	X						X
	Trabajar de forma colaborativa	X		X	X			
	Buscar información en la red	X	X	X			X	
	Manejar aplicaciones y recursos en línea		X					

	Desarrollar estrategias para comprender los textos literarios	X		X				X
Actitudinales	Adquirir una actitud de respeto y empatía				X			
	Valorar la multiculturalidad y la equidad de género				X			X
	Adquirir conciencia sobre el exilio y el problema migratorio actual				X			X
	Reconocer la importancia de las mujeres y su papel cultural				X			X
	Desarrollar el pensamiento crítico	X	X	X	X	X	X	X
	Adquirir el gusto por la lectura	X		X				
	Profundizar en los contenidos trabajados			X			X	
	Apreciar la creación literaria			X				X

El Real Decreto señala que “la materia Lengua Castellana y Literatura tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (p.357). Para el diseño de esta unidad didáctica se parte de la concepción integradora de que los cuatro bloques en que se divide la materia están conectados; por ese motivo, se plantean objetivos que responden a la adquisición de destrezas que se apoyan mutuamente. Como afirman López Valero y Martínez Ezquerro, “la división de los contenidos en bloques responde a la necesidad de orientar adecuadamente al profesorado, pero no significa que cada uno de ellos represente un porcentaje exacto de la disciplina, ni que sea posible desarrollar uno en sí mismo, separándolo totalmente de los otros” (2012, p. 39).

Objetivos		Bloque			
		Hablar y escuchar	Leer y escribir	Conocimiento de la lengua	Educación literaria
Conceptuales	Comprender las explicaciones docentes	X			
	Reconocer el contexto histórico y cultural del 27: nómina y características				X
	Identificar la labor de las mujeres en el terreno cultural del 27				X
	Conocer la problemática del exilio: rutas, características de esta literatura.				X
	Relacionar las corrientes literarias hispanoamericanas con sus autores/as representativos.				X
	Comprender el significado de las palabras y las figuras literarias que pueden afectar al mismo (eufemismo, metáfora, metonimia)			X	X
	Establecer relaciones entre diferentes géneros artísticos (literatura, pintura, música, cine)				X
	Identificar el género discursivo de la carta			X	X
Procedimentales	Leer y comprender los textos propuestos		X	X	X
	Elaborar sus propias ideas sobre los temas trabajados y compartirlas en el aula	X	X	X	X
	Aplicar estrategias para la comprensión de un texto		X	X	X
	Realizar una infografía sobre un/a autor/a		X	X	X
	Realizar una expresión oral sobre un/a autor/a	X		X	X
	Desarrollar la escritura creativa		X	X	X

	Cambiar el género discursivo de un texto: de poema a carta.		X	X	X
	Atender a las fases del proceso de escritura (búsqueda de información, planificación, redacción y revisión)		X		
	Desarrollar el pensamiento crítico a través de la escritura de un ensayo reflexivo		X	X	X
Actitudinales	Respetar los turnos de palabra	X			
	Participar en los diálogos	X		X	X
	Valorar las opiniones de los/as compañeros/as	X			
	Adquirir el gusto por la lectura		X		X

#### 4.5. Metodología

Se llevará a cabo una metodología participativa, inclusiva e innovadora con el fin de motivar al alumnado. El centro de referencia es un Instituto de Innovación Tecnológica (IIT) y aboga por el uso y la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo esta línea, se emplearán recursos virtuales que acerquen los contenidos a los/as estudiantes y con los que trabajen su competencia digital. Se pondrán en marcha diferentes estrategias: expositivas, comunicativas e interactivas, cooperativas, indagatorias, de descubrimiento y creativas.

En cuanto a los procedimientos, se trabajará con clases expositivas, combinando la teoría con actividades prácticas. Se visualizarán documentos de audio y vídeo (canciones y fragmentos de documentales). Se proponen diferentes tareas para trabajar la expresión oral y escrita, así como la comprensión lectora: mapas conceptuales, líneas del tiempo, infografías, lectura dramatizada, comentario de texto, nubes de palabras, escenificaciones, exposiciones orales y actividades de escritura creativa (composición de un poema colaborativo, creación de un caligrama y escritura de una carta).

Siguiendo con lo expuesto en el Real Decreto 1105/2014, se “fomentarán las medidas para que el alumnado participe en actividades que le permita afianzar el espíritu emprendedor y la iniciativa empresarial a partir de aptitudes como la creatividad, la autonomía, la iniciativa, el trabajo en equipo, la confianza en uno mismo y el sentido crítico” (p.9). Los agrupamientos serán variados: habrá tareas individuales, por parejas, por grupo y colectivas.

#### **4.6.Recursos**

- Libro de texto de Lengua castellana y Literatura (4ºESO), Editorial Casals, 2016.
- Pizarra digital
- Ordenador
- Al tratarse de un centro de Innovación Tecnológica podremos disponer de salas tecnológicas con un ordenador por pupitre o préstamos de ordenadores portátiles.
- Altavoces
- Acceso a internet
- Programas informáticos (Word, PowerPoint)
- Recursos en línea (Canva, Piktochart, Nube de palabras, Padlet)
- Antología poética a cargo de José Ramón López García: *Memoria del olvido. El exilio republicano español de 1939* (Visor, 2021).
- Fotocopias con selección de textos
- Documentos de vídeo
- Material escolar (papel, cartulina, tijeras y pegamento)
- Hilo
- Espacios: La unidad didáctica se desarrollará en el aula de referencia del grupo. Llevaremos a cabo un aprovechamiento del aula utilizando las paredes como murales y realizaremos cambios en la disposición para que los/as estudiantes puedan trabajar por parejas, en grupo y de forma colectiva (disposición en círculo). Los/as estudiantes podrán moverse por el espacio para intercambiar información, exponer o trabajar en el mural.

#### 4.7. Atención a la diversidad

Se observarán las necesidades específicas del alumnado para establecer las estrategias, procedimientos, tareas y recursos que mejor se adaptan a su ritmo de aprendizaje y a su tipo de inteligencia. Se trabajará desde un enfoque inclusivo, proponiendo diferentes agrupaciones de trabajo (individual, por parejas, en grupo o colectivas)” (p. 174). Esta unidad didáctica es flexible y abierta al cambio: se respetarán los ritmos y estilos de aprendizaje de cada alumno/a, garantizando el refuerzo necesario para el alcance de los objetivos.

#### 4.8. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

A continuación, se presenta una tabla con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se trabajan en las diferentes actividades de esta unidad, tomados del Real Decreto 1105/2014. Esta información será de utilidad en el apartado 4.9 en el que se presentan las actividades.

<b>Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables</b>
<b>Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar</b>
1. Comprender, interpretar y valorar textos orales propios del ámbito personal, académico/escolar y social. 1.1. Comprende el sentido global de textos orales propios del ámbito personal, académico y laboral, identificando la información relevante, determinando el tema y reconociendo la intención comunicativa del hablante. 1.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas. 1.6. Sigue e interpreta instrucciones orales.
2. Comprender, interpretar y valorar textos orales de diferente tipo. 2.3. Retiene información relevante y extrae informaciones concretas. 2.4. Interpreta y valora aspectos concretos del contenido de textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos emitiendo juicios razonados y relacionándolos con conceptos personales para justificar un punto de vista particular.
3. Comprender el sentido global y la intención de textos orales. 3.4. Reconoce y asume las reglas de interacción, intervención y cortesía que regulan los debates y cualquier intercambio comunicativo oral.
4. Reconocer, interpretar y evaluar progresivamente las producciones orales propias y ajenas, así como los aspectos prosódicos y los elementos no verbales (gestos, movimientos, mirada...) 4.3. Conoce el proceso de producción de discursos orales valorando la claridad expositiva, la adecuación, la coherencia del discurso, así como la cohesión de los contenidos.
5. Valorar la lengua oral como instrumento de aprendizaje, como medio para transmitir conocimientos, ideas y sentimientos y como herramienta para regular la conducta. 5.4. Utiliza y valora la lengua como un medio para adquirir, procesar y transmitir nuevos conocimientos; para expresar ideas y sentimientos y para regular la conducta.
6. Aprender a hablar en público, en situaciones formales o informales, de forma individual o en grupo. 6.1. Realiza presentaciones orales de forma individual o en grupo, planificando el proceso de oralidad, organizando el contenido, consultando fuentes de información diversas, gestionando el tiempo y transmitiendo la información de forma coherente aprovechando vídeos, grabaciones u otros soportes digitales.

7. Conocer, comparar, usar y valorar las normas de cortesía en las intervenciones orales propias de la actividad académica, tanto espontáneas como planificadas y en las prácticas discursivas orales propios de los medios de comunicación.

7.3. Participa activamente en los debates escolares, respetando las reglas de intervención, interacción y cortesía que los regulan, utilizando un lenguaje no discriminatorio.

8. Reproducir situaciones reales o imaginarias de comunicación potenciando el desarrollo progresivo de las habilidades sociales, la expresión verbal y no verbal y la representación de realidades, sentimientos y emociones

8.1. Dramatiza e improvisa situaciones reales o imaginarias de comunicación.

## **Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir**

1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos

1.1. Comprende textos de diversa índole poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función del objetivo y el tipo de texto, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto.

1.2. Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos.

1.3. Infiere la información relevante de los textos, identificando la idea principal y las ideas secundarias y estableciendo relaciones entre ellas.

1.4. Construye el significado global de un texto o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo.

1.5. Hace conexiones entre un texto y su contexto, integrándolo y evaluándolo críticamente y realizando hipótesis sobre el mismo.

3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de cualquier tipo de textos u obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.

3.2. Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto.

3.3. Respeta las opiniones de los demás.

4. Seleccionar los conocimientos que se obtengan de las bibliotecas o de cualquier otra fuente de información impresa en papel o digital integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo.

4.1. Utiliza, de forma autónoma, diversas fuentes de información integrando los conocimientos adquiridos en sus discursos orales o escritos.

5. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir textos adecuados, coherentes y cohesionados.

5.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus escritos: esquemas, árboles, mapas conceptuales etc.

5.2. Redacta borradores de escritura.

5.3. Escribe textos en diferentes soportes usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.

5.4. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación)

5.5. Evalúa, utilizando guías, su propia producción escrita, así como la producción escrita de sus compañeros.

5.6. Reescribe textos propios y ajenos aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita.

6. Escribir textos en relación con el ámbito de uso.

6.1. Redacta con claridad y corrección textos propios del ámbito personal, académico, social y laboral.

6.2. Redacta con claridad y corrección textos narrativos, descriptivos, instructivos, expositivos y argumentativos adecuándose a los rasgos propios de la tipología seleccionada.

6.5. Realiza esquemas y mapas conceptuales que estructuran el contenido de los textos trabajados

7. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.

7.1. Produce textos diversos reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.

7.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la lectura y la escritura.

7.4. Conoce y utiliza herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación, participando, intercambiando opiniones, comentando y valorando escritos ajenos o escribiendo y dando a conocer los suyos propios.

## **Bloque 3. Conocimiento de la lengua**

7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.

7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.

8. Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.

8.1. Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial atención a las expositivas y argumentativas, utilizándolas en las propias producciones orales y escritas.

8.4. Reconoce en un texto, y utiliza en las producciones propias, los distintos procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad

#### **Bloque 4. Educación literaria**

1. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española y universal de todos los tiempos y de la literatura juvenil.

1.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias cercanas a sus gustos y aficiones

2. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes.

2.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre diversas manifestaciones artísticas de todas las épocas (música, pintura, cine...)

2.2. Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas a lo largo de los diversos periodos histórico/literarios hasta la actualidad.

2.3. Compara textos literarios y piezas de los medios de comunicación que respondan a un mismo tópico, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista según el medio, la época o la cultura y valorando y criticando lo que lee o ve.

3. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.

3.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.

3.2. Trabaja en equipo determinados aspectos de las lecturas propuestas, o seleccionadas por los alumnos, investigando y experimentando de forma progresivamente autónoma.

3.3. Lee en voz alta, modulando, adecuando la voz, apoyándose en elementos de la comunicación no verbal y potenciando la expresividad verbal.

3.4. Dramatiza fragmentos literarios breves desarrollando progresivamente la expresión corporal como manifestación de sentimientos y emociones, respetando las producciones de los demás.

4. Comprender textos literarios representativos del siglo XVIII a nuestros días reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto sociocultural y literario de la época, o de otras épocas, y expresando la relación existente con juicios personales razonados.

4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.

4.2. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas emitiendo juicios personales razonados

5. Redactar textos personales de intención literaria siguiendo las convenciones del género, con intención lúdica y creativa.

5.1. Redacta textos personales de intención literaria a partir de modelos dados, siguiendo las convenciones del género y con intención lúdica y creativa

5.2. Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos

6. Consultar y citar adecuadamente fuentes de información variadas para realizar un trabajo académico en soporte papel o digital sobre un tema del currículo de literatura, adoptando un punto de vista crítico y personal y utilizando las tecnologías de la información.

6.1. Consulta y cita adecuadamente varias fuentes de información para desarrollar por escrito, con rigor, claridad y coherencia, un tema relacionado con el currículo de Literatura

6.2. Aporta en sus trabajos escritos u orales conclusiones y puntos de vista personales y críticos sobre las obras literarias expresándose con rigor, claridad y coherencia.

6.3. Utiliza recursos variados de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de sus trabajos académicos.

## 4.9.Actividades

A continuación, se presentan las diferentes actividades de las 11 sesiones que componen la unidad “Las palabras peregrinas”. Han sido diseñadas desde un enfoque competencial y teniendo en cuenta los objetivos. Se han añadido tres celdas en las que aparecen los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje que se trabajan de cada bloque en cada actividad. Se puede acudir a la tabla anterior para cotejar los números que aquí aparecen.

ACTIVIDADES		Bloque	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
Sesión 1	<b>Actividad 1.</b> Activación de conocimientos previos a través de una lluvia de ideas sobre el contexto histórico y cultural de principios del siglo XX (1920-1940)	1	1	1.3
		4	2	2.2
	<b>Actividad 2.</b> Contextualización de la Generación del 27. Crearán una línea del tiempo de forma colectiva: los acontecimientos históricos de interés se marcarán encima de la línea y los hitos literarios debajo (ejemplo en el anexo I). Para recuperar conocimientos previos se partirá desde el Novecentismo.	1	2	2.3
		2	5	5.1
		4	3, 6	3.2, 6.3
	<b>Actividad 3.</b> Explicación teórica de los/as escritores/as Generación del 27 y las Sinsombrero: nómina, etapas y características. <ul style="list-style-type: none"> <li>En primer lugar, se visualizará un vídeo: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=aEDHo40hwOs">https://www.youtube.com/watch?v=aEDHo40hwOs</a></li> </ul>	1	1, 2	1.3, 1.6, 2.3

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tras la visualización, el/ la docente ampliará los contenidos mediante una presentación de PowerPoint. En ella se recogerán también pinturas y creaciones artísticas de la época. Los/as estudiantes tendrán que crear un esquema que incluya influencias, nómina y características del grupo.</li> <li>Por último, se profundizará en la historia de las Sinsombrero. Para ello, visualizarán un vídeo en el que Maruja Mallo explica el acontecimiento que las bautizó: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1quVih0n3gg">https://www.youtube.com/watch?v=1quVih0n3gg</a> A partir del vídeo, profundizaremos en la situación de la mujer y su papel en la cultura.</li> </ul>	2	5	5.1
		4	2	2.1
<b>Sesión 2</b>	<p><b>Actividad 1. Descubriendo al 27.</b> A partir de la nómina de autores/as expuesta en clase, deberán elegir por parejas a uno/a de ellos/as para crear una infografía. Constará de las siguientes partes: nombre, biografía, estilo, obras y un texto de su autoría (poema o fragmento en prosa). El/la docente comprobará que la información que recogen las infografías es correcta (ejemplo en el anexo I).</p> <p>Para esta tarea se aprovecharán los recursos digitales del IES, pues es un Instituto de Innovación Tecnológica (IIT). Se puede reservar un aula tecnológica o solicitar el préstamo de portátiles para que, por parejas, busquen la información necesaria. Una vez obtenida la información, podrán hacer la infografía de forma manual o a ordenador (a través de programas como PowerPoint, Padlet, Piktochart o Canva)</p> <p>Tendrán en todo momento la rúbrica de evaluación que aparece en el punto 4.9 de este trabajo, de modo que puedan ajustarse a los objetivos y autoevaluarse.</p>	1	1, 2	1.3, 1.6, 2.3,
		2	4, 5, 6, 7	4.1, 5.1, 5.3, 6.1, 6.5, 7.1, 7.3, 7.4
		3	7, 8	7.1, 8.1
		4	3, 6	3.2, 6.1, 6.3

<b>Sesión 3</b>	<b>Actividad 1.</b> Exposición de las infografías. Por parejas presentarán los resultados de sus búsquedas. El/la docente ampliará la información cuando sea oportuno. Al finalizar, las infografías se pegarán en la pared para que los/as estudiantes puedan revisar la información a lo largo de la unidad didáctica.  Tendrán en todo momento la rúbrica de evaluación que aparece en el punto 4.9 de este trabajo, de modo que puedan ajustarse a los objetivos y autoevaluarse.	1	4, 5, 6	4.3, 5.4, 6.1,
		3	7	7.1,
		4	3	3.1, 3.2, 3.3
<b>Sesión 4</b>	<b>Actividad 1.</b> Introducción al tema del exilio a partir de preguntas que atiendan a la realidad del alumnado: ¿Habéis salido alguna vez de vuestro país? ¿Y de vuestra ciudad? ¿Y vuestros padres/ madres o abuelos/as?	1	3, 7	3.4, 7.3
		4	2	2.2
	<b>Actividad 2.</b> Breve explicación teórica sobre el exilio español de 1939 a partir de una presentación de PowerPoint. Visualización de un vídeo sobre el exilio republicano español de 1939: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Q_NP8GZZRHU">https://www.youtube.com/watch?v=Q_NP8GZZRHU</a>  Se creará de forma colectiva una nube de palabras (ejemplo en el anexo I) en la que aparezcan ideas sobre el exilio (se puede hacer a mano o con el recurso <a href="https://www.nubedepalabras.es">https://www.nubedepalabras.es</a> )	1	1, 2	1.1, 1.3, 1.6, 2.3,
		2	6, 7	6.5, 7.3, 7.4
		4	1, 3, 6	1.1, 3.1, 3.2, 6.3
	<b>Actividad 3.</b> Lectura y comentario de “El exilio español: cuando fuimos refugiados españoles” (ACNUR, 2017) para trabajar la actualidad sobre el tema. Se les facilitará una fotocopia, pero también puede leerse en el siguiente enlace: <a href="https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/historias-de-vida/el-exilio-espanol-cuando-fuimos-refugiados-espanoles">https://eacnur.org/es/actualidad/noticias/historias-de-vida/el-exilio-espanol-cuando-fuimos-refugiados-espanoles</a>	1	1, 3, 5, 7	1.6, 3.4, 5.4, 7.3,
		2	1, 3, 4	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 3.2, 3.3, 4.1

	Se les pide como tarea para casa que rastreen en periódicos digitales noticias actuales sobre el exilio, el éxodo, la migración, los refugiados... Estos titulares se utilizarán en la última sesión.	3	7	7.1
		4	1, 2	1.1, 2.3,
	<b>Actividad 4.</b> Se divide la clase en 4 grupos y a cada uno se le asigna una tarea. Grupo 1: recortar las fotografías de los/as autores/as del 27. Grupo 2: en una cartulina dibujar el mapa de Europa Occidental y recortarlo. Grupo 3: dibujar y recortar el mapa de América del Norte. Grupo 4: dibujar y recortar el mapa de América del Sur  Pegarán de forma colaborativa los mapas en una pared del aula.	1	1	1.6
		4	3	3.2
<b>Sesión 5</b>	<b>Actividad 1.</b> <i>Las rutas del exilio.</i>  Se marcarán las rutas con hilo y se pegarán las fotos de los/as autores/as del 27 en los países que los acogieron, con especial interés en el exilio hacia Hispanoamérica. Se trabajará por países, presentando a los/as poetas hispanoamericanos/as con los que convivieron en su exilio. La teoría se presentará a partir de una presentación de PowerPoint y se trabajará con una selección de textos de autores/as hispanoamericanos/as (anexo V).  <ul style="list-style-type: none"> <li>Argentina: Rafael Alberti, María Teresa de León, Margarita Xirgú. El exilio argentino permitirá hablar de Jorge Luis Borges y Alfonsina Storni. Lectura de poemas representativos.</li> <li>México: Ernestina de Champourcin, Luis Cernuda, José Bergamín, Concha Méndez, María Enciso, Aurora Arnáiz. Acercamiento a la poesía de Octavio Paz</li> </ul>	1	1, 2, 5	1.3, 1.6, 2.3, 2.4, 5.4,
		2	1, 7	1.3, 1.5, 7.3
		4	2, 3, 4	1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2

	<p><b>Actividad 2.</b> Para los/as ultraístas el poema se reduce a la metáfora. ¿Crees que podrías escribir un poema solo con metáforas? Cada alumno/a escribirá una metáfora siguiendo este patrón:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer una comparación entre dos cosas que se asemejen. Se pueden usar expresiones del tipo “se parece a”, “es como”. Por ejemplo: su pelo <i>se parece al</i> oro.</li> <li>2. Convertir la comparación en metáfora: sustituir la fórmula empleada por “es”. Por ejemplo: Su pelo <i>es</i> oro.</li> <li>3. Usar la metáfora y ponerla en contexto, haciendo desaparecer el primer elemento de la comparación. Por ejemplo: Su espalda bañada por el oro.</li> </ol>	2	7	7.3
		4	5	5.1, 5.2,
	<p><b>Actividad 3.</b> Tras introducir el surrealismo de la mano de Octavio Paz, trabajaremos la escritura automática propia de esta corriente. Para ello, jugaremos al “Cadáver exquisito”. Cada alumno/a escribirá un verso sin conocer el contenido de los versos anteriores, escritos por su compañero/as. Como única premisa se debe abordar el tema del exilio. La lectura del resultado se llevará a cabo en la última sesión de la unidad didáctica.</p>	2	7	7.3
		4	3, 5	3.2, 5.1, 5.2
<p><b>Sesión 6</b></p>	<p><b>Actividad 1.</b> <i>Las rutas del exilio</i>, continuación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las Antillas: María Zambrano, Pedro Salinas, Concha Méndez y Lorca (será necesario matizar que este último no se exilia, sino que realiza un viaje a Cuba durante su estancia en Nueva York).</li> </ul> <p>Podremos rescatar la labor de Nicolás Guillén y Dulce María Loynaz. Lectura de poemas representativos.</p>	1	1, 2, 5	1.3, 1.6, 2.3, 2.4, 5.4,

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Chile: Este país no recibe la llegada de demasiados/as intelectuales; sin embargo, existen vínculos entre importantes autores/as de este país y de España, ya que ocuparon puestos diplomáticos en la capital: Pablo Neruda, Gabriela Mistral y Vicente Huidobro mantuvieron vínculos con Gerardo Diego, Victoria Kent, María Teresa de León, Rafael Alberti, Margarita Nelken, Federico García Lorca, Zenobia Camprubí, María Zambrano, Pedro Salinas, entre otros/as.</li> </ul> <p>Lectura de poemas representativos.</p>	2	1, 7	1.3, 1.5, 7.3
		4	1, 2, 3, 4	1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2
	<p><b>Actividad 2.</b> La corriente creacionista propone que el poema es un universo propio, y el/ la poeta su creador/a. Se propone la creación de un caligrama (dependiendo del tiempo les dejaremos empezar en el aula, pero quizá tengan que terminar la tarea en casa)</p>	2	7	7.3
		4	5	5.1, 5.2,
	<p><b>Actividad 3.</b> El exilio interior: Gerardo Diego, Dámaso Alonso, Carmen Conde y Vicente Aleixandre. Explicación teórica del concepto, lectura y comentario de poemas representativos (anexo IV) y caracterización de esta poesía.</p>	1	1, 2	1.1, 1.3, 1.6, 2.3, 2.4,
		2	1, 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 3.2, 3.3,
		3	8	8.4
		4	1, 2, 3, 4	1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2
<b>Sesión 7</b>	<p><b>Actividad 1.</b> Lectura comentada de una selección de textos extraídos de la antología <i>Memoria del olvido. El exilio republicano español de 1939</i> (José Ramón López García, Visor, 2021). En esta sesión se trabajará con la poesía escrita por hombres (anexo II); el objetivo de trabajar los textos en</p>	1	1, 2, 5, 7	1.3, 1.6, 2.3, 2.4, 5.4, 7.3
		2	1, 3, 7	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 3.2, 3.3, 7.3

	<p>dos sesiones y dividir por género es poder establecer símiles y diferencias entre los/as poetas.</p> <p>Trabajaremos la lectura dramatizada, así como aspectos formales de los poemas: estrofas, ritmo, métrica, lenguaje y motivos. Llevaremos a cabo un mapa conceptual que reúna estas cuestiones.</p>	4	1, 2, 3, 4	1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2
Sesión 8	<p><b>Actividad 1.</b> <i>Reliquias de un naufragio.</i></p> <p>Lectura de textos de las intelectuales españolas en el exilio. Llevaremos a cabo una lectura dramatizada y analizaremos el estilo y la temática.</p>	1	1, 2, 5, 7	1.3, 1.6, 2.3, 2.4, 5.4, 7.3
		2	1, 3, 7	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 3.2, 3.3, 7.3
		4	1, 2, 3, 4	1.1, 2.1, 2.2, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2
	<p><b>Actividad 2.</b> ¿Podemos encontrar diferencias entre la escritura de los hombres y de las mujeres en este periodo? Se recomienda la visión del documental “Las Sinsombrero: el exilio”. En clase visualizaremos los primeros minutos: <a href="https://www.rtve.es/alacarta/videos/las-sinsombrero/exilio/5812547/">https://www.rtve.es/alacarta/videos/las-sinsombrero/exilio/5812547/</a></p>	1	3, 7	3.4, 7.3
		4	2, 3, 4	2.1, 2.2, 3.1, 4.1, 4.2
Sesión 9	<p><i>Mensaje en una botella.</i></p> <p><b>Actividad 1.</b> Se inicia la sesión hablando de la amistad del grupo del 27. Introduciremos la importancia de la carta como medio de comunicación en el exilio, y se leerá un ejemplo de correspondencia entre Gerardo Diego y Luis Cernuda (anexo VII).</p>	1	1, 2	1.3, 2.3,
		2	1, 3, 8	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 3.2, 8.1, 8.4
		4	1, 2, 3, 4	1.1, 2.1, 2.2, 3.1, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2
	<p><b>Actividad 2.</b> Cada estudiante escogerá uno de los poemas leídos en la sesión anterior para realizar un cambio de género</p>	1	1	1.6

	<p>discursivo: el objetivo es escribir una carta inspirada en el poema que hayan seleccionado. Se respetarán las fases de escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso al conocimiento y planificación: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer con atención el poema. Señalar las palabras que guarden relación con el exilio.</li> <li>• Buscar información sobre el/la escritor/a que les haya tocado en el libro de texto y en las infografías de la pared.</li> <li>• Revisar en el libro de texto la estructura de la carta para poder organizar un borrador.</li> </ul> </li> </ul>	2	1, 3, 4, 5, 7	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 3.2, 4.1, 5.2, 7.1, 7.3
		3	8	8,1 8.3
		4	2, 4, 5, 6	2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 6.1
<b>Sesión 10</b>	<p><b>Actividad 1.</b> Continuación de la actividad <i>Mensaje en una botella</i></p> <p>En esta sesión llevarán a cabo las fases de redacción y de revisión. La revisión se hará entre pares: se intercambiarán la carta con un/a compañero/a y le ofrecerán una retroalimentación sirviéndose de una tabla de estrategias que proyectará el/la docente. Tras la revisión, deberán hacer los cambios oportunos en su carta.</p> <p>Cuando las cartas estén finalizadas se doblarán y atarán con un hilo y se introducirán en unas botellas. Se colgarán en el mural, en la zona correspondiente al mar Atlántico</p>	1	1	1.6
		2	5, 6, 7	5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 6.1, 6.2, 7.1, 7.3
		3	7, 8	7.1, 8,1 8.3
		4	5	5.1, 5.2
<b>Sesión 11</b>	<p><b>Actividad 1.</b> Visualización de un vídeo sobre la Residencia de Estudiantes:</p> <p><a href="https://www.rtve.es/alacarta/videos/escritores-en-el-archivo-de-rtve/rafael-alberti-gabriel-celaya-presentacion-del-libro-residencia-estudiantes-1910-1936/872032/">https://www.rtve.es/alacarta/videos/escritores-en-el-archivo-de-rtve/rafael-alberti-gabriel-celaya-presentacion-del-libro-residencia-estudiantes-1910-1936/872032/</a></p> <p>Breve exposición teórica sobre la Residencia de Estudiantes y el Lyceum.</p>	1	1, 2	1.1, 1.3, 1.6, 2.3
		4	1	1.1

<p><b>Actividad 2.</b> Ejercicio de dramatización. Se cambiará la disposición del aula creando un círculo para tratar de evocar las tertulias literarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartirán impresiones sobre el exilio, presentarán los titulares sobre la migración que hayan encontrado en periódicos digitales, podrán leer las cartas que se esconden en las botellas, enseñar sus caligramas y se desvelará el cadáver exquisito.</li> </ul>	1	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8	1.3, 1.6, 2.3, 2.4, 3.4, 4.3, 5.4, 7.3, 8.1
	2	1, 3, 4	1.3, 1.4, 1.5, 3.3, 4.1,
	3	7, 8	7.1, 8.1, 8.4
	4	1, 2, 3, 4, 6	1.1, 2.1, 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 4.1, 4.2, 6.2
<p><b>Actividad 3.</b> Tarea para casa: tendrán que apuntar las ideas más relevantes que se hayan abordado. Como tarea final de la unidad didáctica, realizarán un ensayo sobre los contenidos de la unidad didáctica. Se les pide que, al igual que hicieron en clase, atienden a las diferentes fases del proceso de escritura</p> <p>Dispondrán de la rúbrica de evaluación (apartado 4.9 de este trabajo) para conocer qué se les exige y poder autoevaluar su trabajo.</p>	1	1, 2	1.3, 2.3, 2.4
	2	1, 3, 4, 5, 6, 7	1.1, 1.2, 1.4, 1.5, 3.2, 4.1, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 6.1, 6.2, 7.1
	3	7, 8	7.1, 8.1, 8.2
	4	1, 2, 4, 6	1.1, 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 6.1, 6.2, 6.3

#### 4.10. Evaluación: procedimientos e instrumentos

Para la evaluación se tendrán en cuenta todos los trabajos realizados en clase, así como un pequeño ensayo final en el que vuelquen los contenidos aprendidos y sus propias ideas sobre el tema. Se establecen unos porcentajes para evaluar las diferentes tareas:

- 20% de la nota dependerá de la infografía (se evaluará tanto el trabajo escrito como la exposición gracias a una rúbrica)
- 50% de la nota dependerá del trabajo realizado en clase (participación, apoyo en la creación del mural, creación de un caligrama, juego de las metáforas y escritura de la carta). Se evaluará mediante rúbrica. Será muy importante la observación sistemática del/la docente a lo largo de las sesiones de esta unidad.

- 30% de la nota dependerá de un ensayo final, en el que, a modo de recapitulación, expongan lo aprendido en la unidad didáctica e introduzcan reflexiones personales. Este ensayo deberá tener tres partes: introducción, desarrollo y conclusiones. Su extensión aproximada será de 3-4 caras. Se evaluará mediante una rúbrica.

Los/as estudiantes tendrán acceso desde el inicio de la unidad didáctica a estos instrumentos de evaluación para conocer qué objetivos de aprendizaje se espera que adquieran con su trabajo.

**Rúbricas 4ºESO Infografías. Trabajo escrito y exposición oral (por parejas)**

<b>Ítems de evaluación</b>	<b>4 Excelente</b>	<b>3 Bueno</b>	<b>2 En desarrollo</b>	<b>1 Insuficiente</b>
<b>Búsqueda correcta de la información</b>	Realizan una búsqueda de información completa y variada.	Una buena búsqueda de información, pero falta algún dato importante	La búsqueda de información resulta insuficiente	No han realizado una búsqueda de información
<b>Trabajan en equipo</b>	Se complementan a la perfección y esto repercute en el resultado de la actividad	Buen trabajo en equipo	Trabajan en equipo, pero de forma desigual	No han trabajado de forma colaborativa
<b>La infografía presenta todos los apartados</b>	Contiene todos los apartados	Bien estructurado, pero la división por apartados es confusa o falta alguno de ellos	Faltan varios apartados.	No estructuran el trabajo
<b>Uso correcto de la lengua oral y escrita</b>	Se emplea un lenguaje variado y adecuado, tanto oral como escrito.	Presenta un uso correcto de la lengua tanto escrito como oral, pero emplean un vocabulario poco variado	Varios errores ortográficos y de expresión	Contiene muchos errores ortográficos y de puntuación. No se emplean correctamente la lengua oral
<b>Muestran interés en la actividad y llevan a cabo un trabajo creativo</b>	Realizan un trabajo creativo, fruto del interés que muestran en la actividad	Muestran interés, pero su trabajo podría ser más creativo	Muestran algo de interés, pero no realizan un trabajo creativo	No muestran interés ni realizan un trabajo creativo

### **Rúbrica de 4ºESO: actividades en clase y escritura de una carta**

<b>Ítems de evaluación</b>	<b>4 Excelente</b>	<b>3 Bueno</b>	<b>2 En desarrollo</b>	<b>1 Insuficiente</b>
<b>Participa de forma activa</b>	Participa activamente en todas las actividades	Participa en muchas de las actividades	Participa en alguna ocasión	No participa en las actividades del aula
<b>Realiza las tareas del aula: esquemas, nubes de palabras, mural del exilio y caligrama</b>	Lleva a cabo todas las tareas	Realiza muchas de las tareas, a excepción de una o dos	Realiza la mitad de las tareas	No realiza las tareas propuestas
<b>Conoce el género discursivo de la carta</b>	Conoce el género discursivo a la perfección	Maneja el género discursivo, aunque no conoce todas sus características	Conoce algunas características del género	No conoce el género discursivo
<b>Realiza el cambio de género discursivo (de poema a carta) manteniendo el estilo y la temática</b>	Es capaz de realizar un cambio en el género discursivo manteniendo la idea principal del poema	Realiza un cambio de género discursivo y mantiene la temática, pero no el estilo del poema	Realiza un cambio de género discursivo, pero poco elaborado	No realiza un cambio de género discursivo
<b>Atiende a las fases de escritura: acceso a la información, planificación, redacción y revisión</b>	Atiende a todas las fases de escritura y ofrece una buena retroalimentación a su compañero/a	Presenta un texto bien redactado, pero se salta alguna fase. Ofrece una retroalimentación superficial	No atiende a las primeras fases del proceso y eso repercute en el resultado.	No atiende a las fases de escritura ni presenta el texto escrito. Tampoco participa en la revisión por pares

**Rúbrica 4ºESO. Ensayo sobre la Unidad 14: “Las palabras peregrinas”**

<b>Ítems para la evaluación</b>	<b>4 Excelente</b>	<b>3 Bueno</b>	<b>2 En desarrollo</b>	<b>1 Insuficiente</b>
<b>Estructura</b>	Presenta una estructura sólida, con todos los apartados diferenciados	Estructura coherente, pero no se diferencian los apartados	Presenta una estructura incompleta	El texto no está estructurado
<b>Contenido</b>	Desarrolla en profundidad el contenido de la unidad	Plantea casi todos los temas de la unidad, aunque de forma superficial	Se mencionan algunos aspectos trabajados en clase	El contenido es inadecuado. No se abordan los temas trabajados
<b>Uso del lenguaje</b>	Se emplea un lenguaje variado y adecuado.	Presenta un uso correcto de la lengua, pero emplea un lenguaje poco variado	El ensayo está poco elaborado; se hace un uso poco adecuado de la lengua	El ensayo contiene muchos errores ortográficos y de puntuación
<b>Reflexión personal a partir del tema</b>	Desarrolla sus propias ideas y las incorpora correctamente al contenido de la unidad	Presenta varias ideas propias y las vincula al contenido de la unidad	Menciona alguna idea propia de forma superficial	No incluye sus ideas en el ensayo

## 5. Posibles resultados a partir de una aplicación didáctica parcial

Esta unidad didáctica ha sido diseñada a partir de una experiencia previa en un grupo de 2ºBach de un IES de la zona norte de Madrid, en la que se trabajó la literatura hispanoamericana del siglo XX. Se trataba de un grupo de 29 estudiantes del programa de Bachillerato Internacional, por lo que su rendimiento académico era alto. Existía igualdad en el número de mujeres y hombres, no asistían estudiantes extranjeros y acudía un alumno con problemas de aprendizaje, pero no requería adaptaciones significativas. Se trata de un curso complejo por el ritmo vertiginoso que impone la EVAU; además, la literatura hispanoamericana es un tema que ya no contempla el currículo ni forma parte de las pruebas de acceso a la universidad, por lo que solo se dispuso de tres sesiones en las que abarcar gran cantidad de contenidos. Por este motivo se optó por diseñar para este proyecto de fin de máster una unidad didáctica en la que se pudieran desarrollar este y otros temas sin las limitaciones de tiempo y las exigencias curriculares que impone el curso de 2ºBach. “Las palabras peregrinas” es una propuesta enfocada a 4ºESO, un curso en el que los contenidos de educación literaria son similares y se podrían establecer interesantes vínculos entre los/as poetas hispanoamericanos/as y los/as españoles/as. En este apartado de aplicación didáctica se partirá de la experiencia en el grupo de 2ºBach para reflexionar sobre los posibles problemas que pueden surgir en el aula, especialmente en las cuestiones relativas a la enseñanza de la literatura hispanoamericana.

En primer lugar, es necesario considerar que en 4ºESO es posible encontrar más diversidad en el aula y que quizá el grupo no sea tan colaborativo como el de referencia; por este motivo se ha optado por emplear metodologías en las que los/as estudiantes participen de forma activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como el enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo. Esta metodología se puso en práctica en el aula de 2ºBach con éxito: las actividades por parejas y en pequeños grupos potenciaron su interés, al igual que la lectura colectiva de poemas, actividad que resultó especialmente enriquecedora al permitir que se manifestaran diferentes interpretaciones de un mismo texto.

También se llevaron a la práctica actividades sobre las corrientes literarias hispanoamericanas. Se diseñó una actividad para trabajar el creacionismo y otra para trabajar la corriente ultraísta; mientras que la actividad vinculada al creacionismo de Vicente Huidobro resultó ser un éxito —el alumnado se mostró participativo y diseñó caligramas creativos—, la actividad vinculada al ultraísmo tuvo que ser acertada, pues

resultó compleja. Los poemas ultraístas son difíciles de interpretar, pues reducen el poema a la metáfora. Esta experiencia negativa sirvió para diseñar otro tipo de actividades vinculadas al ultraísmo en las que, lejos de trabajar esta poesía de forma teórica e interpretativa, el alumnado se acercara a la corriente de forma práctica, creando sus propias metáforas (sesión 5, actividad 2 de esta unidad didáctica).

En las sesiones con el grupo de 2ºBach se pudo comprobar que el tema del exilio interesa especialmente a los/as estudiantes: mostraron inquietud por conocer los vínculos entre los/as escritores hispanoamericanos/as y los/as españoles/as, y establecieron interesantes comparativas entre las corrientes literarias de ambos lados del Atlántico. Sus reflexiones motivaron que el exilio se estableciera como el eje conductor de esta unidad, pues permite establecer los vínculos entre las dos orillas e incluir en el corpus literario escolar a las escritoras, muchas de ellas exiliadas durante ese periodo. En estas sesiones se ofreció una perspectiva de género al incluir a las poetas hispanoamericanas –Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, Juana de Ibarbouro, Dulce María Loynaz, Alejandra Pizarnik, Gioconda Belli, entre otras–. La primera actividad que se llevó a cabo con el grupo consistía en realizar una lluvia de ideas sobre la literatura hispanoamericana (géneros, obras, autores/as, tópicos). No conocían demasiados escritores más allá de los consagrados por el *boom*, y no recordaban el nombre de ninguna mujer. La producción de las escritoras hispanoamericanas interesó al grupo, especialmente a las estudiantes, quienes se sintieron conectadas con el discurso y las problemáticas que revela su poesía. Surgió entonces la necesidad de incluir en esta propuesta tanto a estas escritoras hispanoamericanas como a las españolas, grandes olvidadas en el canon escolar.

La aplicación didáctica de ciertos proyectos que se han llevado a cabo en los últimos años, enfocados tanto en las metodologías como en los enfoques que se proponen en esta unidad puede servir de base para comprobar la viabilidad de la propuesta desarrollada. En su investigación sobre la enseñanza de la literatura a través del enfoque por tareas, Fernández (2008) señala que, entre sus beneficios, se encuentra el hecho de que los/as estudiantes se hagan responsables de su propio proceso de aprendizaje; sin embargo, expone que también existen inconvenientes, como la falta de costumbre entre profesorado y alumnado, así como la falta de materiales y el esfuerzo para diseñarlos. Por otro lado, la focalización en torno a un tema específico ofrece interesantes resultados, pues permite

no solo ampliar el corpus, sino también afinar la capacidad de observación y facilitar la comprensión lectora (Margallo, 2012).

También la perspectiva de género está en auge en el sector educativo: diferentes propuestas didácticas han recuperado la producción literaria de las escritoras españolas y analizan su presencia en los manuales de secundaria y bachillerato (Servén, 2004, 2008; López-Navajas y López-García Molins, 2012; López-Navajas, 2014; López-Navajas y Querol Bataller, 2014). La inclusión de las mujeres es necesaria pues “conlleva una serie de beneficios individuales y sociales que repercutirán en el desarrollo de identidades subjetivas más libres y autónomas en el alumnado y en la construcción de una sociedad sin discriminaciones” (Fuentes, 2013, p. 94).

En cuanto al tema del exilio, desde hace unos años viene desarrollándose el proyecto colaborativo “El barco del exilio”, en el que docentes de diferentes centros diseñan recursos para trabajar este tema en las diferentes etapas educativas y desde diversas disciplinas. La multitud de recursos que pueden encontrarse en su sitio web corrobora el interés creciente por el tema. Por último, conviene señalar que esta propuesta didáctica es susceptible de ampliación: si tomamos el exilio como eje para la enseñanza de la literatura se pueden abordar grandes obras que tratan sobre el destierro –*Cantar del Mío Cid*–, el viaje –*El lazarillo de Tormes*, *El Quijote*, *La canción del pirata*–, la interculturalidad –*Cartas Marruecas*–, así como a grandes autores/as de todas las épocas que tuvieron que exiliarse o migraron (Trigo y Zambrano, 2010). Esta temática también permite incorporar, por supuesto, a las autoras, y también a los/as escritores/as hispanoamericanos/as de los sesenta en adelante, exiliados/as muchos/as de ellos/as en España ante la espiral de violencia que experimenta Hispanoamérica.

## **6. Conclusiones**

A lo largo de este trabajo se ha desarrollado una propuesta didáctica que, hilada a través del exilio, ha permitido abordar una literatura poco conocida desde tres perspectivas diferentes: la del exilio propiamente, la de las mujeres y la de las corrientes hispanoamericanas. Se ha optado por trabajar unos contenidos diferenciados frente a los que exige el currículo, pero tomando como base a la Generación del 27, un tema que sí contempla la legislación; sin embargo, esta elección ha quedado justificada al ofrecer un enfoque competencial, cumplir los objetivos generales de etapa y los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, trabajar temas transversales y educar en valores como la igualdad, la interculturalidad y el respeto.

En esta unidad didáctica se ha partido del exilio como eje articulador, descubriendo los beneficios que supone enseñar literatura a partir de un criterio temático. Además, en lo relativo a la metodología, se ha optado por ofrecer una diversidad de métodos que puedan resultar motivadores para el alumnado, como el enfoque por tareas o el aprendizaje colaborativo, y se ha privilegiado el protagonismo de los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje. En cuanto a las actividades, se han tenido en cuenta los recursos digitales con los que cuenta el centro, aprovechando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se proponen tareas colectivas como la lectura de textos, la dramatización y la creación de un mural, tareas por parejas, como la creación de una infografía y su exposición, y tareas individuales con las que el alumnado adquiera autonomía, tales como el ensayo final. Se ha optado por combinar la lectura con la escritura creativa, con el fin de que esta propicie una mayor comprensión de los textos.

El hecho de que en las aulas no se trabaje la producción escrita en el exilio, así como tampoco la obra de las escritoras ni la de los/as autores/as hispanoamericanos/as, lleva a la conclusión de que es necesario ensanchar el canon escolar. La sociedad actual, global y diversa, requiere una revisión de las obras que deben estudiarse, borrando cualquier tinte sexista o segregacionista que pueda desprenderse de los textos. Si el objetivo es formar al alumnado para integrarse en la sociedad, es necesario evitar cualquier tipo de frontera en la enseñanza.

La literatura permite, más allá de desarrollar las competencias literaria, lingüística y comunicativa, reflexionar sobre el mundo y conocer diferentes experiencias, culturas, ideologías y épocas. Urge revisar el corpus de textos que se lleva al aula, pues cumple

una función importante en el desarrollo psicológico e intelectual del alumnado. Las lecturas que se proponen presentan gran calidad estética y humana; dan cuenta de una experiencia que está de plena actualidad, conectando con la realidad del alumnado y ofreciéndole un testimonio que, como señalara Luis Cernuda en su *Díptico español* (1954), “es patrimonio nuestro y es herencia / de los hombres futuros”.

## 7. Bibliografía

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7. Recuperado de: [https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi\\_Adell\\_EDUTEC.html](https://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html)

Alonso, F. (2017). Didáctica de la escritura creativa. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 28, 51-66.

Aunión, J. A. (2019, 26 de marzo). Cortázar y Borges, expulsados de las aulas. *El país*. Recuperado de: [https://elpais.com/cultura/2019/03/25/actualidad/1553535179\\_460229.html](https://elpais.com/cultura/2019/03/25/actualidad/1553535179_460229.html)

Aznar Soler, M. (2002). La historia de las literaturas del exilio republicano español de 1939: problemas teóricos y metodológicos. *Migraciones y Exilios*, 3, 9-22. Recuperado de: <https://www.docsity.com/es/articulo-aznar-soler-la-historia-de-las-literaturas-del-exilio-republicano-espanol-de-1939/4482585/>

Badía, J. y Cassany, D. (1994). La classe de literatura, avui. *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1, 7-14.

Ballester, J, e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 5, 25-36. Recuperado de: [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1326/ocnos\\_05\\_cap2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1326/ocnos_05_cap2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La poesía en la educación lectora y literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 72, 8-15.

Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya*, 32, 113-132. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>

Colomer, M. T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria, *CL&E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 18-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”, en Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-UAB, Horsori.

Corrales, J. L. (2017). Formación de profesorado en Creación Literaria: una necesidad. *Tarbiya, Revista De Investigación e Innovación Educativa*, 28, 67-79.

Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 135-156. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239/40213>

European Commission (2008). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators y benchmarks 2008*, Documento de trabajo de la Comisión. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Fernández, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 61-87. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110061A>

Fernández Cobo, R. (2021). La enseñanza de la literatura hispanoamericana: planteamientos, problemas y retos de una práctica, en Fernández Cobo, R. (ed.). *La enseñanza de la Literatura Hispanoamericana. Nuevas líneas de investigación e innovación didáctica*. Almería: Edual, Editorial de la Universidad de Almería.

Fuentes Moreno, J. (2013). Educación literaria y democracia: El taller educativo con perspectiva de género en la ESO. *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 81-98. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13527/63597\\_6.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13527/63597_6.pdf?sequence=1)

Gaitán Salinas, C. (2016). Arte, educación y mujer. Embarque hacia el exilio de 1939. *Archivo Español de Arte*, LXXXIX (353), 61-76.

Gutiérrez, L. y Prado, G. M. (2006). *Elena Garro. Recuerdo y porvenir de una escritura*. México: Universidad Iberoamericana.

Johnson, D. W., Johnson R. T., y Holubec, E. (1997). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós.

Lansero, R. y Sánchez, M. R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EEOOII a partir de un poema de Antonio Colinas, *Tejuelo*, 26, 91-112. Recuperado de: [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6886/1/1988-8430\\_26\\_91.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6886/1/1988-8430_26_91.pdf)

Larraz, F. (2017). Censura, exilio y canon literario. *Historia Actual Online*, 42 (1), 49-56. Recuperado de: <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/1372>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, 97858- 97921.

López García, J. R. (antol.) (2021). *Memoria del olvido. Poetas del exilio republicano español de 1939*. Madrid: Visor Libros.

López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36312.pdf?documentId=0901e72b817fcfba>

López-Navajas, A. y López García-Moulins, A. (2012). El desconocimiento de la tradición literaria femenina y su repercusión en la falta de autoridad social de las mujeres. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, XVIII, 27-40. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/viewFile/3440/3143>

López-Navajas, A. y Querol Bataller, M. (2014). Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 217-240. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/46840/43952>

López Valero, A. y Martínez Ezquerro, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la lengua castellana y literatura: currículo de educación secundaria obligatoria. *Contextos educativos*, 15, 27-40. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/653/616>

Margallo González, A. M. (2012). La educación literaria en los proyectos de trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 139-156.

Martín Vegas, R. M. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Editorial Síntesis.

Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 78-82. Recuperado de: <https://www.uv.es/bonafe/Innovaci%c3%b3nCUADERNOS.pdf>

Meix, F. (1994). Teorías literarias y enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 53-64.

Morales Moreno, J. E. (2008). Presencia de la literatura hispanoamericana en el bachillerato español. Estado actual de la cuestión. *Alma América*, 2, 101-128.

Nieva de la Paz, P. (2006). Voz autobiográfica e identidad profesional: las escritoras españolas de la Generación del 27. *Hispania*, 89 (1), 20-26. Recuperado de: <http://digital.csic.es/handle/10261/66848>

Núñez, J. A. y Martín, A. I. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Bruselas: EACEA/Eurydice/Ministerio de Educación.

Orden 1275/2010, de 8 de marzo de 2010, del Ministerio de Educación y Ciencia, por la que se implanta el proyecto de Institutos de Innovación Tecnológica en la Comunidad de Madrid. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 65, 18 de marzo de 2010.

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 25, 29 de enero de 2015, 6986-7003.

Pozuelo Yvancos, J. M. (2009). Razones para un canon hispánico. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 18, 87-97.

Pulido Tirado, G. (2009). El canon literario en América Latina. *Signa*, 18, 99-114. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-canon-literario-en-amrica-latina-0/>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, 3, 169-546.

Real Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 118, 20 de mayo de 2015.

Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Rodríguez, J. (2004). El exilio literario en la periferia de la literatura española. *Laberintos. Anuario de Estudios sobre los Exilios Culturales Españoles*, 3, 74-90. Recuperado de: <http://www.gexel.es/exilioperiferia.pdf>

Said, E. (2013). *Reflexiones sobre el exilio y otros ensayos literarios y culturales*. Barcelona: De Bolsillo. 2013.

Salvador, A. (2018). Los escritores hispanoamericanos y la Generación del 27. *Letral*, 1, 22-51.

Sánchez Dueñas, B. (2012). La perspectiva de género en la enseñanza de la literatura aurisecular. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 411-431.

Sánchez-García, R. (2020). Entre los estudios culturales y el canon literario. Estudio contrastivo de la enseñanza de la poesía en español en los Master in Arts de las universidades de Estados Unidos. *Porta Linguarum* 34, 75-90. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero34/5\\_REMEDIOS%20SANCHEZ.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero34/5_REMEDIOS%20SANCHEZ.pdf)

Sánchez García, S. y Yubero Jiménez, S. (2010). Materiales para la educación de actitudes para la igualdad. En *Actas II Congreso Internacional de Convivencia Escolar*, Almería: GEU, 659-668. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1881>

Sánchez García, S. y Yubero Jiménez, S. (2009). La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social. *XXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, Barcelona. Recuperado de: [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1905/fi\\_1330000645-lectura%20valores%20adaptacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1905/fi_1330000645-lectura%20valores%20adaptacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sanjuán Álvarez, Marta (2011): “De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia”, *Ocnos*, 7, 85-100. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665007.pdf>

Servén Díez, M. del C. (2004). Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 35, 69-80.

Servén Díez, M. del C. (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura*, 4, 7-19. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2725985>

Servén, C. (2010). Literatura y educación en valores. Relatos de intriga y violencia de género. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5 (1), 10-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202706>

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.

Stainback, S. y Stainback, W. (ed.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Todorov, T. (2007). *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Guttenberg.

Trigo Ibáñez, E. y Zambrano Moreno, M. (2010). Los clásicos de la literatura española y la inmigración: una propuesta didáctica. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 0, (003), 55-90. Recuperado de: [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1886/Art\\_10\\_003.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1886/Art_10_003.pdf?sequence=1)

Yubero, S. (2007). Los valores en las lecturas. La lectura como valor. *Aula de infantil*, 39, 43-46. Recuperado de: [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1897/fi\\_1330000194-valor%20lectura.%20aula%20infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1897/fi_1330000194-valor%20lectura.%20aula%20infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

# **Anexos**

# Anexo I. Materiales diseñados para la unidad didáctica

## Línea del tiempo



## Infografía

### GENERACIÓN DEL 27

# Luis Cernuda

**BIOGRAFÍA**

Nace en Sevilla en 1902 y muere en Ciudad de México en 1963. Estudia Derecho en la Universidad de Sevilla. Allí conoce a Pedro Salinas, quien fuera su maestro. En la década de 1920 se traslada a Madrid y entra en contacto con el ambiente literario. En 1936 se marcha al exilio; se asienta en Inglaterra, Estados Unidos y, finalmente, en México. En su exilio escribe diferentes poemarios y trabaja como profesor universitario.

**ESTILO**

La poesía de Cernuda es intimista. Recibe la influencia de la poesía romántica de Bécquer, la poesía pura de Juan Ramón Jiménez y el surrealismo. Algunos de los temas que encontramos en su obra son la melancolía, el amor y el dolor. La oposición realidad-deseo marca la producción del autor a partir de 1936. Presenta un estilo sencillo, lleno de imágenes y marcado por un uso del lenguaje coloquial.

**OBRAS**

Entre las más destacadas se encuentran:

- Los placeres prohibidos (1931)
- Donde habite el olvido (1934)
- La realidad y el deseo (1936)
- Las nubes (1943)
- Vivir sin estar viviendo (1949)
- Con las horas contadas (1956)
- Poemas para un cuerpo (1957)
- Desolación de la quimera (1962)

**POEMA**

CONTIGO

¿Mi tierra?  
Mi tierra eres tú.

¿Mi gente?  
Mi gente eres tú.

El destierro y la muerte  
para mí están adonde  
no estés tú.

¿Y mi vida?  
Dime, mi vida,  
¿qué es, si no eres tú?



Nube de palabras

## **Anexo II. Selección de poemas sobre el exilio escritos por hombres**

### **Jorge Guillén**

A pie salí de España por un puente  
Hace ya... ¿Cuántos años? Treinta. ¡Treinta  
De emigración! Recuerdo: Bidasoa,  
Irún, Hendaya, lucha cainita.  
Fiel al destino sigue el caminante,  
A costas con su España fatalmente.

*De Y otros poemas.*

Buenos Aires, Muchnik, 1973

### **Cruzando la frontera, Pedro Garfias**

España de tiniebla y de amapola  
cómo estos verdes frágiles  
pueden fingirte ante mis ojos duros  
que vienen deslumbrados de mirarte.  
El corazón me pesa como un monte,  
mis pasos se retardan esperándote,  
tiro de ti como un barquero tira  
de su barca a la orilla de los mares.  
El mundo se entreabre a mi camino;  
dicen que el mundo es grande...  
Pero había tantos mundos todavía  
que descubrir entre tus besos, Madre.

*De Poesías de la guerra española.*

Ciudad de México, Minerva, 1941.

## **El extranjero, Pedro Salinas (fragmento)**

Si yo le preguntara a este hombre  
a este, o a aquel, a esa mujer, a aquella,  
dos, tres, de los tantísimos.  
La población creció como la espuma.  
Espuma hay turbia, hay sucia. Hace cien años  
trescientos mil, y a saltos, cuatrocientos,  
quinientos, un millón, y dos y tres. Asfixia.

Y están todos cercándome. Si yo les preguntara,  
a alguno del millón, a este, o a aquella,  
por donde ir a donde voy... ¿Me entendería?.  
No, no me entendería. Por milagro  
sólo me entendería, pero entonces...  
Él, con mucha sonrisa y reverencias,  
quizá me preguntara. Él a mí, no yo a él,  
entre autobuses, que van y vienen con letreros  
ciertos, con números, por vías inflexibles,  
bajo pájaros,  
que tienen cerca respectivos nidos,  
él quizá me preguntara adónde voy.  
Y entonces, ¿qué le voy a decir?  
Hay varios sitios. ¿Dónde podría ir a pensar despacio  
lo que voy a decir, si me pregunta? Sombras de losas  
frescas, hombros tibios, arenas,  
donde pasar pensando lo que voy a decir si me  
pregunta cuando yo le pregunte, si me entiende.  
Pero a esos sitios, ¿cómo se puede ir ya si no hay camino?  
Sí lo hubo, sí lo hubo. Pero las olas, que iban avanzando  
ya lo taparon. Preguntar, inútil.  
(...)

## Se equivocó la paloma, Rafael Alberti

Se equivocó la paloma,  
se equivocaba.

Por ir al norte fue al sur.  
Creyó que el trigo era el agua.  
Se equivocaba.

Creyó que el mar era el cielo;  
que la noche, la mañana.  
Se equivocaba.

Que las estrellas, rocío;  
que la calor, la nevada.  
Se equivocaba.

Que tu falda era tu blusa,  
que tu corazón su casa.  
Se equivocaba.

(Ella se durmió en la orilla.  
Tú en la cumbre de una rama).

*De Entre el clavel y la espada (1939-1940).*

Buenos Aires, Losada, 1941.

### **Canción VIII, Rafael Alberti**

Hoy las nubes me trajeron,  
volando, el mapa de España.  
¡Qué pequeño sobre el río,  
y qué grande sobre el pasto  
la sombra que proyectaba!

Se le llenó de caballos  
la sombra que proyectaba.  
Yo, a caballo, por su sombra  
busqué mi pueblo y mi casa.

Entré en el patio que un día  
fuera una fuente con agua.  
Aunque no estaba la fuente,  
la fuente siempre sonaba.  
Y el agua que no corría  
volvió para darme agua.

*De Baladas y canciones del Paraná (1953-1954).*

Buenos Aires, Losada, 1954.

## Díptico español, Luis Cernuda

### I. *Es lástima que fuera mi tierra*

Cuando allá dicen unos  
Que mis versos nacieron  
De la separación y la nostalgia  
Por la que fue mi tierra,  
¿Sólo la más remota oyen entre mis voces?  
Hablan en el poeta voces varias:  
Escuchemos su coro concertado,  
Adonde la creída dominante  
Es tan sólo una voz entre las otras.

Lo que el espíritu del hombre  
Ganó para el espíritu del hombre  
A través de los siglos,  
Es patrimonio nuestro y es herencia  
De los hombres futuros.  
Al tolerar que nos lo nieguen  
Y secuestren, el hombre entonces baja,  
¿Y cuánto?, en esa escala dura  
Que desde el animal llega hasta el hombre.

Así ocurre en tu tierra, la tierra de los muertos,  
Adonde ahora todo nace muerto,  
Vive muerto y muere muerto;  
Pertinaz pesadilla: procesión ponderosa  
Con restaurados restos y reliquias,  
A la que dan escolta hábitos y uniformes,  
En medio del silencio: todos mudos,  
Desolados del desorden endémico  
Que el temor, sin domarlo, así doblega.

La vida siempre obtiene  
Revancha contra quienes la negaron:  
La historia de mi tierra fue actuada  
Por enemigos enconados de la vida.  
El daño no es de ayer, ni tampoco de ahora,  
Sino de siempre. Por eso es hoy  
La existencia española, llegada al paroxismo,  
Estúpida y cruel como su fiesta de los toros.

Un pueblo sin razón, adoctrinado desde antiguo  
En creer que la razón de soberbia adolece  
Y ante el cual se grita impune:  
Muera la inteligencia, predestinado estaba  
A acabar adorando las cadenas  
Y que ese culto obscuro le trajese  
Adonde hoy le vemos: en cadenas,  
Sin alegría, libertad ni pensamiento.

Si yo soy español, lo soy  
A la manera de aquellos que no pueden  
Ser otra cosa: y entre todas las cargas  
Que, al nacer yo, el destino pusiera  
Sobre mí, ha sido ésa la más dura.  
No he cambiado de tierra,  
Porque no es posible a quien su lengua une,  
Hasta la muerte, al menester de poesía.

La poesía habla en nosotros  
La misma lengua con que hablaron antes,  
Y mucho antes de nacer nosotros,  
Las gentes en que hallara raíz nuestra existencia;  
No es el poeta sólo quien ahí habla,  
Sino las bocas mudas de los suyos  
A quienes él da voz y les libera.

¿Puede cambiarse eso? Poeta alguno  
Su tradición escoge, ni su tierra,  
Ni tampoco su lengua; él las sirve,  
Fielmente si es posible.  
Mas la fidelidad más alta  
Es para su conciencia; y yo a ésa sirvo  
Pues, sirviéndola, así a la poesía  
Al mismo tiempo sirvo.

Soy español sin ganas,  
Que vive como puede bien lejos de su tierra  
Sin pesar ni nostalgia. He aprendido  
El oficio de hombre duramente,  
Por eso en él puse mi fe. Tanto que prefiero  
No volver a una tierra cuya fe, si una tiene, dejó de ser la mía,  
Cuyas maneras rara vez me fueron propias,  
Cuyo recuerdo tan hostil se me ha vuelto  
Y de la cual ausencia y tiempo me extrañaron.

No hablo para quienes una burla del destino  
Compatriotas míos hiciera, sino que hablo a solas  
(Quien habla a solas espera hablar a Dios un día)  
O para aquellos pocos que me escuchen  
Con bien dispuesto entendimiento.  
Aquellos que como yo respeten  
El albedrío libre humano  
Disponiendo la vida que hoy es nuestra,  
Diciendo el pensamiento al que alimenta nuestra vida.

¿Qué herencia sino ésa recibimos?  
¿Qué herencia sino ésa dejaremos?

*De Baladas y canciones del Paraná (1953-1954).*

Buenos Aires, Losada, 1954.

## **Agua del destierro, José Moreno Villa**

Remojo la memoria  
con agua del destierro.  
Hay una soledad en el exilio  
que no es de gente: soledad de muros,  
de solera y de techo;  
soledad de reflejos;  
soledad de calores imprecisos.  
De soledad tan vaga y tan concreta  
sale un hilo de agua:  
el agua del destierro,  
muy parecida al llanto.  
Es llanto del interior,  
de lagrimales que andan por el pecho  
y forman una poza  
cristalina en el alma.  
En ella es donde mojo  
y vuelvo a remojar esta memoria  
que ya tiende a secarse con los años.

*De Voz en vuelo a su cuna.*

Ciudad de México, Ecuador 0'0'0'', 1961.

**Desterrado, José María Quiroga Pla**

¿Qué sabes de mi tierra, ni de cómo me duele?  
Yo mismo que lo sufro no podría decirlo.  
Es como esa ansia cuando, de madrugada, huele  
el patio a campo y lluvia y, lejos, silba un mirlo.

Se le agrietan las tristes carnes a la costumbre  
—tal un sembrado que se agosta del reseco  
y, antes que la espoleta del trueno dé su lumbre,  
ya sienten los terrones el retemblar del eco—,

y esperanza y recuerdo son una sola brasa  
que las entrañas mina y las sienas traspasa  
y recorta en la sombra, con su diente de fuego,

caras, nombres, rincones de ciudad, una casa,  
sobre cuyo relieve ávidamente pasa  
el corazón, a tientas, en lectura de ciego.

*De Morir al día.*

París, Ragasol Editor, 1946.

## **Volver, José Bergamín**

Volver no es volver atrás.  
Lo que yo quiero de España  
no es su recuerdo lejano:  
yo no siento su nostalgia.

Lo que yo quiero es sentirla:  
su tierra, bajo mi planta;  
su luz, arder en mis ojos  
quemándome la mirada;  
y su aire que se me entre  
hasta los huesos del alma.

Volver no es volver atrás.  
Yo no siento la añoranza:  
que lo que pasó no vuelve,  
y si vuelve es un fantasma.

Lo que yo quiero es volver  
sin volver atrás de nada.

Yo quiero ver y tocar  
con mis sentidos España,  
sintiéndola como un sueño  
de vida, resucitada.

Quiero verla muy de cerca,  
cuerpo a cuerpo, cara a cara:  
reconocerla tocando  
la cicatriz de sus llagas.

Que yo tengo el alma muerta,  
sin enterrar, desterrada:  
quiero volver a su tierra  
para poder enterrarla.

Y cuando la tierra suya  
la guarde como sembrada,  
quiero volver a esperar  
que vuelva a ser esperanza.

Volver no es volver atrás:  
yo no vuelvo atrás de nada.

*De Índice de artes y letras, Madrid, nº105-106.*

(septiembre-octubre de 1957)

### **Anexo III. Selección de poemas sobre el exilio escritos por mujeres**

#### **Recordando, Aurora Arnáiz Amigo**

allá van nuestras mujeres  
en dirección al exilio  
algunas llevan  
en sus brazos  
un niño  
no siempre son suyos  
los hay alzados  
en las cunetas del camino  
y otros  
fueron entregados para salvarlos  
en sus propios domicilios  
por quienes quedaron  
allá en la tierra  
que no pudieron dejar

*De Poesía en voz baja, 1939-2002.*

Ciudad de México, Casa Juan Pablos, 2008.

## **Mercado, Ernestina de Champourcin**

Las piñas, los chayotes,  
los mangos, los mameyes,  
enseñando un rubí  
de pulpa azucarada...  
tantos sabores nuevos,  
tanto color, trallazo  
que nos hiere los ojos.

Y venimos de un largo  
peregrinar sin risas  
entre adustos rimeros  
de ceños imborrables.  
Pocas manos se atreven  
a tocar el secreto  
de la fruta ofrecida.

Pero todo está allí  
para nosotros solos  
y hay un niño que al fin  
se acerca a la pirámide  
dorada de los plátanos.  
—Un hambre vergonzosa  
huye hacia el mar vencida  
por un mundo que empieza.

*De Primer exilio.*  
Madrid, Rialp, 1978.

## **Panteón español, Ernestina de Champourcin**

Todos de allí. Sí, todos.  
Los muertos y los árboles  
la tierra insuficiente  
y que se va estirando  
hasta lo inverosímil

Todo es nuestro allá lejos  
y los que no aguardan  
la vuelta hacia su luz  
saben que están aquí  
aun en su allá distante.  
Y nosotros con ellos  
los que ahora vivimos  
o queremos vivir  
todos juntos un día  
sin mar que nos separe.

*De Primer exilio.*  
Madrid, Rialp, 1978.

## **Concha Méndez**

Todo, menos venir para acabarse.  
Mejor rayo de luz que nunca cesa;  
o gota de agua que se sube al cielo  
y se devuelve al mar en las tormentas.

O ser aire que corra los espacios  
en forma de huracán, o brisa fresca.  
¡Todo, menos venir para acabarse  
como se acaba, al fin, nuestra existencia!

## **Para que yo me sienta desterrada, Concha Méndez**

Para que yo me sienta desterrada,  
desterrada de mí debo sentirme,  
y fuera de mi ser y aniquilada,  
sin alma y sin amor de que servirme.  
Pero me miro adentro, estoy intacta,  
mi paisaje interior me pertenece,  
ninguna de mis fuentes echo en falta.  
Todo en mí se mantiene y reverdece.

Si nunca me he servido de lo externo,  
de lo que quieran darme los extraños,  
no va a ser a esta hora, en este infierno,  
donde mis ojos vean desengaños.  
Yo miro más allá, hacia un futuro,  
hacia una meta a donde va mi vida.  
Como sé lo que quiero, miro al mundo  
y le dejo rodar con su mentira.

*De Poemas. Sombras y sueños.*  
Ciudad de México, Rueca, 1944.

## **Madre América, María Enciso (fragmento)**

Yo hablo tu propio idioma, madre América,  
en lengua de tu pueblo he de cantarte,  
cálido acento de cansadas sienes,  
reclinadas en regazo suave,  
los párpados clavados en los ojos,  
agujas de dolor, cristal del aire.  
Por la vida futura que forjamos,  
has hecho tuyas nuestras soledades,  
la amarga soledad del hombre libre,  
que ha visto atrás su mundo derrumbarse.

Cuando miro lejanos limoneros,  
cuando sueño en mis campos de olivares,  
cuando veo, en mi sueño, las orillas  
de aquellos tibios, azulados mares,  
vuelvo mis ojos con dolor de ausencia,  
sobre el verde oscilar de tus maizales,  
y son jazmines de tus noches claras,  
tan blancos como aquellos azahares.  
El delgado cimbrear de tus palmeras,  
el fuerte olor salobre de tus mares,  
toda la maravilla de tus noches,  
cercadas por las selvas tropicales,  
me dicen día a día que he vivido,  
que en mis venas circulaba tibia sangre,  
mi corazón, sobre tu abierta tierra,  
y junto a él, abismos insondables,  
ríos que van cantando, en sus orillas,  
el moreno temblar de los manglares,  
y una raza que sueña melancólica  
su silencio, de siglos imborrables.

*De Mar a mar.*

Ciudad de México, Isla, 1946.

**María Zambrano**

¿Mi alma o un lucero?

Qué oscura galería me espera,

por qué agujeros he de deslizarme,

qué laberinto me está ya preparado,

qué cepo, qué cadenas, qué grillos,

qué humo siniestro ha de envolverme, qué paredes de niebla me dislocan.

Y no podré llorar. ¿Dónde están las manos que recogen el llanto?, la mano, la caricia.

Atrás queda el misterio.

Despierta. Todo está ahí de nuevo. No hay secreto.

*De Obras Completas VI.*

Barcelona, Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores, 2014.

**A Pedro Salinas, Marina Romero (fragmento)**

Uno más  
sin tierra y sin espacio.  
Absorto en lejanías  
tu mirar último,  
abrazo en el vacío  
sin respuesta.  
¡Qué ansia de tu cielo  
tan azul,  
cielo cálido,  
espejo de trigales!  
¡Qué deseo de andar  
pisando mieses,  
pan de tu día,  
derecho intransferible!  
¡Qué sed de tu palabra  
en tierra fértil,  
tuya por el nacer  
y por su hondura!  
Y aquí,  
todo tan sin esfera,  
tan sin calor,  
en tierra que no es tuya,  
todo tan sin memoria  
y sin recuerdo,  
eco sin resonancia en este lago.  
(...)

*De Presencia del recuerdo.*

Madrid, Ínsula, 1952.

## Las orquídeas, Rosa Chacel

He venido al país de las orquídeas,  
esas flores del triunfo, parásitos de las mujeres elegidas.  
Su polen vuela al hombro  
de esas que vienen con cinturas jóvenes  
y hacia sus pies la América  
tiende sus manos blandas,  
de ésas cuyo perfume llega al mato,  
llamando a la pantera, hermana suya,  
que les presta sus pieles.

Pero yo vine por un mar  
que una mitad era de sangre  
y otra, sin esperanza, quisiera ser de olvido,  
y a mi llegada no acudieron  
en ligeras vitrinas encintadas.  
No me asaltaron al llegar: su polen  
no sabía mi nombre.

Tampoco en manos mercenarias  
llegaron a subir mis doce pisos,  
tampoco se dejaron cautivar  
en los mercados ni en las florerías.  
Tampoco el mundo, ese artefacto  
referencial, las puso  
en el correo en fechas onomásticas...

He venido al país de las orquídeas  
y hoy ya le digo adiós, yendo hacia el puerto

¡Adiós!... ¿Quién sabe cuándo?...

## La fuente, Mada Carreño

*A Ernestina de Champourcin*

Señor, podré pasar la noche larga  
si sé que tu agua corre.

Pero cuando los pasos pierden todos sus ecos  
y el espacio interior se destempla y agosta  
preguntando en qué lindes, en qué cruce distante,  
en qué mentira viva nació esta pesadumbre,  
en qué sangre indecisa, en qué impulso cortado  
se funda el infinito desamparo presente.

Arrastramos pecados y errores como larvas  
miedos que para siempre devastaron la sangre;  
impulsos detenidos como aguas que se pudre,  
lentos sueños deshechos, amores arrancados.

Dentro del pecho está nuestro peor abismo  
la indolencia y hastío de seguir adelante;  
el desconcierto inmenso de encontrarse nacido  
en un paraje extraño y sin raíz, ajeno.

Sin duda en algún punto está todo lo nuestro:  
el paisaje y el color y la lengua que hablamos;  
caballos, vientos tiernos del color de los ojos,  
bestias y hombres serenos que cuando miran, miran.

No te pido, Señor, que lo hagas todo fácil  
pues conquista y esfuerzo son tu ley de camino.  
No quiero todo luz, solo saber, de noche,  
que la fuente  
mana y corre.

*De Poesía abierta.*

## **Anexo IV. Selección de poemas para trabajar el exilio interior**

### **Insomnio, Dámaso Alonso**

Madrid es una ciudad de más de un millón de cadáveres (según las últimas estadísticas).

A veces en la noche yo me revuelvo y me incorporo en este nicho en el que hace 45 años que me pudro,

y paso largas horas oyendo gemir al huracán, o ladrar los perros, o fluir blandamente la luz de la luna.

Y paso largas horas gimiendo como el huracán, ladrando como un perro enfurecido, fluyendo como la leche de la ubre caliente de una gran vaca amarilla.

Y paso largas horas preguntándole a Dios, preguntándole por qué se pudre lentamente mi alma, por qué se pudren más de un millón de cadáveres en esta ciudad de Madrid, por qué mil millones de cadáveres se pudren lentamente en el mundo.

Dime, ¿qué huerto quieres abonar con nuestra podredumbre?

¿Temes que se te sequen los grandes rosales del día, las tristes azucenas letales de tus noches?

*De Hijos de la ira, 1944.*

## **Pero no basta, Vicente Aleixandre**

Pero no basta, no, no basta  
la luz del sol, ni su cálido aliento.  
No basta el misterio oscuro de una mirada.  
Apenas bastó un día el rumoroso fuego de los bosques.  
Supe del mar. Pero tampoco basta.

En medio de la vida, al filo de las mismas estrellas,  
mordientes, siempre dulces en sus bordes inquietos,  
sentí iluminarse mi frente.  
No era tristeza, no. Triste es el mundo;  
pero la inmensa alegría invasora del universo  
reinó también en los pálidos días.

No era tristeza. Un mensaje remoto  
de una invisible luz modulaba unos labios  
aéreamente, sobre pálidas ondas,  
ondas de un mar intangible a mis manos.

(...)

*De Sombra del paraíso, 1944.*

## **En la tierra de nadie, Carmen Conde**

En la tierra de nadie, sobre el polvo  
que pisan los que van y los que vienen,  
he plantado mi tienda sin amparo  
y contemplo si van como si vuelven.  
Unos dicen que soy de los que van,  
aunque estoy descansando del camino.  
Otros “saben” que vuelvo, aunque me calle;  
y mi ruta más cierta yo no digo.  
Intenté demostrar que a donde voy  
es a mí, sólo a mí, para tenerme.  
Y sonrían al oír, porque ellos todos  
son la gente que va, pero que vuelve.  
Escuchadme una vez: ya no me importan  
los caminos de aquí, que tanto valen.  
Porque anduve una vez, ya me he parado  
para ahincarme en la tierra que es de nadie.

De *En la tierra de nadie*, 1960.

## **Anexo V. Selección de poetas hispanoamericanos/as**

### **Besos, Gabriela Mistral (fragmento)**

Hay besos que pronuncian por sí solos  
la sentencia de amor condenatoria,  
hay besos que se dan con la mirada  
hay besos que se dan con la memoria.

Hay besos silenciosos, besos nobles  
hay besos enigmáticos, sinceros  
hay besos que se dan sólo las almas  
hay besos por prohibidos, verdaderos.

Hay besos que calcinan y que hieren,  
hay besos que arrebatan los sentidos,  
hay besos misteriosos que han dejado  
mil sueños errantes y perdidos.

Hay besos problemáticos que encierran  
una clave que nadie ha descifrado,  
hay besos que engendran la tragedia  
cuantas rosas en broche han deshojado.

(...)

Hay besos que producen desvaríos  
de amorosa pasión ardiente y loca,  
tú los conoces bien son besos míos  
inventados por mí, para tu boca.

*De Antología, 1941.*

### **La loba, Alfonsina Storni (fragmento)**

Yo soy como la loba.  
Quebré con el rebaño  
Y me fui a la montaña  
Fatigada del llano.

Yo tengo un hijo fruto del amor, de amor sin ley,  
Que no pude ser como las otras, casta de buey  
Con yugo al cuello; ¡libre se eleve mi cabeza!  
Yo quiero con mis manos apartar la maleza.

Mirad cómo se ríen y cómo me señalan  
Porque lo digo así: (Las ovejitas balan  
Porque ven que una loba ha entrado en el corral  
Y saben que las lobas vienen del matorral).

*De La inquietud del rosal, 1916.*

### **Quiéreme entera, Dulce María Loynaz**

Si me quieres, quiéreme entera,  
no por zonas de luz o sombra...  
Si me quieres, quiéreme negra  
y blanca, y gris, verde, y rubia,  
y morena...  
Quiéreme día,  
quíereme noche...  
¡Y madrugada en la ventana abierta!...  
Si me quieres, no me recortes:  
¡Quiéreme toda... o no me quieras!

*De Versos, 1920-1938. 1938*

## El sur, Jorge Luis Borges

Desde uno de tus patios haber mirado  
las antiguas estrellas,  
desde el banco de  
la sombra haber mirado  
esas luces dispersas  
que mi ignorancia no ha aprendido a nombrar  
ni a ordenar en constelaciones,  
haber sentido el círculo del agua  
en el secreto aljibe,  
el olor del jazmín y la madreSelva,  
el silencio del pájaro dormido,  
el arco del zaguán, la humedad  
-esas cosas, acaso, son el poema.

De *Fervor de Buenos Aires*, 1923.

## El helicóptero, Vicente Huidobro

H E L I C Ó P T E R O  
de  
la  
muerte  
zumba y zumba  
dejándonos el cráneo  
y el esqueleto temblorosos.  
¿Cómo olvidar el tableteo de aquellas metralletas tartamudas  
arrasando con furia a los francotiradores apostados en las  
azoteas y los tejados de esos edificios cercanos a La Moneda?  
Memoria, basural de imágenes,  
¿para qué embellecerte  
escribiendo versos  
en el aire?

### **Arte poética, Vicente Huidobro**

*Que el verso sea como una llave*  
Que abra mil puertas.  
Una hoja cae; algo pasa volando;  
Cuanto miren los ojos creado sea,  
Y el alma del oyente quede temblando.  
Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;  
El adjetivo, cuando no da vida, mata,  
Estamos en el ciclo de los nervios,  
El músculo cuelga,  
Como recuerdo, en los museos;  
Mas no por eso tenemos menos fuerza:  
El vigor verdadero  
Reside en la cabeza.  
Por qué catáis la rosa, ¡oh, Poetas!  
Hacedla florecer en el poema;  
Sólo para nosotros  
Viven todas las cosas bajo el Sol.  
*El Poeta es un pequeño Dios.*

*De El espejo del agua, 1916.*

### **Escritura, Octavio Paz**

Yo dibujo estas letras  
como el día dibuja sus imágenes  
y sopla sobre ellas y no vuelve.

*De Ladera Este, 1962-68.*

**Walking around, Pablo Neruda (fragmento)**

Sucede que me canso de ser hombre.

Sucede que entro en las sastrerías y en los cines  
marchito, impenetrable, como un cisne de fieltro  
navegando en un agua de origen y ceniza.

El olor de las peluquerías me hace llorar a gritos.

Sólo quiero un descanso de piedras o de lana,  
sólo quiero no ver establecimientos ni jardines,  
ni mercaderías, ni anteojos, ni ascensores.

Sucede que me canso de mis pies y mis uñas  
y mi pelo y mi sombra.

Sucede que me canso de ser hombre.

(...)

No quiero seguir siendo raíz en las tinieblas,  
vacilante, extendido, tiritando de sueño,  
hacia abajo, en las tripas moradas de la tierra,  
absorbiendo y pensando, comiendo cada día.

No quiero para mí tantas desgracias.

no quiero continuar de raíz y de tumba,  
de subterráneo solo, de bodega con muertos,  
aterido, muriéndome de pena.

(...)

*De Residencia en la tierra.*

Madrid, 1933.

## **Mulata, Nicolás Guillén**

Ya yo me enteré, mulata,  
mulata, ya sé que dise  
que yo tengo la narise  
como nudo de cobbata.

Y fíjate bien que tú  
no ere tan adelantá,  
poqqe tu boca é bien grande,  
y tu pasa, colorá.

Tanto tren con tu cueppo,  
tanto tren;  
tanto tren con tu boca,  
tanto tren;  
tanto tren con tu sojo,  
tanto tren.

Si tú supiera, mulata,  
la veddá;  
¡que yo con mi negra tengo,  
y no te quiero pa na!

*De Motivos de son, 1930.*

## Anexo VI. Ejemplo de correspondencia para trabajar el género epistolar

Tres cruces, 11  
Coyoacán, México, D.F., México.  
Septiembre, 6, 1959

Querido Gerardo:

Te agradezco mucho tu carta del 21 pasado que, di a leer a Concha Méndez y a Paloma, quienes también te han agradecido las líneas tan afectuosas sobre Manolo y su muerte dramática e inesperada.

Digo «inesperada» y en verdad que la noticia del accidente no me sorprendió tanto como debiera, ya que Manolo, poseído por una impaciencia extraña y movido por sus antojos, parece ahora, a pesar de los obstáculos que hubo para su viaje, haber alcanzado algo que le rondaba y le instigaba a buscar ese final.

El coche del accidente donde perdieron la vida ambos, María Luisa Gómez Mena en el acto y Manolo pocos días después, no era aquel en que tú, él y yo fuimos a Puebla el año pasado, sino un Renault flamante, que les esperaba en el puerto aéreo de París a la llegada de ellos.

Era el más joven de todos nosotros. Ya es el tercer poeta de nuestro grupo, que desaparece. Recuerdo las palabras de Pascal, comparando la vida humana a la situación de un grupo de hombres que ve cada día desaparecer a uno de ellos, y los supervivientes esperan que les llegue el turno de desaparecer también.

Como tu carta la recibí después de la fecha que me dabas como límite de tu estancia en Sentaraille, he aguardado unos días para escribirte y enviarte estas líneas a Madrid.

El año pasado pedí al Fondo de Cultura que te enviará ejemplar de mi libro, que firmé para ti. Si no llego a tus manos, se debe sin duda a cualquier dificultad ahí, porque no me parece que la editorial olvidará mi encargo. Pido que averigüen qué ocurrió, o si es largo el proceso, que te envíen otro ejemplar. Perdona.

Leí con mucho gusto y admiración tu «Eglogla» y te repito las gracias por el ejemplar de la misma, como recuerdo de tu visita a México. (...)

Un abrazo de tu amigo de siempre

Luis

*De Quince cartas de Luis Cernuda a Gerardo Diego (1925-1959)*