

Cómo enseñamos la diversidad: un estudio interseccional de los materiales de Lengua Castellana y Literatura

How we teach diversity: an intersectional study of the Spanish Language and Literature materials

Ignacio Ballester Pardo

Universidad de Alicante

ignacio.ballester@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5826-3167>

DOI: 10.17398/1988-8430.33.103

Fecha de recepción: 26/03/2020
Fecha de aceptación: 15/07/2020



Ballester Pardo, I. (2021). *Cómo enseñamos la diversidad: un estudio interseccional de los materiales de Lengua Castellana y Literatura*. *Tejuelo*, 33, 103-128.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.103>

Resumen: En el siguiente artículo atendemos a los materiales con que damos clase de Lengua Castellana y Literatura (LCL) durante el curso 2019-2020 en el Instituto de Educación Secundaria Bellaguarda (Altea, Alicante), especialmente en los libros de textos de primero, segundo y tercero de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de las editoriales Oxford y Anaya, así como en encuestas anónimas a estudiantes sobre la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La práctica docente y de investigación nos permite replantearnos la metodología y la imposición de un canon contra la alteridad en una etapa básica (de los doce a los quince años) para la configuración de las identidades. Por un lado, desde una mirada hispana y no solo castellana, analizaremos la atención que reciben las mujeres en tales archivos (impresos y virtuales); y, por otro, profundizaremos en el modo en que a través de la LCL se trata la construcción de género y la diversidad a una edad en la que tanto dentro como fuera del aula se define buena parte de nuestras alteridades y orientaciones afectivas, emocionales y sexuales para comunicarnos, comprender y expresar un discurso.

Palabras clave: didáctica; educación; feminismo; recogida de datos; diversidad cultural.

Abstract: In this article the Spanish Language and Literature (SLL) materials are analyzed during the 2019-2020 academic year at the Bellaguarda Institute of Secondary Education (Altea, Alicante), especially in the first, second and third textbooks from Compulsory Secondary Education (CSE), from the publishers Oxford and Anaya, as well as in anonymous surveys of students on diversity in the teaching-learning process. Teaching and research practice allows us to rethink the methodology and the imposition of a canon against alterity at a basic stage (from twelve to fifteen years) for the configuration of identities. On the one hand, from a Hispanic and not just Castilian perspective, we will analyze the attention that women receive in such files (printed and virtual); and, on the other, we will study how the construction of gender and diversity is dealt with through the SLL at an age in which both inside and outside the classroom a large part of our alterities and affective, emotional and sexual to communicate, understand and express a speech.

Keywords: didactic; education; feminism; data collect; cultural diversity.

I

ntroducción

En los últimos años la figura de la mujer, aunque de manera paulatina, ha ido ocupando espacios que tradicionalmente le habían sido negados. Sin embargo, su presencia todavía es mínima en un material básico para la educación de las futuras generaciones como son los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de cualquier centro público español.

Un estudio de la materia de Lengua Castellana y Literatura (LCL) en el primer ciclo de la ESO (es decir: primer, segundo y tercer curso) nos permitirá entender cómo nos están enseñando la diversidad y, por ende, de qué manera estamos continuando la visión heteropatriarcal que sigue imperando en el ámbito educativo.

Aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje no se basa únicamente en los materiales impresos (los libros de texto), sino que, es cierto, cada vez más se generan proyectos, actividades, exposiciones o

sesiones complementarias que enriquecen el programa educativo, seguimos condicionados por una serie de nombres (un canon, si se quiere¹), que prioriza el estereotipo del hombre blanco heterosexual. Cuando nos referimos a dicho estereotipo lo hacemos mediante la definición de Sevilla y Guzmán (2019): al construir las estrategias mentales naturales por las cuales se categoriza el mundo que nos rodea no solo no lo hacemos más comprensible para el alumnado, sino que caemos en una simplificación alejada de las diversidades que nos caracterizan a la hora de comunicarnos, tanto en la posición de docentes como en la de discentes: “los estereotipos otorgan una determinada identidad tanto al que lo emite como a quien es objeto del estereotipo, es decir, es frecuente que se produzca un estereotipo mutuo” (p. 111).

En las siguientes líneas, contra el “estereotipo mutuo”, dicha perspectiva se extenderá al alumnado mediante una encuesta anónima que mostrará realmente y de manera directa la concepción que en la adolescencia se tiene de la diversidad: sexual, afectiva, emocional y cultural. Tanto el método como los resultados que presentaremos a continuación nos permitirán, finalmente, diseñar una propuesta didáctica que resuelva esta experiencia desigual a partir de la interseccionalidad de género, etnia, clase u orientación sexual.

El término diversidad responde a una lista de categorías que las recientes perspectivas de estudio consideran de distintos modos. En nuestra investigación nos centraremos en la diversidad sexual, pues la cultural (núcleo de la interseccionalidad, ya que la sexual se entiende

¹ Es inevitable hablar de canon por las lecturas que marca el currículo, que compran las y los alumnos, que generan, por ejemplo, reseñas en un blog y que, al cabo, desembocan en invitaciones a charlas y demás eventos que condicionan, se quiera o no, la relación de discentes con la literatura. Según Pedro Cerrillo: “El *canon escolar* debería ser el resultado de un amplio y detenido debate sobre cuáles son las obras literarias más apropiadas por su calidad literaria y significación histórica, por su adecuación al itinerario lector, por su empatía con el gusto de los lectores (entendida como respuesta a sus expectativas lectoras), y por su capacidad para la formación del lector competente y la educación literaria del mismo” (p. 26). También convendría incluir en el canon escolar una diversidad desde los estudios interseccionales, tal como se plantea al final del análisis que se hace sobre la encuesta.

desde un postulado cultural) sí es tratada con atención en la mayoría de materiales docentes que revisaremos.

Por un lado, si desde una perspectiva general entendemos por diversidad la serie de postulados que señala Graeme (2003), la consecución de una educación multicultural engloba la diversidad sexual desde los estudios de género. Según Rodríguez (2009), “la diversidad cultural ha ido adquiriendo de forma cada vez más intensa, un micro-discurso propio, hay enormes energías culturales concentradas e invertidas en traducir e interpretar la identidad cultural de individuos y grupos” (p. 2566); identidad que se extiende a los grados raciales, sexuales o religiosos. En este sentido, revisamos los “textos y materiales de estudio” al tiempo que llevamos a cabo el análisis interseccional que detallan Sánchez y Gil (2015):

Para el estudio de diversas categorías sociales de privilegio y opresión y su interrelación, el análisis interseccional emerge como una de las mejores opciones. Fue Kimberlé Crenshaw quien acuñó el término Interseccional para poner de manifiesto cómo las luchas feministas o antirracistas podían producir el efecto perverso de aumentar la opresión en los casos en que distintos ejes de diferenciación social operaban conjuntamente, como en el caso de las mujeres negras (Crenshaw, 1991). Planteando además que la falta de visión interseccional en las políticas y reivindicaciones antirracistas y feministas proporcionan espacios no impugnados que pueden convertirse en debilidad de ambos movimientos (Crenshaw, 2012). Pero, a pesar de que la inter-seccionalidad se ha popularizado incorporándose incluso a foros internacionales, el término sigue siendo polisémico y controvertido (en línea).

La idea polisémica y controvertida de la interseccionalidad será el eje de los siguientes apartados. En este sentido nos basamos en la definición de Platero (2014):

Para definir la interseccionalidad sencillamente, se podría decir que hace consciente cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad (u “organizadores sociales”) mantienen relaciones recíprocas. Es un enfoque que subraya que el género, la etnia, la clase, u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser “naturales” o “biológicas” son construidas y están interrelacionadas (p. 56).

De tal modo, pondremos en el punto de mira distintos aspectos propios de la diversidad mediante la interseccionalidad con la que se imbrican las decisiones a la hora de diseñar un libro de texto a tenor, especialmente, de la presencia de un género literario como la poesía, de las escritoras, así como las variedades geográficas, raciales y sexuales. Hacia tal dirección girará también el reciente estudio de Sánchez (2020).

Las políticas antirracistas y feministas generaron movimientos como el que nos permite ahora, mediante el análisis, advertir la desigualdad en una materia (LCL) cuyos resultados podrán extenderse al resto del sistema educativo.

1. Método

1. 1. Objetivos

La finalidad del siguiente estudio es advertir de qué modo se enseña (aprendemos y, por tanto, mostramos) la diversidad en la ESO a través de los materiales que siguen protagonizando el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, con el análisis de los libros de texto de LCL de las editoriales Oxford y Anaya², planteamos un recuento tanto de las referencias femeninas que conforman cada una de las unidades didácticas, menores a simple vista que las masculinas, en un primer plano, como de la escasa presencia que tienen temas abordados desde la Teoría Queer o Estudios LGTBIQ+.

Más allá de las líneas teóricas que existen a propósito de la interseccionalidad y la diversidad cultural, el foco del trabajo que

² Además, tenemos en cuenta otros libros de texto de este primer ciclo de la ESO de las editoriales Bruño, Editex, Akal o Santillana, pero apenas los mencionamos por no aportar datos distintos o relevantes para el estudio de la diversidad; lo que permite entender el material analizado como una muestra significativa de lo que sucede en el ámbito hispánico.

presentamos en estas páginas atiende al alumnado, a su conocimiento y su experiencia en torno al modelo educativo. Partir de ellas y ellos nos permitirá establecer una propuesta didáctica que *in situ*, en el aula, en su contexto, responda a las necesidades y a las carencias que todavía dificultan el logro, en la práctica, de un complejo entramado que debe partir de la visibilidad, la igualdad y, en definitiva, de la diversidad recogidas en el material que fundamenta las clases de LCL.

El análisis específico en esta materia y en esta etapa educativa busca adelantar la formación de temas generalmente tabúes para adolescentes; de modo que, en etapas posteriores, como la universitaria, resulten de mayor comprensión y desarrollo, en aras también del crecimiento personal y social. Seguimos, pues, el objetivo de Hayes (2013) “hacia un modelo pedagógico que afronte cuestiones como la diversidad, la inclusión y la cohesión social” (108).

El estudio interseccional (género, etnia, clase u orientación sexual) nos ayudará a reconocer el peso que las editoriales les dan a aspectos fundamentales para la educación. En la adolescencia se construye (o no) la experiencia que permita entender el mundo en el que vivimos. Ese es el principal objetivo de las siguientes líneas.

1. 2. Población y Muestra

Como adelantábamos, se examinan los libros de texto de LCL en el primer ciclo de la ESO del IES Bellaguarda (Altea, Alicante). En dicho centro público de la Comunidad Valenciana, aprovecho mi experiencia como docente durante el curso 2019-2020 en grupos tanto del Programa de Incorporación Progresiva (PIP) como del Programa de Enseñanza en Valenciano (PEV). Los grupos cuentan con una ratio de unas veintitrés personas por aula.

Por supuesto, cada nivel, cada grupo, cada familia e incluso cada día nos encontramos ante situaciones diferentes; por lo que debemos tener en cuenta que el trabajo que llevamos a cabo responde a una serie de condicionantes que deberán considerarse como una muestra

particular que permita entender el devenir general de la enseñanza y el aprendizaje de la diversidad.

El modelo interseccional opera al mismo tiempo desde el aula. Junto a los materiales que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje en LCL, dentro de la ESO, resulta clave considerar el perfil de cada estudiante. En Altea existen centros de acogida que cuentan con el programa de Menores Extranjeros No Acompañados (MENA): estudiantes de Marruecos, por ejemplo, aprenden español mientras paulatinamente se adaptan al proceso educativo de cada materia.

Nos encontramos en una localidad con excelente nivel de vida. Las familias suelen contar con recursos para el óptimo desarrollo de sus hijas e hijos; sin embargo, también existen dificultades que, pongamos por caso, impedirían una justa modalidad de clases a distancia en caso de que se prolongue una situación de confinamiento. La muestra que iremos detallando atiende, pues, tanto a las dificultades lingüísticas o técnicas y, fruto de ello, de relación social, como a la integración de diversos contextos.

1. 3. Instrumento

Los libros de texto que protagonizan el análisis, para el primer ciclo de la ESO en la materia LCL, son: *Lengua Castellana y Literatura. 1 ESO* (2015), de José Manuel González Bernal, Begoña González Lavado y Juana Portugal Pardo en la editorial Oxford; *Lengua y Literatura. 2 ESO* (2016), de Salvador Gutiérrez Ordóñez, Joaquín Serrano Serrano, Desirée Pérez Fernández y Remedios Luna Fernández en el grupo editorial Anaya; y *Lengua Castellana y Literatura. 3 ESO* (2015)³, de José Manuel González Bernal, Begoña González Lavado y Juana Portugal Pardo en la editorial Oxford⁴.

³ Dado que los dos libros de Oxford surgen de las mismas personas y en el mismo año, nos referiremos a ellos previamente con el nivel, 1 ESO y 3 ESO, para citar entre paréntesis las páginas.

⁴ Un acercamiento inicial a tales recursos nos ofrece dos datos reseñables: por un lado, Anaya opta por hablar de Lengua y Literatura, en contra de la adjetivación

Tal como se recoge en el apéndice, además de los materiales mencionados, resulta fundamental la encuesta anónima que responden dos tercios de las personas a las que se le entrega: 71 de 107 estudiantes (el 66 %); lo hacen durante el tercer trimestre a través de la plataforma educativa Aules de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana. Las preguntas parten de los instrumentos que nos permiten dar clase (publicaciones impresas, digitales, videos, exposiciones temporales, redes sociales y demás actividades vinculadas con el Departamento de Orientación) y complementarlas a través de dinámicas generales como la Semana Cultural que se dedicó a las “Heroïnes” del 9 al 13 de marzo de 2020.

Inmediatamente después de esta fecha se vivió una situación excepcional en todo el mundo. El confinamiento debido a la crisis sanitaria por COVID-19 aisló a parte de la comunidad educativa que, según lo señalábamos anteriormente, no contaban con los recursos necesarios para seguir a distancia, de modo virtual, el proceso de enseñanza-aprendizaje. En dicho contexto valoraremos de igual modo herramientas que permiten atender a la diversidad a través de la interseccionalidad que ofrecen el blog del Departamento de Lengua

castellanocéntrica (que obvia la cantidad de hispanohablantes en el mundo); por otro, en Oxford coordinan los libros de 1 y 3 ESO un hombre y dos mujeres; en 2 ESO, dos hombres y dos mujeres. Estos datos que ahora mínimamente presentamos podrán vincularse con la inclusión de referencias masculinas y femeninas en cada libro y en cada nivel. Nos basamos en el trabajo de Oxford por ser la base de los materiales impresos de LCL en el primero ciclo de la ESO. Solo el segundo curso cuenta con el trabajo de Anaya. Aunque consideraremos otras muestras, nos centraremos en los libros de texto que sigue el IES Bellaguarda: http://iesbellaguarda.edu.gva.es/?page_id=402

Castellana y Literatura⁵, un canal de YouTube⁶ para retransmitir las clases, Itaca o su plataforma educativa Aules⁷.

1. 4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Una vez expuestos los pasos a seguir para el análisis interseccional de la enseñanza de la diversidad en LCL y la posterior discusión de los resultados, llevamos a cabo el estudio que confiere el núcleo de la investigación.

En primer lugar, nos fijamos en las lecturas con las que inicia cada tema (doce unidades didácticas para 1 y 2 ESO; catorce, para 3 ESO). No todas están firmadas por una persona, en ocasiones los textos de apertura responden a instituciones⁸.

Seguidamente vemos cómo evoluciona el número de referencias masculinas-femeninas y la diversidad sexual en el eje interseccional que trazamos en cada curso: en primero, es cierto, cada vez más se les dedica pequeños textos, interiores, normalmente en las actividades que sintetizan o refuerzan el cierre de cada unidad, a referencias como Carme Riera o Nieves Concostrina. Esta última firma para 1 ESO un

⁵ El blog sirve para complementar lecturas o actividades, asimismo, en pos de la diversidad: <http://bellaguardaliteraria.blogspot.com/>

⁶ Con este medio seguimos las clases en directo, interaccionamos con estudiantes mediante el chat y enlazamos posteriormente el video por si alguien lo quiere revisar después o no pudo conectarse a tiempo: <https://www.youtube.com/channel/UCpPLGhQOSuycJGaJU-65Dxg>

⁷ Estas últimas son las plataformas oficiales de la Comunidad Valenciana para la modalidad virtual. Cada estudiante debe de tener acceso con las claves que se les facilita al matricularse en el centro educativo; no obstante, la crisis por COVID-19 provocó que se colapsara y tuviéramos que utilizar las opciones descritas.

⁸ La unidad 4 de 1 ESO, por ejemplo, se debe a un proyecto de la Cátedra UNESCO de Políticas Culturales y Cooperación. Universidad de Girona y PDA Films: <https://tecuentolacooperacion.wordpress.com/>; mientras que la unidad 8 de este mismo curso parte nuevamente de la UNESCO para hablar del “Día Mundial de la Radio” con una imagen, por primera vez, de personas distintas al estereotipo del hombre blanco heterosexual (p. 120). En el apartado de Resultados apuntaremos estos datos en textos incluidos a lo largo de los libros.

texto sobre Rosa Parks contra el racismo (p. 27). Cuando se habla de sexo se recurre a unas viñetas de Joaquín Salvador Lavado (Quino) sobre Mafalda (1992), donde seis personajes son definidos con etiquetas más humorísticas que realmente identitarias: “varón, que rima con chicharrón” o “femenino y muy maternal” (p. 40). Queda, pues, en anecdótico un aspecto básico y especialmente atractivo para adolescentes como es el sexo. En dicha línea, a propósito de la religión, se cae en un estereotipo nada favorable cuando otro texto de la UNESCO presenta la oración pasiva que deben reconocer en el ejercicio 14: “su escuela fue atacada por los islamistas” (p. 129). A favor, cabe resaltar el hincapié que se hace en personajes como Nelson Mandela (también presente en 3 ESO, p. 68) por los derechos humanos y “Una sociedad multicultural”, temática de la exposición académica (p. 61); así como el texto que se dedica a la Fundación Diverso, que organizó “la Primera Marcha Solidaria por la Diversidad Funcional” (p. 63); el ejemplo de los textos argumentativos, con Brigitte Labbé y Michel Puech: “no podemos afirmar que la justicia significa que seamos todos iguales. Las cosas no son tan sencillas” (p. 74) o una noticia de *La Vanguardia* cuyo titular es: “Una máquina para ponerse en la piel de otra persona” (p. 96). Son mínimos los casos particulares que se vinculan al estudio interseccional de la diversidad. Si nos detenemos especialmente en 1 ESO es por la importancia que tendrá, como veremos, en el desarrollo de los siguientes cursos.

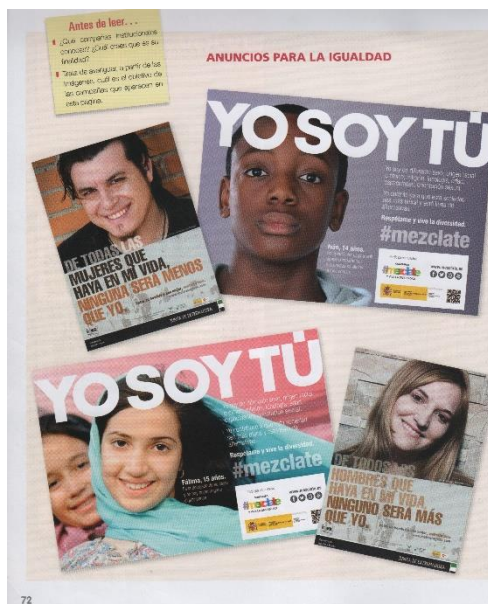
En cuanto a 2 ESO, Anaya, por lo general, no trata el tema en la mayor parte de los tres volúmenes que componen las doce unidades didácticas, pero ofrece varios ejemplos específicos a efectos de la diversidad por la que preguntan estudiantes en las observaciones de la encuesta que comentaremos más adelante. Los textos que ofrece suelen formar parte de un contexto amplio, no necesariamente vinculado con la realidad que viven las y los niñas que pasan a jóvenes. En contra de dicho panorama, destaca el artículo “Adolescentes de hoy” de M^a Antonieta Delpino Goicoechea, dando pie a un posible debate (tipo de texto trabajado en estas páginas) sobre lo que resulta “normal” en la actualidad. Este es uno de los párrafos, en la unidad 5: “En cualquier caso, los adultos tienden a considerar «normales» a aquellos jóvenes

que satisfagan determinadas expectativas adultas” (p. 83). Seguidamente, la unidad 6 se abre con un pretexto, antes de la lectura que sustenta los ejercicios de comprensión, de Álvaro Martínez, *ABC*, en relación con un niño etíope que “recorría 20 kilómetros diarios hasta la escuela” (p. 99). Dichos textos, breves, suelen acercarse a la diversidad y a la configuración identitaria más allá de estereotipos, prejuicios o estigmas sociales. Para Ferrán Ramón Cortés, en *El País Semanal*: “Colgar etiquetas nos dará a la larga una falsa y superficial percepción de los demás” (p. 117). Tales ejemplos, los dos últimos comentados, pertenecerían a fuentes de ideologías opuestas: *ABC* y *El País*; lo que permitiría recordar la izquierda y la derecha en el ámbito político, pues buena parte de la clase a estas edades no sabe cuál es la diferencia entre ambas formas de pensar. No se trata de apoyar o defender una ideología, sino de mostrar la variedad de opiniones que nos rodean como sociedad y, al cabo, comunidad educativa.

Por lo que respecta a 3 ESO, partimos de los numerosos ejemplos que Oxford presenta de la UNESCO, como el artículo 5.º de la Declaración Universal, “Los derechos culturales, marco propicio para la diversidad cultural” (p. 14), de referencias habituales para jóvenes como Malala Yousafzai (p. 36; 2016: pp. 26-27) o de “El esfuerzo de cuatro niños por aprender” (p. 66) en Argentina, la India, Marruecos y Kenia. Las incipientes defensas de la diversidad desembocan en la lectura inicial del tema 5: uno de los ejemplos más claros de la diversidad desde el análisis interseccional:

Figura 1

Anuncios para la igualdad (p. 72)



Fuente: elaboración propia

El conjunto de anuncios contra el racismo o la violencia machista, que apoya el Gobierno de España, conecta con el ejercicio 6 de la página siguiente, cuyo enunciado dice: “6. En dos de los carteles se afirma: *Respétame y vive la diversidad*. ¿Son antónimos los términos *igualdad* y *diversidad*? Justifica tu respuesta” (p. 73). Actividades de este tipo, a la que le sigue “Contra la intolerancia, a ritmo de reggae” (p. 76), se echan en falta en los cursos anteriores; donde se construye la imagen de uno mismo y del resto, antes de que se impongan estereotipos perjudiciales tanto para cada estudiante como para el grupo en conjunto.

Como eje interseccional, con los tres cursos, de manera conjunta, se atiende a la diversidad lingüística, el tratamiento del tema homoerótico, la construcción de la identidad, la religión y la interculturalidad de las variedades geográficas y temporales que nos

configuran como seres humanos en las cuatro destrezas básicas: leer, escuchar, hablar y escribir.

2. Resultados

Aunque el análisis se base, por un lado, en los libros de texto y, por otro, en la encuesta anónima sobre la enseñanza de la diversidad, los resultados se entienden de manera integral ya que unos dependen de los otros; es decir, las respuestas de cada estudiante parten en buena medida de los libros con los que trabajamos, recordemos, durante los dos primeros trimestres del curso 2019-2020 en la materia de LCL para el primer ciclo de la ESO. De acuerdo con el procedimiento descrito anteriormente, mostramos a continuación los resultados obtenidos.

En primer lugar, estos son los porcentajes de autoras que encabezan cada tema, en el texto que da comienzo a cada unidad:

Tabla 1

Presencia de las escritoras

Lecturas	%	N.º escritoras
1 ESO	0	0
2 ESO	25	3
3 ESO	37,5	3

Fuente: elaboración propia

Como vemos, el número de autoras va subiendo respecto a cada nivel. En 1 ESO los textos solo están firmados por hombres; en 2 ESO hay tres mujeres que encabezan los textos iniciales (Mala Yousafzai, Julia Navarro y Barbara Constantine); mientras que en 3 ESO encontramos a otras tres: las periodistas Beatriz G. Portalatín (en un artículo sobre internet y las redes sociales) y Sónia Marquès Camps (que entrevista a la escritora Ana María Matute); así como la escritora Marguerite Yourcenar. En este último curso el porcentaje es mayor debido al número de textos sin firma (4), que únicamente aluden a la fuente digital.

La tabla es idéntica a la que resulta del análisis de textos literarios en los últimos temas⁹: en la unidad 9 de 1 ESO descuellan tres textos (de Agustín García Calvo, Gabriel García Márquez y William Shakespeare, pp. 144-145); en la 11, ocho: de Antonio Machado, Rafael Alberti, Gustavo Adolfo Bécquer, San Juan de la Cruz, Federico García Lorca, Rafael Alberti, Miguel Hernández y Federico García Lorca (pp. 170-171)¹⁰; y siete: Luis García Montero, Rafael Alberti, Gustavo Adolfo Bécquer, Ángel González, Francisco de Quevedo, Juan Ramón Jiménez y José Martí¹¹ (pp. 174-175). ¿Dónde están, por citar a algunas, Teresa de Ávila, Sor Juana Inés de la Cruz o Mariana Torres para la poesía visual?

A propósito de 2 ESO, la editorial Anaya representa aun peor a las escritoras. En el mejor de los casos, las referencias de ellas, respecto a ellos, es de un sexto. Por ejemplo, en la unidad 8 (p. 139) hay seis poetas, entre las que viene solo una mujer: Gloria Fuertes. En narrativa los resultados son incluso peores, nulos para ellas. En la unidad 9 (pp. 156-159) no hay más que hombres en la docena de obras recogidas o mencionadas. En cuanto al peso de Latinoamérica, en la unidad 11 (p. 190) siguen siendo hombres, mas algunos, de otros países hispanohablantes: el mexicano Amado Nervo o el colombiano José Asunción Silva. Convendría puntualizar la oriundez de tales casos para que consideren la riqueza del español y abandonen esa visión eurocéntrica que va en contra de la enriquecedora y nutritiva heterogeneidad de la lengua y la literatura. Aunque no nos detenemos, son numerosos los ejemplos: lo que ocurre es que no aparecen mujeres;

⁹ Además, la evolución de género corre paralela a la nacionalidad de quienes integran el corpus o canon literario: en 1 ESO aunque se habla del español de América no se dan referencias hispanoamericanas; las cuales van apareciendo conforme se profundiza en cursos superiores.

¹⁰ El texto de Lorca, “El poeta habla por el teléfono con el amor” (p. 171), forma parte de los *Sonetos del amor oscuro*, que durante años quedaron ocultos por tratar el tema homoerótico. Podría ser esta una oportunidad para plantear una actividad en torno a la censura y la libertad de expresión, así como las diversas formas de amar.

¹¹ El poeta cubano, junto al ya mencionado Gabriel García Márquez, es único en Hispanoamérica, como también podrían citarse a Alfonsina Storni o Juana de Ibarbourou. En 3 ESO habrá más ejemplos, pero de escritores.

únicamente se citó a Gloria Fuertes (una de las escasas referencias de autoras mencionadas en la primera pregunta de la encuesta). Se pasan por alto referencias literarias que podrían ofrecer un panorama diverso en cuanto al estudio del teatro en los Siglos de Oro. Se da, en cambio, un peso notable a las periodistas en la unidad 12 (p. 223) con fragmentos de Noelia Núñez en *El País*, Araceli Espada en *El Mundo* y Leila Chivite en *Público*. Ello demuestra que el canon literario sigue siendo más rígido que el de los medios de comunicación.

En 3 ESO, de igual modo, los temas de literatura estructuran la segunda parte del libro de Oxford. En la unidad 9 hay cuatro escritores: Luis García Montero, Emilio Calderón, José Zorrilla y Antonio Machado (pp. 138-139); mientras que en la unidad 11, tres: Fray Luis de León, Gutierre de Cetina y Garcilaso de la Vega (pp. 180-181). Seguidamente el *Cántico espiritual* de San Juan de la Cruz (p. 183) puede originar el tratamiento de la temática amorosa y religiosa, desde la mística a la construcción del sujeto poético que se dirige al Amado. No llegamos a una escritora hasta la unidad 12, donde Rosalía de Castro está presente junto a Ovidio, Lope de Vega, Pedro Salinas, Silvio Rodríguez, Rafael Alberti y Luis de Góngora (pp. 192-193). En la 13, se habla de la traducción de Sir Arthur Conan Doyle, Augusto Monterroso, Julio Cortázar, Eduardo Mendoza o Gabriel García Márquez (pp. 210-211). Concluye el tema 14 con un personaje de Dario Fo, el “Loco”, que podría dar lugar a los estados alterados de la conciencia y a las enfermedades mentales, pese a no haber ejercicios a propósito de tales temas. La desigualdad entre hombres y mujeres es mayor aun en el apéndice de estrofas y tópicos literarios que se incluye al final (pp. 250-253). Hay veintidós textos firmados: todos de hombres. Lo mismo ocurre en Anaya con 2 ESO: el anexo se compone de veintitrés textos y ninguno es de mujer; mismo número (tanto en las presencias como en las omisiones) de 3 ESO, con Oxford. Se vuelve entonces a la tabla que advertíamos con las lecturas iniciales de 1 ESO.

Por otro lado, atendemos a temas que están presentes en todos los cursos y se van ampliando progresivamente. No obstante, la diversidad no es total. Por ejemplo, al tratar la realidad plurilingüe en

España, en los primeros temas, se dice que conviven varias lenguas en nuestro país y que el español también es la lengua de otros países. Se le dedica dos líneas en 1 ESO: “En los países hispanoamericanos y algunas ciudades y estados de EE. UU. se hablan las variedades conocidas en su conjunto como español de América” (2015, p. 17); algo semejante –pese a incidir en los rasgos fónicos, morfosintácticos y léxicos del español de América– en 3 ESO:

Fuera de España, el español se habla en una parte importante de América, donde presenta distintas variedades geográficas. A su formación y evolución han contribuido diversos factores: el origen geográfico de los colonos españoles, las lenguas indígenas, las lenguas africanas –que llegaron con los esclavos y que dejaron huella, sobre todo, en el Caribe– y las migraciones (por ejemplo, la italiana en Argentina o Uruguay) (2015, p. 16).

A pesar del notable avance, en ningún caso se alude a otras zonas de Asia o África como Filipinas o Guinea Ecuatorial. Se remarcan aspectos lingüísticos (como los usos pronominales de ustedes o el voseo en Canarias y América (p. 65) en 1 ESO) lejos de una reflexión sociológica o antropológica sobre el uso de la lengua en diversas zonas. Tales ejemplos son de Oxford, en Anaya las variedades del español no ocupan ninguno de los apartados. Se focaliza la atención en la estructura interna de la oración, así como los diferentes tipos de texto. En el resto de editoriales mencionadas con anterioridad (Bruño, Editex, Akal o Santillana) tampoco se profundiza en la diversidad de la lengua.

A propósito de la encuesta, la primera pregunta¹² pide el nombre de poetas y no de narradores o narradoras, por ejemplo, para estudiar precisamente el sentido que le dan al generico poetas. El 80 % solo piensa, encuentra en el buscador o tiene en la cabeza nombres de los poetas¹³. Solo se menciona a las poetas sudamericanas: Julia de Burgos, Gabriela Mistral y Blanca Varela; amén de las españolas Rosalía de

¹² A partir de ahora aludiremos entre paréntesis a la cuestión a la que nos referimos (preg. 1), recogidas en el apéndice.

¹³ Solo una de las respuestas incluye a tres mujeres.

Castro, la alteana Carmelina Sánchez Cutillas, Gloria Fuertes, Mar Benegas, Raquel Lanseros y Elvira Sastre. Con la treintena de poetas citados, hay una mujer por cada tres hombres; la mitad son de América Latina, un porcentaje muy superior al que viene en el material de Oxford o Anaya. No aparecen en el libro dos tercios de las escritoras citadas: Julia de Burgos, Blanca Varela, Carmelina Sánchez Cutillas, Mar Benegas, Raquel Lanseros, Elvira Sastre y, aparte, Carmen Jodra Davó, autora de la lectura del tercer trimestre gracias a la flexibilidad del Departamento de LCL y, por ello, protagonista de buena parte de las actividades que pueden consultarse en el mencionado blog. Así pues, el material complementario refuerza la diversidad de los y las poetas que no acaba de enriquecerse con el canon escolar de Oxford y Anaya.

Conviene mostrar por cursos los resultados de la segunda cuestión para reconocer desde las y los estudiantes si el libro de LCL dedica el mismo espacio a los autores que a las autoras. Consideran que no se les dedica el mismo espacio el 51 % (37 frente a 35): desglosado en el 45 %, el 54 % y el 62 % en primero, segundo y tercero de la ESO, respectivamente (preg. 2):

Tabla 2

Se les dedica el mismo espacio en los libros de texto a los autores y a las autoras

No	%
1 ESO	45
2 ESO	54
3 ESO	62

Fuente: elaboración propia

A medida que avanzan de curso van reconociendo la desigualdad que existe entre hombres y mujeres, también en el libro de LCL. Asimismo, en el siguiente interrogante, todavía confiesan ignorar el significado de las siglas LGTBIQ+ el 21 %, claramente en los primeros años de la ESO (preg. 3):

Tabla 3
Conocimiento LGTBIQ+

Sí	%
1 ESO	66,66
2 ESO	88,46
3 ESO	92,3

Fuente: elaboración propia

Ahora bien, la clave viene a continuación sin necesidad de desglosar los resultados por cursos, pues atendemos a una experiencia general que no tiene que ver con la evolución de la o el adolescente sino al currículo (preg. 4): solo el 36 % afirma haberlo estudiado en clase. Un porcentaje inferior, el 31 %, recuerda algún texto del libro que abordara la diversidad sexual (preg. 5). Y no hay duda en la última pregunta en la que se dan dos opciones (sí o no): el 92 % cree que es importante hablar de ello (preg. 6). Seguidamente, conviene tener en cuenta las observaciones que nos ayudan a mejorar la enseñanza con la breve propuesta didáctica que incluimos al final de las conclusiones. Las personas que logran explicar lo que entienden por diversidad (preg. 7) lo hacen de manera superficial con definiciones del tipo: “Abundancia o variedad de cosas, personas u objetos” o “Que todos con todos”; a la vez que mejorarían la enseñanza con propuestas como (preg. 8): “Hablando más de ello, explicar lo que significa y hacer ejercicios orales en clase por ejemplo, o compartir experiencias” o:

[...] lo que mejoraría es enseñarle a los niños y niñas de menor edad que no importa si es hombre o mujer, así podrían asimilar que cada uno puede elegir con quien estar, aparte también estaría bien que venga una profesional sobre el LGTBIQ+. La verdad, me gustaría que nos informaran más en el instituto sobre estos temas ya que mandan a profesionales para enseñarnos a no beber y no fumar y no tenemos a una persona que nos enseñe qué es la comunidad LGTBIQ+.

Conclusiones

Cuando se incide con frecuencia en la Atención a la diversidad desde cualquier programación didáctica, tal como lo contempla el Decreto 87/2015 (Capítulo V, artículos 11-14), se obvia la importancia que tienen los materiales docentes con los que trabajamos. Será difícil respetar las complejas y distintas necesidades del alumnado si no revisamos los contenidos que conforman la teoría de base.

Si hemos analizado de manera conjunta las distintas gamas de lo que entendemos como diversidad sexual, dependiente de la cultural, se debe a la relación, como eje interseccional, que existe entre los rasgos lingüísticos y literarios que conforman el proceso de comunicación en la adolescencia.

Conforme avanza el nivel educativo se profundiza en aspectos concretos (como el español de América) dejando de lado, en cambio, otras variedades. La especificidad de Oxford, con una metodología inductiva (de lo particular a lo general), contrasta con la de Anaya, deductiva. Esto es, en 2 ESO se ofrece un panorama más amplio mas superficial. Se eliminan propuestas concretas sobre la diversidad, la integración o la multiculturalidad (siempre con el sexo ausente), a favor de referencias cercanas a su contexto pero alejadas de sus necesidades, mostradas en la encuesta. De ahí, seguramente, se extraiga la conclusión de que es positivo ir alternando editoriales de uno a otro curso; en este caso: Oxford, Anaya, Oxford.

En cuanto a la Teoría Queer o los Estudios LGTBIQ+ no hay textos en los libros trabajados donde se hable explícita o implícitamente de ello. La diversidad sexual únicamente se trata de soslayo en Oxford y está totalmente ausente en Anaya. Los ejemplos son maniqueos y responden a estigmas o estereotipos, en lugar de plantear debates sobre la genealogía, la construcción identitaria, que posibilitaría por ejemplo la tarea final de la unidad 3 en 1 ESO, en torno a “Mi yo virtual” (p. 53); o en 3 ESO, “Adquiriendo mi identidad digital” (p. 20). Tales carencias se reducen gracias al excelente trabajo del Departamento de

Orientación. Desde el curso 2019-2020 la ley obliga a que tales profesionales trabajen dentro del aula y con el grupo completo (sin disgregar), especialmente con aquellas personas que tienen dificultades para el aprendizaje. En tales dinámicas, una vez por semana, se plantean los derechos humanos, la violencia de género o las discapacidades; pero sigue quedando olvidada la diversidad sexual. Cuando se habla de educación sexual se repiten charlas que rara vez permiten compartir los intereses o los interrogantes del alumnado. El Equipo de Orientación sí facilita durante el curso 2020-2021 materiales de educación afectivo-sexual que inciden en la diversidad que nos ocupa.

Los ejemplos difícilmente colindan con la diversidad sexual. Solo el caso de Federico García Lorca plantearía un debate enriquecedor, como apuntamos, a propósito de la libertad de expresión y la censura en torno a sus *Sonetos del amor oscuro*: ¿qué les transmite el poema? ¿A quién piensan que se dirige? ¿Cómo es posible hablar del amor? ¿Es oscuro?

Revisados todos los libros, no se encuentra ningún caso de lenguaje inclusivo (presente, por ejemplo, en la obra cervantina), siempre prima el masculino (de momento, todavía respaldado por la Academia). Los ejemplos analizados privilegian las voces masculinas. En el mejor de los casos, las mujeres están representadas en un tercio del total de los textos literarios que se citan en el primer ciclo de la ESO. Tamaña desigualdad podría reducirse con ejemplos como el que plantea Elena Medel en *Todo lo que hay que saber sobre poesía* (2018), donde muestra a autoras que enriquecerían esta simple repetición de autores “canónicos”. La historia de la literatura no es machista, sino que aún la estamos viendo con esa perspectiva. Es posible profundizar y ofrecer textos recientes de poetisas que se vinculan con el currículo como es Carmen Jodra Davó a tenor de las tradiciones clásicas que actualiza en *Las moras agraces* (2020)¹⁴.

¹⁴ La presencia de escritoras no dista demasiado de la que analizan Salido y Sánchez (2019) a propósito de la etapa franquista. Es más, hace setenta o cincuenta años se estudiaba en los numerosos libros de texto analizados (pp. 215-217) a autoras que apenas son mencionadas en la actualidad, como Concha Espina, Fernán Caballero o

Asimismo, el lenguaje publicitario podría estudiarse de manera interseccional empleando los textos e imágenes que comparten en redes sociales como Instagram. Un análisis de este tipo nos ayudaría a comprender la fuerza y la influencia de los nuevos modos de comunicación.

En el caso de los repetidos escritores y las escasas escritoras de LCL estudiados y estudiadas en la ESO se establece un canon en el que sobresalen Antonio Machado, Rafael Alberti o Luis García Montero. Cuando se cita a una escritora suele ser Rosalía de Castro. ¿Por qué no nos acercamos a sus intereses y fomentamos la lectura a través de referentes cercanos, por ejemplo, a las redes como Ben Clark o Brenda Lozano que las y los lleven a Gloria Fuertes pero también, por ejemplo, a Odette Alonso? De esta manera enriqueceríamos el currículo y lo abriríamos a la diversidad sexual, entre otros rasgos a favor de la inclusión; puesto que “la lectura literaria permite plantear interrogantes, reconocer las diferentes diversidades que recorren las sociedades contemporáneas y cuestionar la construcción de la desigualdad social a partir de la diferencia” (Ibarra y Ballester, 2019, p. 58).

La encuesta arroja una serie de resultados que aumenta tanto el número de escritoras como el de referencias hispanoamericanas, a pesar de que los libros de texto no apuesten por dicha diversidad. Los resultados analizados evidencian un notable perjuicio para la diversidad en el transcurso de los doce a los quince años: en cuanto al número de referencias masculinas frente a las femeninas o el conocimiento de LGTBIQ+. El 79 % afirma saber el significado del colectivo Lésbico, Gay, Bisexual, Trans, Intersexual, Queer, incluyendo a través del + cualquier otra identidad; mientras que el 36 % ha tratado dicho tema en clase, considerado entonces tabú.

Teresa de Ávila. Una presencia femenina que con las escritoras decimonónicas ya se daba en la primera mitad del siglo XX, según el estudio de Raquel Gutiérrez (2017). Su repercusión en los libros de texto, en el siglo XXI, más que estancarse, se ha reducido incluso; a pesar de la notable influencia que tienen las escritoras más allá de los manuales impresos que hemos consultado.

Así pues, debemos llevar a cabo un estudio interseccional de los materiales que empleamos en clases como la de Lengua Castellana y Literatura en el primer ciclo de la ESO. Si advertimos la desigualdad y la escasa atención que se le da la diversidad, en todas sus formas (como vemos, interrelacionadas), favoreceremos la formación del alumnado en pos de la igualdad y la inclusión; ya que “las injusticias educativas lectoescriturales literarias se transforman en fenómenos complejos devenidos interseccionalmente (macrodistinciones culturales, curriculares y sociopolíticas, además de microdistinciones didácticas)” (Sánchez, 2020, s. p.).

Una vez que hemos analizado y valorado los datos de manera interseccional ofrecemos la siguiente propuesta, considerando el trabajo de Mercedes Blanchard Giménez (2005). Con las observaciones de cada estudiante en la encuesta, el espacio idóneo para la diversidad es la hora de LCL o de tutoría: mediante actividades grupales que permitan el diálogo y la explicación entre pares de las dudas que tengan sobre el género, la etnia, la clase o la orientación sexual; a partir, por supuesto, de una explicación teórica por parte de la o el docente, que hará un seguimiento de la actividad en todo momento. No obstante, los resultados de dicho trabajo revelan una carencia que conviene resolver desde materias como LCL. De la mano del Departamento de Orientación se plantea una reflexión en torno a la diversidad desde el visionado de los cortometrajes *El viaje de Said* (2007), *El orden de las cosas* (2010) y *Muchachos en la azotea* (2016), de manera que se trabaje progresivamente en los tres niveles del primer ciclo de la ESO de forma transversal la raza y la religión, el género y la sexualidad.

Ya que los materiales de Oxford o Anaya no plantean actividades sobre la diversidad genérica, étnica o sexual es posible llevar a cabo actividades complementarias que consideren de manera integral, por ejemplo, la expresión poética que de modo casi autodidacta, durante la adolescencia, le valió a Carmen Jodra Davó en 1999 el Premio Hiperión por *Las moras agraces*, recientemente reeditado por la editorial La Bella Varsovia. De ese modo

actualizaríamos composiciones métricas que resultan básicas para el currículo de la ESO como son el soneto o la silva, referentes de la talla de Francisco de Quevedo o Teresa de Ávila y temas que van desde el amor y la muerte a la naturaleza; puntos de partida para hablar “más de ello, explicar lo que significa y hacer ejercicios orales en clase” que puedan correr paralelos, pongamos por caso, al foro virtual que abramos en el blog del Departamento. Aprender a buscar información les dará autonomía para contrastarla, confrontarla con sus propias experiencias y emitir una conclusión propia que facilite en la adolescencia una comprensión de la riqueza que aporta la diversidad en contra de estereotipos y una ignorancia generalizada en perjuicio de la configuración identitaria de cada estudiante en una etapa básica para el devenir social y, posteriormente, en la continuidad de un modelo educativo en pos de la justicia, el respeto, los derechos humanos y las libertades.

Referencias bibliográficas

Blanchard, M. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: Cómo trabajar con la diversidad en el aula*. Madrid: Nancea.

Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71043914.pdf>.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. doi: 10.2307/1229039.

Crenshaw, K. (2012). From private violence to mass incarceration: Thinking intersectional about women, race and social control. *Ucla Law Review*, 59, 1418-1472.

González, J. M., González, B., y Portugal J. (2015). *Lengua Castellana y Literatura. 1 ESO*. Madrid: Oxford.

González, J. M., González, B., y Portugal J. (2015). *Lengua Castellana y Literatura. 3 ESO*. Madrid: Oxford.

Graeme, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gutiérrez, S., Serrano, J. Pérez, D., y Luna, R. (2016). *Lengua y Literatura. 2 ESO*. Madrid: Anaya.

Gutiérrez, R. (2017). Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas en el canon literario y en el canon escolar (1900-1949). *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 25, 85-110. doi: 10.17398/1988-8430.25.85.

Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 18, 101-114. Recuperado de <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2556>.

Ibarra, N., y Ballester, J. (2019). En torno a la lectura literaria en tiempos de globalización y diversidad(es). *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 33, 53-64. doi: 10.7179/PSRI_2019.33.04

Llorca, M. J. (2014). *Lengua y literatura Bellaguarda*. Blogger. Recuperado de <http://bellaguardaliteraria.blogspot.com/>.

Platero, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 55-72. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1219.

Rodríguez, M. (2009). ¿Por qué es necesaria la interculturalidad? En VV. AA. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2558-2572.

Salido, J. V., y Sánchez, C. (2019). Literatura femenina y educación literaria en la escuela del franquismo: presencia, temática y usos. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 30, 207-232. doi: 10.17398/1988-8430.30.207.

Sánchez, H., y Gil, I. (2015). Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas. *Diálogo andino*, 47, 143-149. doi: 10.4067/S0719-26812015000200015.

Sánchez, R. (2020). Literatura escolar y justicia educativa: una revisión interseccional de las múltiples exclusiones. *Intersaberes*, 15 (35), s. p.

Sevilla, S., y Guzmán, J. (2019). El estereotipo mutuo: erotismo en la narrativa de Carmen Kurtz. *Siglo XXI. Literatura y culturas españolas*, 17, 107-124. doi: 10.24197/sxxi.0.2019.107-124.

Apéndice

Encuesta que se facilita en la plataforma educativa Aules durante el tercer trimestre del curso 2019-2020.

1. Escribe al menos el nombre de tres poetas:
2. ¿Piensas que en el libro de Lengua Castellana y Literatura se les dedica el mismo espacio a los autores que a las autoras?
3. ¿Sabes lo que significan las siglas LGTBIQ+?
4. ¿Las has estudiado en clase?
5. ¿Recuerdas algún texto del libro que abordara la diversidad sexual?
6. ¿Crees que es importante hablar de ello?
7. ¿Qué entiendes por diversidad?
8. ¿Cómo mejorarías la enseñanza de dicho tema?