

Tania Isabel Martínez Martínez

UNA MIRADA A LA MUJER A TRAVÉS DEL TIEMPO

**Propuesta didáctica interdisciplinar para la Educación
Secundaria Obligatoria**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Dirigido por la Dra. M. Dolores Jiménez López

**Máster Universitario en Formación del profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2017

Amad, amadores, mujer que non sabe,
A quien toda cosa paresca ser nueva,
Que quanto más sabe mujer menos vale,
Según por exemplo lo hemos de Eva,
Que luego, comiendo el fruto de vida,
Rompiendo el velo de rica ignorancia,
Supo su mal y su gloria perdida.
Guardaos de mujer que ha plática y sciencia.

Carvajales, *Cancionero de Stúñiga* (V.fol. 138 v.)

SUMARIO

PARTE I. INTRODUCCIÓN.....	4
1. Motivación.....	4
2. Objetivos.....	6
3. Metodología.....	7
4. Estructura.....	8
PARTE II. MARCO TEÓRICO.....	10
5. Defensa de la temática propuesta a través de la Literatura Comparada, la Crítica Feminista y los Estudios Culturales.....	10
6. Las artes y su utilidad en la educación en valores.....	15
7. Beneficios de la interdisciplinariedad.....	18
8. Metodología didáctica: el Constructivismo como fundamento.....	20
9. El trabajo cooperativo y por tareas como medio.....	23
PARTE III. UNA MIRADA A LA MUJER A TRAVÉS DEL TIEMPO: PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	28
10. Contextualización de un posible centro educativo.....	28
11. Objetivos.....	28
12. Competencias básicas y específicas.....	29
13. Contenidos.....	30
14. Justificación del curso y etapa a la que se dirige.....	32
15. Papel de los profesores.....	33
16. Atención a la diversidad.....	33
17. Orientaciones generales y criterios seguidos para la selección de los materiales y el diseño de las actividades.....	33
18. Temporización.....	36
19. Metodología.....	37
20. Actividades: desarrollo del proyecto y descripción de las sesiones.....	37

21. Evaluación y seguimiento del proyecto.....	75
22. Bibliografía empleada para la selección de materiales y recomendada para el docente.....	76
PARTE IV. CONCLUSIONES.....	78
BIBLIOGRAFÍA.....	82
ANEXOS.....	86
1. Don Juan Manuel, <i>El Conde Lucanor</i> : Cuento XXXV.....	86
2. Fragmentos de <i>Salomé</i> , Oscar Wilde	89
3. Discurso de Clara Campoamor frente a las Cortes	92
4. Modelo de encuesta al profesorado del centro educativo La Salle.....	95
5. Documento: Memorias Practicum I y II en volúmenes separados.....	97

PARTE I. INTRODUCCIÓN

El documento presente pretende brindar un proyecto didáctico en el área de la literatura, el arte y la historia como disciplina transversal que traslade a las aulas una educación democrática y en valores que propulse la reflexión sobre las desigualdades y las injusticias perpetradas contra el género o sexo femenino. Para ello, es imprescindible reivindicar la importancia del revisionismo histórico para el descubrimiento de los orígenes, los argumentos y las falacias que han dado pie y respaldado las imposturas del patriarcado.

1. Motivación

La escasez de medidas de carácter preventivo contra la violencia de género o el machismo en el ámbito de la secundaria obligan a plantear la cuestión de si no resultaría beneficioso insertar como proyecto en los centros de secundaria un programa que tratase de concienciar a las juventudes en contra de estas actitudes, que, desgraciadamente, siguen ostentando un gran protagonismo en las sociedades actuales. Para ello, en este trabajo se propone el desarrollo de un proyecto docente de carácter interdisciplinar, inclusivo e innovador que, mediante la cooperación de tres áreas sociohumanísticas, a saber: la literatura, la historia y el arte o la historia del arte, arroje luz al alumnado respecto a su inserción dentro de un sistema patriarcal y la necesidad de acabar con las desigualdades y, concretamente, con su consecuencia última: la *violencia de género*.

No cabe duda de que la primera cuestión a la que debe responder este proyecto es la relativa a la definición temática. ¿Por qué las mujeres?, ¿por qué delimitar el estudio del hecho literario a la figura de la mujer?, ¿se trata de un estudio reduccionista que desvirtúa la complejidad del hecho literario y retira el foco de atención al estudio estético y formal?

Preguntas de este tipo se formulan y se seguirán formulando algunos estudiosos de la literatura perplejos ante la fuerza que están tomando en el panorama académico los Estudios de Género y los Estudios Culturales. Afortunadamente, la Sociología, la Crítica Feminista, los Estudios Culturales y la Literatura Comparada, entre otras disciplinas, ofrecen valiosos argumentos que abalan proyectos de este tipo. Y, además, una serie de estadísticas sociales nos demuestran la imperiosa necesidad de implementar una educación en valores que promueva la igualdad de género y el respeto entre sexos.

Según el Observatorio contra la Violencia Doméstica y de Género fueron 142.893 el número total de denuncias recibidas en los Juzgados de Violencia sobre la Mujer en el año 2016, 44 las víctimas mortales por violencia de género –entre las que solo figuraban 16 denuncias y solo 6 contaban con medidas de protección en vigor. En este nuevo año, 2017, a 2 de Marzo, el Ministerio de Igualdad ya ha sumado 16 víctimas mortales entre las que figura una menor, y el número de denuncias aumenta anualmente: este año, concretamente, un 10,6% respecto al año anterior.

Las estadísticas muestran una leve mejora de la situación estos 5 años, a pesar de que en 2015 se alcanzaran las 60 víctimas mortales puesto que los años 2007, 2008 y 2010 se superaron las 70 con un número de denuncias notablemente más bajo.

Dejando a un lado las víctimas mortales, que suponen un indicador de alarma más que suficiente, es menester prestar atención a otras variables que nos muestran la terrible situación de desigualdad que sufren las mujeres en nuestro país y en todo el mundo: según *El Mundo*, en el artículo de 2014 «La brecha salarial entre hombres y mujeres se sitúa en el 24%, la más alta de los últimos seis años», se produce una violación en España cada siete horas. También, en el mismo periódico, nos informan que la brecha salarial en 2016 se situaba en el 24% y, si nos desplazamos hacia otros continentes como el africano, atestigüaremos con horror como la mutilación genital femenina, según los datos que nos ofrece la ¹Unicef en 2016, se erige como una práctica generalizada en todo el continente alcanzando y superando un 90% de niñas mutiladas en Guinea, Sierra Leona, Yibuti o Somalia.

Se podrían ofrecer centenares de indicadores de mayor o menor envergadura que demostrarían que nos hallamos ante un problema social que nos afecta a nivel estatal y a nivel mundial, un problema de tan remotas raíces que solicita una revolución estructural total y globalizadora, una transformación en los valores sociales que solo un fenómeno tan generalizado y vertebrador como la Educación puede plantearse abordar.

De hecho, ya hace mucho que los planes de estudio tratan, de introducir una visión más holística y compleja sobre nuestra historia y nuestra cultura y es de especial mención el hito que se marca la FETE-UGT en su artículo «Educando en igualdad»: “Queremos reconstruir el relato para devolverles [a las mujeres] el espacio en la historia que les fue arrebatado, porque su recuerdo contribuirá a construir un presente donde la igualdad de oportunidades sea efectiva y facilitará un futuro de libertad, igualdad y solidaridad real”. (FETE-UGT, 2016: 1)

Son muchos los peligros de obviar esta educación en igualdad en los centros de secundaria pues ha de ser la educación la que consolide nuestra memoria histórica, la que forje un espíritu crítico y la que, gracias a su amplio campo de actuación, pueda arrojar luz en los sistemas de valores de los jóvenes. En este mismo documento de la UGT se ha adjuntado una entrevista a Nuria Valera, profesora de la Universidad Complutense de Madrid y experta en violencia de género, a la que le preguntaban si la falta de memoria puede hacernos retroceder en los derechos adquiridos. La respuesta de Valera no da lugar a dudas: “Sin duda. Si nuestra juventud no conoce la historia, y en algunos casos conoce una historia falsa, no conseguirá una conciencia crítica contra el machismo ni la desigualdad”. (FETE UGT, 2016: 3)

Pero eso no es todo, Verena Stolcke (1987) incide en el hecho de que la ausencia de implicación como docente en este movimiento de cambio o regeneración es, por sí mismo, por ausencia de lo contrario, un acto político: “La enseñanza es un acto político: una persona escoge, por la razón que sea, el enseñar valores, ideas, supuestos y trozos de

¹ Para obtener más información: NUÑO, Y KAPLAN, (2017).

información. Si todas esas opciones construyen un patrón que excluye la mitad de la raza humana, esto es un acto político que no se puede dejar de percibir”. (Stolcke, 1987:35)

Cabe señalar que existe una queja generalizada por parte de muchos docentes que han tratado de introducir estas enseñanzas en sus lecciones de literatura acerca de la escasez de materiales y la poca preparación con la que cuentan para abordar estas cuestiones: “La bibliografía de que disponen los profesores de literatura no facilita el abordaje desde su área de la educación transversal y apenas hay fuentes que conjuguen específicamente didáctica de la literatura y problemática sexista.” (Servén, 2010: 2).

En conclusión, estamos ante una coyuntura social cuya fuerza radica en lo bien arraigadas que tiene sus raíces a los cimientos de nuestra civilización. Son muchos y muchos los siglos y, probablemente, los milenios, en los que el sexo femenino ha estado supeditado al hombre, condenado a la inacción y postergado a una eterna minoría de edad. Tal y como se ha presentado anteriormente, aún nuestras sociedades, a pesar de los progresos, padecen este terrible mal y es mediante la educación, como fenómeno total, vertebrador y transformador, que es posible plantearse alterar este orden establecido, concienciar a las juventudes, descubrirles los orígenes y las falacias de las que se ha nutrido esta desigualdad, y motivarlos hacia la construcción de una sociedad diferente en la que hombres y mujeres puedan cohabitar la tierra y ser iguales como por derecho les corresponde.

2. Objetivos

Este proyecto se marca estos objetivos fundamentales:

1. Defender y demostrar la importancia del aspecto sociológico de las artes, concretamente de la literatura y de las obras pictóricas. Ambas disciplinas no son, exclusivamente, hechos estéticos, sino que manifiestan las ideologías y las exigencias de las clases dominantes. Este discurso *a priori* tan cercano a la crítica marxista puede aplicarse y, de hecho, se aplica, en los Estudios de Género. Mediante el análisis sociológico de los hechos culturales pueden descubrirse las tensiones de clase, los postulados y las ideologías imperantes de la época. El análisis y la deconstrucción de esos discursos nos conducirán hacia el descubrimiento de las estrategias y las herramientas de las que se han servido los varones de distintas épocas para relegar a la mujer a un papel de subordinación y sumisión.
2. Construir un proyecto didáctico que revise diacrónicamente la historia de la mujer a través de las disciplinas anteriormente mencionadas. Lo que aquí se pretende es crear una historia femenina a través de textos e imágenes artísticas que pueda trasladarse y ejecutarse en el aula.
3. Demostrar la utilidad y los beneficios del estudio de la literatura y del arte en la consecución de objetivos educativos que tienen que ver con la educación en valores que prevengan contra la misoginia y la violencia de género y que capaciten al alumnado para la vida en sociedad, en un entorno democrático de respeto, justicia e igualdad.

En síntesis, mediante este proyecto didáctico se quiere contribuir a consolidar la memoria histórica entre los más jóvenes con el fin de que atestigüen por sí mismos las falacias que el sistema patriarcal ha ideado a lo largo de nuestra historia para argumentar la clásica inferioridad de la mujer frente al hombre y las injustas razones que se han dado para postergarla en la evolución cultural y científica, prohibiéndole el acceso a todas formas de saber y cultura, confinándola a los quehaceres domésticos y a la misión reproductiva y domesticándola a través de la violencia y los valores de una sociedad patriarcal que conseguían reprimir sus impulsos de superación para no enfrentarse a la ignominia pública. Este análisis sociocrítico se llevará a término con la poderosísima herramienta de dos formas artísticas: el arte pictórico y la literatura, pues ya hemos demostrado que son un óptimo medio para adentrarse en los valores e ideologías de una sociedad determinada:

Puesto que la literatura es, cuanto menos, un trasunto de la vida, las páginas de los escritores y escritoras que han configurado su trayectoria se han ocupado de reflejar desde diferentes perspectivas, y más o menos conscientemente, esta historia universal de la infamia, revelando, para quien los quiera identificar, los usos y abusos patriarcales que han dado como resultado la postergación, y todavía hoy, sistemática represión ejercida contra lo femenino, por mucho que ésta se invista a veces de sutiles ropajes. (Piñero Gil, 2010: 224)

3. Metodología

La consecución de estos objetivos se pretende mediante la elaboración de un proyecto didáctico extracurricular, transversal e interdisciplinar.

La experiencia interdisciplinar, ofrece una perspectiva global del tratamiento de la mujer en el arte, permitirá al alumno reconocer ideas y procedimientos equivalentes expresados con distintos códigos artísticos y concebir las manifestaciones de la cultura como un todo que traduce lo más profundo del pensamiento del hombre. Así pues, podrán leer los retratos de las mujeres, las ideas filosóficas que imperaban sobre la feminidad y descubrir cómo esos retratos literarios se asemejan con asombrosa precisión con las obras pictóricas de la época que perseguían, precisamente, trasladar esa concepción, no solo literaria y artística, sino social, de la mujer y moldearla según los designios que tenían preparados para ellas.

Este proyecto está respaldado por teorías de gran peso sociológico tales como la Crítica Feminista, los Estudios Culturales, e incluso la Literatura Comparada que apoyan que el análisis de los textos y de todo tipo de manifestación artística como fenómenos sociales aproximan indiscutiblemente hacia el descubrimiento de la cosmovisión, de las ideologías y de los valores de un grupo social determinado.

Se elaborará una serie de sesiones didácticas siguiendo un orden diacrónico para fomentar el espíritu crítico y la capacidad de ejercer un juicio propio ante textos escritos o formas de cultura a través del revisionismo histórico. Elegir la diacronía para la secuenciación de las sesiones no es una decisión aleatoria, sino que responde a una ambición científicista de presentar las causas históricas y las terribles consecuencias que tan bien conocemos y que se extienden a lo largo de los siglos hasta nuestros días.

Esta propuesta, finalmente, se enmarca en el Constructivismo y persigue lograr un aprendizaje significativo, acrecentar la conciencia crítica y educar en valores. Para ello, se establece como método el aprendizaje colaborativo como forma de insertar el acto educativo en un medio social de diálogo y debate, se implementan dinámicas iniciadoras con el fin único de activar los conocimientos previos del alumno y trasladar una información orientativa al docente que se encarga de llevar ese proyecto a cabo, se selecciona un objetivo claro, demostrar mediante la literatura y el arte cómo se ha marginado y relegado a la mujer, y se evita la clase magistral clásica en la que el docente transmite toda la información necesaria. En este caso, serán los grupos los que, con la ayuda y orientación del profesor, deban ser capaces de inferir la información requerida de los textos y los cuadros. Así se promueve la autonomía en la construcción del significado y se impulsa el desarrollo de una conciencia crítica.

4. Estructura

Este proyecto pedagógico se divide en seis partes:

1. La parte primera es la introducción que presenta el trabajo, en ella hallamos la motivación que ha impulsado a la creación de este proyecto y que ha justificado el tema seleccionado. En este caso, la violencia de género y el machismo que aún pervive en nuestra sociedad es la causa fundamental que impele a desarrollar proyectos que preventivos para la ESO. Seguidamente, en los objetivos, se enumeran aquellos propósitos que se pretenden conquistar con la implementación del proyecto y en metodología los medios o métodos de los que se ha servido para definirlo y darle forma.
2. La segunda parte corresponde al marco teórico, en ella se ubica a la propuesta pedagógica dentro de unas teorías concretas: la de la Crítica Feminista, los Estudios Culturales y también, en plena frontera entre teoría y metodología, la de la Literatura Comparada. Seguidamente, se defiende el papel de la literatura y el arte en la educación en valores y los beneficios pedagógicos de la interdisciplinariedad. También se exponen, en esta parte, los fundamentos teóricos que respaldan los métodos que se han empleado en el diseño de las sesiones didácticas: el Constructivismo como enfoque global y forma de comprender la enseñanza, y el trabajo cooperativo y por tareas.
3. En la tercera parte se despliega el proyecto en sí, pero, antes de desarrollar las sesiones en sí mismas han de concretarse una serie de cuestiones que inciden en su comprensión. Así pues, ha de definirse el contexto posible en el que podría implementarse una propuesta de este tipo, los objetivos didácticos que se marca, las competencias y contenidos, cuál es el papel que se asigna a los docentes, de qué modo se atenderá a la diversidad, qué criterios se han seguido a la hora de elaborar y secuenciar las actividades, qué instrumentos o modos de evaluación se llevarían a

cabo y, ahora sí, finalmente, el proyecto totalmente delimitado y acompañado por buena parte del material necesario, excepto en los casos en los que los textos son demasiado extensos, que se han incluido en los anexos.

4. En la cuarta parte se concluye esta propuesta revisando si se han cumplido los objetivos establecidos e ideando planes futuros para el proyecto.
5. En la quinta se da cuenta de la bibliografía manejada.
6. La última y sexta parte la ocupan los anexos, todo el material que no puede incorporarse en el cuerpo de texto por extensión o por adecuación. Además de las dos memorias de prácticas.

PARTE II. MARCO TEÓRICO

5. Defensa de la temática propuesta a través de la Literatura Comparada, la Crítica Feminista y los Estudios Culturales.

Una vez subrayada la necesidad social que impele a formular proyectos de este tipo en el ámbito de la secundaria, es menester dar respuesta a por qué se ha seleccionado la literatura y el arte y si estos son, realmente, un medio útil para concienciar sobre las imposturas del sistema patriarcal y una vía hacia la cura del machismo y la desigualdad. Pues bien, corrientes teóricas como la Crítica Feminista conceden que el análisis sociológico de los hechos culturales pueden desvelar un componente ideológico profundo, aunque exista un temor a que la lectura sociológica de la obra artística empobrezca, reduzca el análisis estético y desvirtúe el valor del arte y la literatura como fenómenos autónomos e independientes. Tal y como lo plantea Jonathan Culler: “[e] Se convertiría la literatura en una forma de sociología no cuantitativa, que entre otras posibles tentaciones, trataría las obras como ejemplos o síntomas de alguna otra cosa en lugar de obras de interés por sí mismas[?]”. (Culler, 2010: 65-66)

Pues bien, para tratar de dar una respuesta a esta inquietud el análisis ha de detenerse forzosamente en la definición del texto literario dentro de un plano sociológico. La Crítica Feminista y los Estudios Culturales ya han venido definiendo el hecho artístico como un fenómeno preeminentemente humano que trasluce los sistemas de valores de una sociedad determinada. Debajo del texto literario, por ficcional que sea, reside siempre un sistema, una cosmovisión que remite a una realidad ideológica. Probablemente, Aristóteles ya era plenamente consciente del carácter social y humano del arte y por eso legó esta celeberrima sentencia al mundo en su *Poética*: “La poesía es más filosofía que la historia” y es que si las *Historias* de la antigüedad tenían su fijación en los hechos políticos y fabulaban sobre ellos cruzando límites entre realidad y ficción, no podemos aseverar que esta forma de historiar haya variado sustancialmente. Es por este motivo por el que, actualmente, los estudios históricos reafirman las bondades de una revisión de la historia social en la que la hermenéutica de los sucesos y el conocimiento de la condición humana desde su ámbito más público a más privado primen sobre la historia económica y política. Y, curiosamente, el texto literario se yergue como herramienta idónea para conectar con esa historia humana, social, esa historia hacia dentro que nos habla, incluso, de los sentimientos de los individuos, de sus condiciones de edad, sexo o clase. De hecho, M. Teresita Minellono (1997: 294) asevera que “el texto literario es una unidad de gran historia colectiva” y M. Antonia Bel Bravo (1999: 200) arroja luz al asunto de la siguiente manera: “el recurso a la literatura resulta ya imprescindible para abordar el estudio de la historia en cualquiera de sus aspectos.” “Sin olvidar que la literatura ha sido, en todo tiempo, la expresión más vital de la experiencia humana, el mejor registro de sus aspiraciones, éxitos y fracasos.” (Bel Bravo, 1997: 201)

Pues bien, si la propia historia social admite la literatura como fuente primaria podríamos cuestionarnos por qué no deberíamos reconocer nosotros que puede devenir una utilísima

herramienta para el estudio del nacimiento, consolidación y mantenimiento de las desigualdades entre sexos, cuando este fenómeno se ha forjado en el devenir de los siglos y los milenios y, la literatura (en el amplio sentido de palabra escrita), desde prácticamente su nacimiento, ha venido a dar cuenta de tales circunstancias plasmándolo, intencionada o involuntariamente.

Si hay una disciplina que ha ahondado en tales asuntos desde su nacimiento es la Crítica Feminista o, cuyo nombre ha ido corrigiendo con los años, los Estudios de Género. Estos comprendieron, rápidamente, que cualquier manifestación artística transmitía unos valores o una forma de categorizar y estructurar el mundo: por lo tanto, el estudio diacrónico del arte resulta pertinente para la observación de cómo se ha consolidado una jerarquización humana en la que la mujer ha estado subyugada al hombre. El varón, mediante la teología, la filosofía y el arte, la definió como un ser inferior y débil, incapaz de subsistir por sí sola debido a su escasa inteligencia y poca fortaleza, además de definirla y de dictaminar cuáles debían ser sus actuaciones en el mundo, privándola de expresión o voluntad, la condenó a la inacción y la convirtió en el objeto artístico: ese es el motivo por el que la mujer no puede reconocerse en un sistema de referentes artísticos o literarios, porque a ojos del mundo, no podía ser sujeto creador, no tenía potencia ni genio para las artes y las ciencias. La herencia cultural es una herencia masculina que ha construido a la mujer –y recordamos las célebres palabras de Simone de Beauvoir (1949) “Mujer no se nace, se hace”- con la nefasta consecuencia de que ella siente serias dificultades para inscribirse en una herencia en la que la mujer se ha erguido como «lo otro» y en la que se ha silenciado y condenado al olvido a centenares de ellas que sí fueron verdaderos genios creadores luchando a contracorriente en un mundo que las sentenciaba y vituperaba por ello.

La Crítica Feminista, por todos los motivos expuestos, centra su atención en la dimensión sociológica del objeto artístico con el fin de “tratar de exponer las prácticas machistas para erradicarlas” (Blanco de la Lama en Ibeas y Millán, 1997: 335-336). Aunque hay que reconocer que esta es una verdad a medias, en la actualidad los Estudios de Género han ampliado tanto su campo de actuación que desenmascarar las imposturas de género y desmitificar la oposición jerarquizada ya no son su único cometido. En efecto, la teoría feminista se ha segmentado en dos vías diferenciadas, citando a Culler: “La crítica feminista que trata de los supuestos y procedimientos masculinos y la ginocrítica que se ocupa de las escritoras feministas y de la representación de la experiencia femenina” (Culler, 2010: 152).

Pues bien, la perspectiva preponderante que toma este proyecto es la de la Crítica Feminista tradicional, aquella que trata de deconstruir y subvertir, la que “presta atención a la convivencia entre literatura e ideología patriarcal, centrándose especialmente en las formas en que esa ideología se codifica en el hacer de los textos literarios, en los mecanismos de funcionamiento de la literatura” (Suárez Briones *et al.*, 2000: 25-26).

Entenderemos y transmitiremos, por lo tanto, que tanto la literatura como el arte constituyen un sistema de signos –concepción inaugurada por los formalistas rusos y retomada por el análisis semiótico- un sistema que establece un curioso *feed-back* con la realidad social pero que también es el resultado de unas ideas estéticas. Estas ideas estéticas son las que han venido definiendo al personaje femenino dentro de un ideal canónico que

se ha extendido tanto en la literatura como en el arte y que ha perpetuado los mismos roles femeninos de los que se alimentaba. “Hasta qué punto no es la propia literatura la que crea la cultura que se dice que expresa o representa. ¿Es la cultura el efecto de las representaciones antes que su fuente o su causa?” (Culler, 2010: 64)

Tratando de responder a la cuestión de Culler, parece existir una profunda retroalimentación entre arte y cultura, de manera que la cultura condiciona el arte y este perpetúa la cosmovisión cultural. Esto podría explicar por qué los roles sociales femeninos que se trasladaban a las letras pasaban a convertirse en los manuales de conducta para las propias mujeres de futuras generaciones. ¿La mujer se ve influida por el ideal artístico?, parece que la propia literatura nos ha legado ejemplos que lo justifican como *Madame Bovary* o *La Regenta*.

En la línea de lo que se ha venido defendiendo se expresa Carmen Servén Díez:

Puesto que la obra literaria es creación verbal, el pensamiento que se expresa en ella es inseparable del lenguaje que se usa y es portador de los valores propios de la sociedad que los genera. Así, la obra literaria presenta una función estética, una función gnoseológica y una función axiológica porque nos transmite un sistema de valores. De este modo, la literatura se ha convertido en transmisora de unos modelos de feminidad, de acuerdo con las pautas de la ideología de dónde emerge; y contribuye a la permanencia de ciertos valores por medio de obras maestras en virtud del poder educativo del arte. (Servén Díez, 2008: 9)

Revisar diacrónicamente las manifestaciones literarias es, por lo tanto, asistir a una construcción de género modelada por el poderoso, por el sometedor, una mirada hacia los valores y los roles impuestos hacia las mujeres que tiene, como beneficioso resultado, no solo ser conscientes del propio recorrido y de las injusticias que se han ido perpetuando en el devenir de los siglos, sino también adquirir conciencia crítica para revertir las imposturas y las falacias de un sistema de opresores y oprimidos y plantarle cara a una cultura sexista profundamente imbricada en los cimientos de nuestra civilización.

Nuestro patrimonio cultural, en general y literario en particular, que llega a nosotros desde siglos remotos, es portador de una determinada concepción de lo humano, que incluye subrepresentaciones y estereotipos ligados a prejuicios de género. Precisamente, evidenciar los rasgos sexistas de nuestro pasado cultural y reflexionar sobre su efecto en las consciencias de los lectores es imprescindible para contribuir a erradicar esos prejuicios [...] No es que la literatura pueda ser vehículo de valores, es que siempre propone ciertos valores, cierta forma de concebir y evaluar lo humano. (Servén Díez, 2008: 10)

El proyecto de la Crítica Feminista, que aquí se pretende trasladar con adaptaciones a las aulas, no está exento, desgraciadamente, de obstáculos para su implementación, y no nos referimos únicamente a los prejuicios que despierta cualquier asunto que contenga el término feminismo o mujer en su seno, sino que, para sumar mayores dificultades, muchas de las teorías del siglo XX que han incidido con mayor suerte en el estudio del hecho artístico defienden el análisis del objeto literario en su singularidad, como objeto autónomo al que hay que describir desde su funcionamiento interno, y las teorías con mayor peso sociológico (feministas, marxistas, postcoloniales, los *queer studies*...) tienen un papel anecdótico –si es que lo tienen– en cualquier plan de estudios de literatura. Resulta

comprensible, por otra parte, tratar de preservar la autonomía del estudio de las artes en un contexto como el nuestro en el que la sociedad apenas consigue defender su utilidad, antes de que el hecho artístico se vea reducido a una fuente de conocimiento auxiliar para otro tipo de disciplinas en lugar de fenómenos con suficiente interés por sí mismo.

Sin embargo, a pesar de los riesgos, resulta incomprensible pretender liberar a la literatura, al arte, de su dimensión social y humana, cuando se trata de un fenómeno preeminentemente humano y social tan trabado a nuestra historia y a nuestra naturaleza que despojarlo de tales atributos solo conseguiría enrarecer y desnaturalizar su análisis, que devendría artificioso y excesivamente limitado. “Los estudios literarios se beneficiarían si la literatura se estudiara como una práctica cultural singular y se pusiesen en relación con discursos de otra clase” (Culler, 2010: 62). Además, una lectura sociocrítica de un texto literario no lo transmuta en documento sociológico “precisamente, poner de manifiesto la existencia de elementos sexistas [...] contribuye a iluminar el sentido de estos textos” (Servén Díez, 2008: 14) ni tampoco le desprovee de sus cualidades estéticas, de hecho, ambos análisis pueden realizarse con total simultaneidad; pues por diversas que sean las lecturas que realices de cierta obra, estas no podrán extraerle, jamás, de la que lo define como literario; su *literariedad*. “La lectura atenta de textos literarios no requiere necesariamente la valoración estética del objeto y realizar preguntas culturales a un texto literario no lo convierten en documento sin más de un periodo histórico” (Servén Díez, 2008: 70).

La concepción del arte como una experiencia cultural más entre otras de distinta índole es propia de los Estudios Culturales, que prestan atención a cualquiera que sea la manifestación humana y ponen en entredicho las categorías de *alta y baja cultura* o *cultura popular*. Su interés es comprender los fenómenos culturales en su totalidad, sean de la idiosincrasia que sean, y, por lo tanto, tienen un proceder multidisciplinar e interconectado. Las manifestaciones culturales no son hechos aislados, sino que conectan entre ellos y producen discursos que pueden ser contrastados por diverso que sea el lenguaje empleado: “Tanto la pintura como la literatura le hablarán [al alumno] de la cultura del hombre y, en su caso, de la tradición de su comunidad. De este modo, una y otra adquieren una dimensión mayor que las que las limita a disciplinas asépticas, sin conexión alguna” (Guerra, Perera y Ruiz de Francisco, 1993: 130).

Los Estudios Culturales gozan de muy buena salud en Estados Unidos y se están insertando tímidamente también en España, alcanzando la Educación. En esta propuesta, los materiales han sido seleccionados por su relevancia significativa y por el grado de adecuación a los objetivos planificados, pero en ningún caso por su pertenencia o no a un canon literario nacional, a pesar de haber recogido muchas obras consideradas clásicos. La concepción que aquí impera, es la de la literatura como uno más –sin restarle importancia– de los muchos tipos de hechos humanos artísticos que “se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo (Colomer, 1999: 2).

Lo que en este proyecto didáctico se pretende y que conecta de algún modo con los quehaceres de los Estudios Culturales es considerar la discriminación y la violencia de género como un fenómeno cultural que puede detectarse, perseguirse, analizarse y revertirse mediante el análisis de las manifestaciones artísticas humanas –cualesquiera que estas sean-. Los Estudios Culturales respaldan que algunas manifestaciones asociadas a la baja cultura como el *graffiti*, el cómic o los géneros musicales modernos sean susceptibles a ser estudiados y analizados juntamente con otras expresiones asimiladas a la *alta cultura* o la cultura canónica.

Para que este tipo de proyectos interdisciplinarios y alejados de la forma tradicional de enseñar se materialicen es necesario que el docente sepa dejar atrás sus prejuicios y consiga alcanzar una visión holística de la cultura y el arte:

El docente, más allá de un ente biológico, histórico, político y social es cultural y con una gran responsabilidad en el tratamiento del conocimiento sobre nuestras culturas y orígenes [...] Para ello es necesario que el docente tenga una visión de la realidad no parcelada, no fragmentada, dirigir la mirada más allá de la lógica positivista para entender y comprender de esta manera las múltiples relaciones de su campo de visión. (Mambel, 2012: 104).

En cuanto a la metodología de análisis literario, la tendencia general en nuestro país sigue abogando por la estructuración de los planes de estudios literarios según el modelo nacionalista decimonónico que reduce su campo de actuación a la literatura nacional como acercamiento al patrimonio cultural de un país y una lengua y no respeta la necesaria relación dialéctica entre la literatura nacional y el resto de literaturas. “Es evidente que, en relación con otras naciones de Europa o América, llevamos años de atraso en la compartida carrera del tiempo” (Guillén, 1995: 51). Esta perspectiva, por abalada que esté en las programaciones curriculares, no tenía lugar en este proyecto y habría resultado reduccionista, localista y pobremente esclarecedora para concienciar al alumnado sobre una coyuntura social que no se limita a nuestras fronteras, ni surgió en ellas, sino que goza de carácter universal y se distribuye con irregularidad pero constancia por todo el *mapamundi*.

Concienciar sobre un fenómeno mundial exige una metodología que dé cuenta de su universalidad y profundas raíces, una metodología que transmita, precisamente, que lo peligroso de la situación radica en lo generalizada y normalizada que se presenta gracias a los sólidos cimientos de siglos y siglos que la respaldan. Esta metodología nos la ofrece la Literatura Comparada que se fundamenta en:

Ver la literatura como un fenómeno no limitado por las fronteras de las naciones o de las lenguas, ni siquiera por la división entre las artes o la distinción entre lo elevado y lo popular. Cada texto literario que se escribe o que se lee participa en un diálogo inagotable con otros textos, con otras modalidades de discurso, con otras esferas de la cultura, de la sociedad y de la experiencia humana. (González, 2010: 33)

De hecho, más que una disciplina, la Literatura Comparada se ha comprendido generalmente como una forma de hacer, una metodología supranacional y universalista que no aísla la literatura de otros hechos artísticos sino que establece diálogos comparativos entre ellos.

La Literatura comparada se ocupa de las realidades literarias de distintas regiones como manifestaciones análogas de un mismo fenómeno cultural, razón por la cual cabe afirmar que pone de manifiesto el fondo compartido subyacente a las diversas realizaciones así como los vínculos o relaciones establecibles entre las mismas. (Gnisci, 2002: 10)

La Literatura Compara trata de trascender fronteras para dotar de real dimensión a los fenómenos humanos. Tampoco contempla perpetuar barreras entre literatura y arte: ambas disciplinas, y aún más presentadas en conjunto, demuestran las estrategias de las que se han tenido que servir tanto los varones como las mujeres para propagar o combatir la cultura de la violencia y la desigualdad.

¿De qué mejor modo podría el alumnado comprender cómo se han construido las dos grandes polarizaciones del ser femenino: el *ángel del hogar* y la *mujer rebelde*, que acudiendo a los textos escritos y a las representaciones artísticas? Estos son los espacios en los que se han definido y dibujado sus características mejor que en cualquier manual de historia; una como el horizonte a aspirar de cualquier mujer por su bondad, sumisión y recogimiento y la otra como *antiejemplo* de comportamiento, la *femme fatale* seductora, sexualmente liberada y emancipada que plantaba cara a sus domadores y repudiaba los roles de género con los que querían investirla.

La Crítica Feminista ya avala, con creces, la necesidad de deconstruir un espacio de signos y símbolos que se van perpetuando en nuestros sistemas de valores sin que nadie los haya evidenciado y la Literatura Comparada y los Estudios Culturales respaldan la metodología propuesta, es decir, el método comparativo y supranacional que concibe los fenómenos culturales como hechos humanos susceptibles de ser cotejados, contrastados, derribando las barreras que se han erguido entre ellos en la búsqueda de poner de manifiesto la naturaleza de una cuestión social o cultural caracterizada por su universalidad.

6. Las artes y su utilidad en la educación en valores.

La educación en valores ha devenido una demanda muy común en un sistema democrático y globalizador que ha atestiguado síntomas de pérdidas de valores y cambios asociados a la evolución de las sociedades en sus sistemas ideológicos, religiosos y de funcionamiento. Para dotar de salud al sistema democrático y garantizar su continuidad, la educación en valores se alza como un imperativo educativo que debe formar a los ciudadanos en los valores propios de la democracia: el respeto, la solidaridad, la participación, la igualdad y el espíritu crítico para que sea un ciudadano competente y con criterio para intervenir en el gobierno de su nación.

La educación en valores es una acción social y humana que busca el fortalecimiento de los saberes populares de sus habitantes mediante la formación del ciudadano como propulsor de cambio social, cultural y político de la nación. Por medio de ella se pretende dar respuesta a la necesidad de crear un ciudadano crítico, reflexivo, participativo y colaborador al desarrollo y progreso de sus comunidades. (Carrero Alborno, 2007: 579)

La educación en valores está asociada, también, según la nueva terminología pedagógica, al *saber ser*, que se diferencia del *saber* y el *saber hacer* en que su objetivo es formar las conciencias y los valores de los jóvenes y no imbuirlos de saberes conceptuales o procedimentales. Y es que esta vertiente, haya querido hacerse explícita o no, es constitutiva de la Educación –pues hablamos de Educación y no sólo de Enseñanza– porque tal y como lo expresa Carrero Albornoz: “Es claro que si no es partir de valores, no hay posibilidad alguna de llevar a cabo un proceso educativo, porque no existe hombre biológico desnudo de cultura, es decir, de valores, desde los cuales exige ser interpretado.” (Carrero Albornoz, 2007 581).

Antes de que la pedagogía rescatara la educación en valores, esta gozaba de una reputación negativa, asociada o al adoctrinamiento propio de los regímenes totalitarios o a las creencias religiosas. Sin embargo, anteriormente ya hemos presupuesto que todo acto educativo es un acto político que transmite una serie de valores en el mismísimo instante en que se decide qué debe de enseñarse y qué debe de permanecer en el olvido. Por lo tanto, teniendo presente la incapacidad de liberar a la enseñanza de su dimensión educativa y la poca necesidad de ello “de nada valdría hacer ciencia sin formar conciencia” (Carrero Albornoz, 2007 581) la sociedad, el sistema, deben prever formas de combatir problemas sociales asociados a valores corruptos o perniciosos para el conjunto de la humanidad, como por ejemplo, y este es el asunto que aquí compete: la violencia de género.

Según la Constitución española en su artículo 27.2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.” (Constitución española, 1978). Así que, para respetar la legalidad, la Educación ha de asegurar que los principios de convivencia, y en estos incluimos la solidaridad, la igualdad y el rechazo a cualquier forma de agresión, se inserten en el sistema educativo. La violencia de género atenta contra esos principios democráticos de convivencia y libertades y, por lo tanto, es anticonstitucional no plantearse en las aulas.

No es necesario reiterar que el arte y la literatura siempre proponen unos valores determinados o una forma de acercarse a la cosmovisión de una cultura concreta, en la que, por supuesto, los valores que vehiculan alrededor de la feminidad están siempre, de algún modo presentes. Es, en cambio, menester aludir a una terminología que la pedagogía de la literatura más innovadora está empezando a acuñar: la Educación literaria. Se trata de una forma de entender el hecho literario, que, además de contemplar todo el trabajo relativo al ejercicio que eduque para la adquisición del placer estético, persigue poner de relieve esa cara oculta de la literatura que puede ser útil en la formación de un pensamiento crítico y en la construcción de las subjetividades e inclusión de estas dentro de un sistema cultural de referentes y valores:

Las innovaciones señaladas muestran un acuerdo generalizado sobre la concepción de la enseñanza de la literatura como educación literaria. Esta educación viene justificada por una reformulación del papel de la literatura en la formación de ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo y ha ido caracterizándose por la asunción de la diversidad del corpus literario y de la multiplicidad de las prácticas educativas utilizables. (Chadwick, 1999: 7)

Esta concepción de la enseñanza de la literatura como una Educación literaria postula, precisamente, lo que aquí también se pretende, emplear las artes como medio para ejercer una función sociocrítica, reflexiva, que demuestre que la literatura y la pintura son discursos que funcionan en la consecución de objetivos extraliterarios centrados en la formación de ciudadanos conscientes de los valores pendientes de revisión y reformulación. Y estos son también los objetivos de muchas de las teorías posestructuralistas que:

Se abrieron en múltiples posibilidades de interpretación que, además de develar el carácter ideológico y las formas de poder que reviste la producción artística y literaria, las formas hegemónicas del canon o las perspectivas subalternas de recepción y producción de sentido a partir del cruce de subjetividades entre el mundo del lector y el universo representado en la obra. (Baquero Másmela, 2015: 38)

Ejercitar al alumnado en la búsqueda de elementos ideológicos dentro de un texto e incentivar a la reflexión sobre si hay una intención manipulativa o se asienta en principios erróneos o infundados es uno de los objetivos de este proyecto. No es menester recordar lo beneficioso que resulta para la formación de ese espíritu crítico educar a las juventudes en una lectura crítica y reflexiva de los textos que indague en las verdades o mentiras que estos contienen, las estrategias manipulativas o las ideologías que transmiten. Su práctica ha de facilitar que, a lo largo de su vida, elabore un juicio personal, subjetivo, que, gracias a una lectura atenta y sociocrítica de los diferentes mensajes que irá recibiendo, cuente con una cultura y unas lecturas que respalden sus opiniones y un criterio personal forjado a través del propio cotejo de las manifestaciones de la cultura.

Así pues, estaríamos hablando de una concepción de la literatura que la convierte en motor para el crecimiento personal y el cambio de la sociedad, así como para la elaboración de un juicio crítico y una palabra propia. En conclusión, cuando hoy enseñamos literatura, estamos intentando que nuestros alumnos aprendan a pensar y ver, que descubran los mensajes explícitos e implícitos que se encuentran en los textos y puedan elaborar un juicio crítico sobre ello, así como que el reflejo de lo que leen les lleve a ahondar en su propia condición humana y a encontrar su palabra. (Regueiro Salgado, 2014: 384)

Educar en contra de la violencia de género no significa *adoctrinar* en contra de la violencia de género, de nada sirve imbuir un pensamiento a la fuerza en una conciencia cuyo sistema ideológico sigue sin concebir por qué no debería hacer algo para lo que la propia naturaleza le ha acreditado. La educación que aquí se persigue es la de descubrirle al alumno que aquellos motivos por los que se sentía autorizado a sobreponerse a sus compañeras mujeres, los pretextos que la cultura patriarcal y machista le han ofrecido para ejercer la violencia sobre el institucionalizado *sexo débil* no son más que un constructo social asentado en falsos argumentos y en falacias prefabricadas que no tenían más fin que retener a la mujer y controlarla.

7. Beneficios de la interdisciplinariedad.

El surgimiento de nuevas necesidades en los ámbitos educativos exige violar las barreras tradicionales entre disciplinas académicas para alcanzar un enfoque multidisciplinar que dé cuenta de la realidad compartida de diferentes ámbitos así como de los beneficios de conjugar varias disciplinas en la consecución de un objetivo. Por ello la interdisciplinariedad está introduciéndose con fuerza como horizonte deseable en los planes de estudios. Lo cierto es que nuestra tendencia de compartimentar y clasificar en estancos cada vez más reducidos los contenidos de aprendizaje obedece a criterios de comodidad para el docente, que no siempre está lo suficientemente formado para la interdisciplinariedad, pero en ningún caso revelan la verdadera naturaleza de los fenómenos culturales, que siempre están entrelazados. Ya se ha hecho mención en los apartados anteriores a las distintas disciplinas culturales y literarias que conciben el hecho cultural y artístico como un fenómeno multidimensional y multidisciplinar que dialoga con sus diversas manifestaciones. El arte pictórico, la literatura, la música y la arquitectura han ido a lo largo de los siglos de la mano reproduciendo los cánones de belleza propios de su periodo histórico. La historia, ya sea historia política, social o antropológica e incluso la sociobiología y la economía inciden en las características de los fenómenos culturales. Un viaje en la historia del arte, de la literatura o de la música es un viaje en la historia del hombre en el que confluyen infinidad de elementos externos a la disciplina en sí.

No hay motivo, por lo tanto, para no platearse la interdisciplinariedad como un cambio deseable, que arroje luz y genere conexiones y caminos entre fenómenos que los alumnos apenas pueden contextualizar y que, por ello, conciben como poco significativos.

Para dar cuenta de la historia de la mujer, la literatura y el arte resultan una vía idónea que se entrelaza forzosamente con la historia social. De hecho, según Isabel Carrera Suárez “La perspectiva de género ha afectado profundamente la teorización del psicoanálisis, la historia, la filosofía, el lenguaje y las artes, paralelamente a la revolución social que el feminismo ha supuesto en las sociedades en que se desarrolla.” (Carrera Suárez, 2000: 73). Y es que si todos estos ámbitos se han visto afectados por las teorías de género es, precisamente, porque compartían un fondo común y unas ideas de base que se extendían homogéneamente y se plasmaban en cualquiera que fuera su manifestación.

En cuanto a la literatura y el arte, la Semiótica señala que ambas traducen la cultura del hombre mediante un medio: los *signos*. Se trata de un lenguaje de signos, más artificioso y complejo que otro tipo de lenguajes que comparte recorrido, motivos, temáticas, ideas estéticas y un larguísimo etcétera:

Sin embargo, si consideramos las relaciones entre literatura y las artes desde el punto de vista teórico, tendremos que situar el estudio de la obra literaria en el marco de la teoría general de los signos y considerarla, en consecuencia, en el conjunto de la categoría arte, junto a la pintura, escultura o la música. Los precursores de esta idea fueron los formalistas rusos que por primera vez consideraron el lenguaje literario en relación al lenguaje artístico:

la literatura es arte en tanto que utiliza unos procedimientos encaminados a modificar nuestra percepción de la realidad de forma artificial y consciente. (Guerra, Perera y Ruiz de Francisco, 1993: 127-128)

Este lenguaje de signos, aunado en el término general de *lenguaje artístico*, permite al alumno estudiar las relaciones y equivalencias entre las propias manifestaciones artísticas, cuáles son los principios que comparten y subyacen en ellas y, del mismo modo, contrastar las peculiaridades de unos tipos de lenguaje en relación a otros. Cabe recordar que según el Constructivismo el aprendizaje consiste en el dominio de una serie de lenguajes, cada vez más complejos, con los que comprendemos y nos relacionamos con la realidad exterior. El estudio interdisciplinar permite conjugar varios códigos presentados como elementos ajenos y descubrir las similitudes que operan en ellos y las especificidades de cada uno de los lenguajes, ahora sí, en un contexto de contraste y equiparación.

Presentar el trabajo con la literatura de forma interdisciplinar implica, en principio, ofrecer una visión mucho más motivadora del hecho literario. La motivación vendrá dada, según los niveles, porque al acogernos a disciplinar transversales, el alumno percibirá de forma más global el proceso artístico en su conjunto. (Guerra, Perera y Ruiz de Francisco, 1993: 129).

Por lo que respecta a este proyecto, la integración de arte (pintura e imagen) y literatura tiene el objetivo de percibir “de forma más global el proceso artístico en su conjunto”. Lo que aquí interesa no es contrastar explícitamente las especificidades de ambos lenguajes, que resultará una consecuencia natural del enfrentamiento a ambos, sino ahondar en los significados de las prácticas artísticas, en los símbolos, en las metáforas, en definitiva, en los mensajes que el hecho artístico nos envía para descubrir que, cada uno sirviéndose de sus medios, transmiten ideas homólogas y concepciones similares de la mujer que evolucionan en paralelo.

La relación pintura-imagen y literatura es de gran importancia por otros motivos: acerca al alumno a la imagen plástica en clase de lengua y literatura, contribuye a educar su sensibilidad y a predisponerlo hacia la recepción artística de modo que la literatura adquiera así una dimensión más amplia dentro del concierto de las artes. [...] Si el niño se acostumbra a la riqueza connotativa, a la ambigüedad y expresividad de las manifestaciones artísticas, en concreto a la significancia de la forma, el color, el espacio en pintura, no le resultará complicado acercarse a la peculiaridad del lenguaje literario; siempre desde una experiencia satisfactoria, lúdica, como observador o lector. (Guerra, Perera y Ruiz de Francisco, 1993: 130).

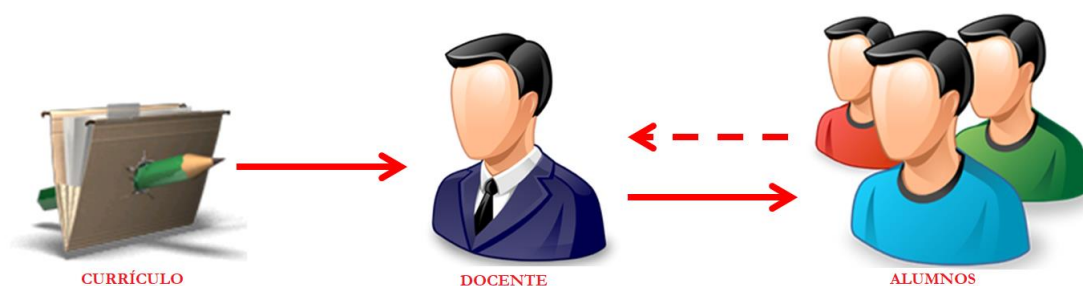
Según Nidia González y Patricia Quesada, (2005: 84) el aprendizaje interdisciplinar puede llevarse perfectamente a cabo “bajo el enfoque curricular constructivista”, y este es el enfoque que aquí adaptamos y que se definirá en el apartado que viene a continuación.

8. Metodología didáctica: el Constructivismo como fundamento.

Las metodologías diseñadas, las actividades, los materiales y la organización de las sesiones están orientadas hacia un modelo relativamente nuevo, el Constructivismo, pues, aunque sus postulados ya no son tan innovadores dentro de la psicología de la educación, apenas han conseguido insertarse en los planes de estudio de secundaria, que aún abogan por un modelo educativo tradicional en el que el docente es el transmisor del currículo y el alumno el receptor pasivo que debe memorizar tales contenidos para verterlos en un posterior examen.

A continuación, se presenta una imagen que muestra la direccionalidad del sistema educativo tradicional:

Figura 1: Direccionalidad del sistema educativo tradicional:



El Constructivismo en cambio, es una corriente pedagógica que se inserta en la psicología cognitiva y que sostiene que el aprendizaje es un proceso de construcciones internas en el ser humano, creaciones de sentidos y significados. El docente se desplaza como protagonista de la sesión educativa y el alumno y todas las variables que influyen en él devienen indiscutiblemente, el hecho presidencial. Según Carretero:

Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. (Carretero, 1993, 21)

Cuatro son las teorías que sustentan el Constructivismo: la teoría socio-histórica y del desarrollo potencia de Vygotski, (Vygotski, 1931), la del Constructivismo genético de Piaget, (Piaget, 1979), la del Aprendizaje Significativo de Ausubel, (Ausubel, 1973, 1976, 2002) y finalmente, la del Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner, (Bruner, 1960).

Podría decirse, de hecho, que el Constructivismo no es una corriente unificada y homogénea sino que existen muchas divergencias entre los psicólogos cognitivistas, diferencias para algunos insalvables y para otros de matiz. Vygotski, Piaget y Ausubel son, probablemente, los nombres que encabezan la nómina en psicología cognitivista y

constructivismo, seguidos por la aportación de Bruner que, con su Aprendizaje por Descubrimiento, se posiciona en contra del aprendizaje por exposición, algo que, realmente, comparte en cierto modo con Piaget, quien sostenía que exponiéndole al alumno los objetos de aprendizaje se le privaba de poder descubrirlos por sí mismo (Carretero, 1993, 28). Algunas de esas diferencias responden, precisamente, a esa teoría socio-histórica vygotskiana que concibe el aprendizaje como un hecho meramente social, un resultado o producto de la interacción social y cultural, sin embargo, la importancia que otorgaron Piaget y Ausubel a la interacción social fue mucho menor que la que le confirió Vygotski, pues estos afirmaron la capacidad del ser humano de aprender al margen de un contexto social.

No obstante, las más recientes teorías de la Psicología Cognitiva defienden con creces la importancia de que el proceso de aprendizaje opere en un medio eminentemente social y sostienen que la interacción humana puede resultar, sin duda, una variable que mejore y facilite en suma el aprendizaje. Por lo tanto, en este proyecto, se aboga por la metodología del aprendizaje cooperativo como medio para insertar esos procesos de aprendizaje en un contexto social de debate, discusión y aprendizaje entre iguales que permita que entre los mismos aprendices puedan ayudarse a generar aprendizaje significativo.

En cuanto a la teoría del desarrollo próximo (Carretero, 1993: 60), esta consiste en jugar con la distancia que media entre el desarrollo real del alumno, aquello que ya puede realizar o comprender de forma autónoma y el desarrollo potencial, aquello que puede alcanzar a comprender o realizar en un futuro; el docente es el encargado de situarse en esa posición próxima e ir conduciéndole hacia esas potencialidades. Por lo tanto, en este proyecto, se parte de los conocimientos que el alumno posee sobre la materia, sus capacidades hermenéuticas y de inferencia de los textos literarios y objetos artísticos, para facilitarle la comprensión y lectura de componentes ideológicos y sociológicos.

Dos teorías para considerar los conocimientos o habilidades del alumno para desarrollar nuevos aprendizajes son la del constructivismo genético de Piaget y la del aprendizaje significativo de Ausubel. (Rodríguez Palmero, 2004: 2) Este último goza de una inmensa fortaleza en los estudios pedagógicos y se ha erigido como hito incuestionable de cualquier programación educativa. Se fundamenta en considerar los conocimientos previos del alumno para que ejerzan la acción de *anclaje* a los aprendizajes nuevos y relacionados que se le presenten al alumno. De esta manera, el conocimiento previo activado gracias a esas ideas de anclaje se pone en relación con los nuevos inputs. Su interacción produce un cambio en la estructura cognitiva y las nuevas ideas se dotan de sentido al contrastarse con las anteriores así como estas sufren una modificación en este proceso “No se trata de una simple unión, sino que en este proceso los nuevos contenidos adquieren significado para el sujeto produciéndose una transformación de los subsumidores de su estructura cognitiva, que resultan así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables” (Rodríguez Palmero, 2004: 2)

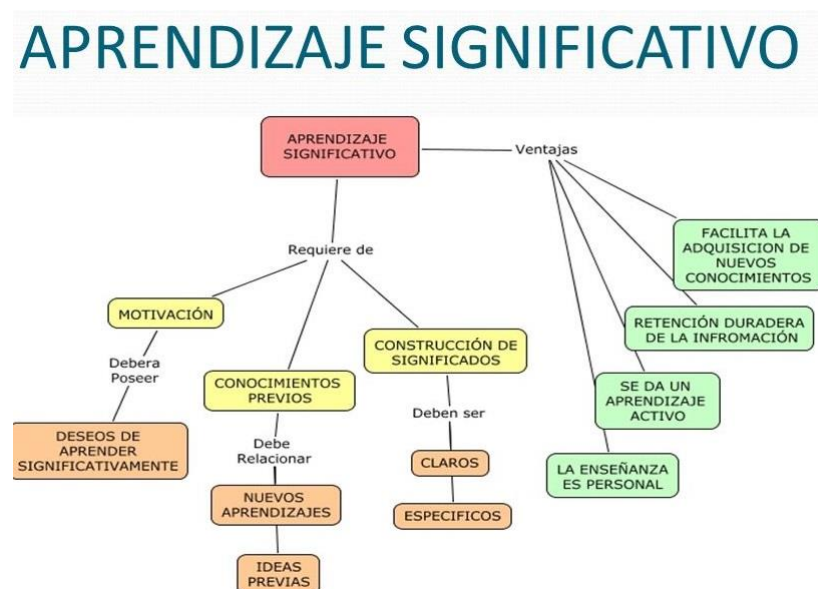
A continuación, Piaget (Piaget, 1975) ofrece una explicación sobre el proceso de adaptación de estos conocimientos en el sistema cognitivo, la primera parte de este complejo proceso consiste en la *asimilación* de la información nueva en el sistema cognitivo,

asimilación posible gracias a la conexión establecida con las ideas de anclaje y, tan importante como esto, la significación, correcta y adecuada estructuración de las programaciones educativas y de los materiales seleccionados. Una vez se ha asimilado el nuevo conocimiento pasa por un proceso de *acomodación* en el sistema cognitivo en el que se modifican y toman nueva forma los esquemas mentales preexistentes. Finalmente, en la última parte del proceso, se produce la *equilibración* de los anteriores conocimientos y los nuevos como resultado final de la interacción de manera que el alumno ya puede establecer estructuras jerárquicas y puede generar esquemas mentales diferenciados y significativos.

Para facilitar la comprensión del aprendizaje significativo, se procede a incorporar un esquema que lo ilustra perfectamente extraído de la página web siguiente:

< <http://didacticadeciencias2015.blogspot.com.es/p/aprendizaje-significativo.html> >

Figura 2: Esquema aprendizaje significativo:



Cabe señalar, además, que debe atenderse a los componentes implicados en cualquier proceso de aprendizaje: la verdadera revolución de los modelos cognitivistas es que toman al aprendiz como el centro del proceso de aprendizaje; el protagonista. Este es el que construye su propio conocimiento mediante las relaciones que establece entre la información nueva y los conocimientos previos que poseía. Debe tomar un papel activo e implicarse en su propio proceso. Será finalmente el que construya el verdadero sentido de los contenidos y habilidades aprendidas una vez se asimilen en sus estructuras cognitivas. Su aprendizaje debe ser guiado, pero de alguna forma, autónomo, pues se debe desarrollar su capacidad de investigación y análisis crítico del entorno.

En cambio, el profesor es un mediador entre el contenido/habilidad y el alumno. Su rol no es el de transmitir conocimiento sino el de lograr que el alumno lo genere por sí mismo con su ayuda. Para ello debe tener presente la diversidad de su aula tanto a nivel social como intelectual (inteligencias múltiples) y adecuar la metodología. Teniendo presente la

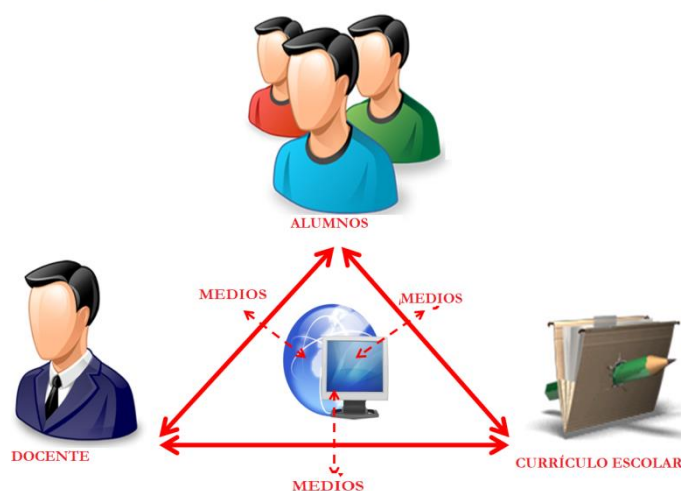
dimensión socio-comunicativa del aprendizaje ha de cerciorarse de que permite la interacción en sus clases y el aprendizaje cooperativo.

Los materiales seleccionados y la estructuración de las sesiones deben cumplir con rigor los postulados de la teoría de Ausubel y resultar significativos –ceranos a la realidad del aprendiz y con potencia para poder anclarse a otras ideas preexistentes- coherentes a la etapa evolutiva y al desarrollo cognitivo del alumnado, lógicos y bien estructurados y presentados.

A continuación se muestra una imagen que presente cuál es la concepción actual de la educación:

Figura 3: La concepción actual de la educación:

• **La concepción actual de la Educación**



Para que el aprendizaje devenga significativo es fundamental lograr que el alumnado se implique en las actividades educativas, que sienta motivación intrínseca hacia esos materiales que se le presentan. Por lo tanto, el docente debe cerciorarse de saber motivar al alumnado y despertar su interés a través de alusiones a circunstancias concretas y cercanas a ellos y a través, también, de la selección de materiales adecuados que resulten motivadores, despierten la curiosidad y el interés de los aprendices.

9. El trabajo cooperativo y por tareas como medio

El trabajo cooperativo es una de las metodologías propuestas por la pedagogía moderna que más adeptos ha ido ganando con el paso del tiempo. De hecho, estudios neurocientíficos recientes avalan la importancia y los beneficios de estos métodos cooperativos defendiendo que la inserción de actividad social durante los procesos de aprendizaje activa diferentes partes del cerebro que favorecen la consolidación de conocimientos y la mejora de habilidades.

Ciertamente, son muchas las bondades que la teoría pedagógica y la filosofía de la educación han asociado al aprendizaje cooperativo. Para empezar, las aulas devienen espacios inclusivos que “permiten combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad igualitaria y lograr la educación para todos” (Pujolàs Maset, 2008: 23). Al facilitar el contacto, el diálogo y la colaboración entre compañeros se refuerzan los vínculos sociales y se impele a los jóvenes a cooperar unos con otros, teniendo que aceptar las diferencias de género, de clase y de etnia. Estas estrategias hay que entenderlas dentro del marco democrático correspondiente en el que la Educación tiene que favorecer la transmisión de unos valores de solidaridad, equidad, justicia y respeto hacia la diferencia. Por lo tanto, el trabajo cooperativo es otra herramienta cuyo propósito es asentar esa educación en valores y formar a ciudadanos favorables a la globalización, a la colaboración y a la multiculturalidad.

Hay que tener presente, también, que *cooperar* difiere sustancialmente de *competir*. Los modelos colaborativos tratan de derribar antiguas concepciones individualistas y competitivas propias de los anteriores planes educativos. Esta nueva sociedad que queremos construir ambiciona la armonía y la creación de comunidades humanas que trabajen conjuntamente en la persecución de un bien común mayor, al que todos debemos encomendarnos. Por eso, bajo estos postulados modernos y democráticos, los modelos individualistas y competitivos han prescrito y quedan obsoletos. El mundo empresarial ha descubierto que los rendimientos son mayores si potencian la colaboración entre sus trabajadores y la demanda actual exige que los futuros empleados sean hábiles socialmente y capaces de trabajar efectivamente en equipo.

Otra cuestión importante que se introduce con el trabajo cooperativo es la de lidiar con la heterogeneidad: “Hay que saber gestionar la heterogeneidad de un grupo en lugar de reducirla e ignorarla (Pujolàs Maset, 2008: 57). El modelo tradicional de aprendizaje tendía a centrarse especialmente en los alumnos más capaces o cuyas aptitudes se adaptaban mejor a los estilos educativos y se desentendía de aquellos que no alcanzaban el nivel suficiente y no conseguían buenos resultados. La teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983), el descubrimiento de distintos estilos de aprendizaje y el valor de la exclusividad han considerado como injusto el hecho de homogeneizar las aulas y medir sus resultados con el mismo patrón. Las aulas son espacios de divergencia y heterogeneidad, de formas infinitamente distintas de aprender y de genialidades particulares concentradas, cada una, en asuntos totalmente diversos. Por lo tanto, el aula inclusiva, ha de tener todo esto en consideración y permitir, precisamente, la colaboración entre alumnos, la asignación de roles adaptados a las aptitudes individuales y la creación de equipos con un objetivo común, todo ello como medio para compensar y complementar las múltiples inteligencias y habilidades existentes.

Los roles más comunes en las dinámicas colaborativas son los de: “coordinador, portavoz, secretario y responsable del material” (Pujolàs Maset, 2008: 242). El coordinador es aquel que controla las tareas de cada cargo del equipo y la frecuencia con las que se ejercen, el portavoz es el que habla en nombre del equipo, el secretario rellena formularios y toma

nota de aquello importante que se debate en la mesa y el responsable del material el que custodia el material del equipo. Estos roles favorecen a la consolidación de la autonomía del alumnado que, a pesar de trabajar cooperativamente, ha de hacerse cargo de todo aquello que compete al rol que se le ha asignado para que los resultados, que ya no recaen en su persona exclusivamente, sino en todo en su equipo, sean satisfactorios.

Finalmente, es fácilmente predecible que el trabajo cooperativo “facilita y potencia el desarrollo de algunas competencias básicas” (Pujolàs Maset, 2008: 259). Algunas de ellas tales como la lingüística, la social y cívica y la de aprender a aprender se ejercitan mediante la interacción humana en el proceso de aprendizaje y en el cumplimiento de las responsabilidades propias de cada rol. El hecho de que el proceso de aprendizaje no surja en un contexto de aislamiento, sino que se desarrolle en un entorno humano de cooperación permite que el individuo compare sus habilidades y sus estrategias con las que exhibe su compañero, de manera que pueda calibrar las posibilidades de éxito y aprenda a funcionar de distintas maneras que puedan ser, en según qué contextos u ocasiones, más eficaces. La expansión de la capacidad competencial conlleva otras mejoras implícitas en el sistema cognitivo (resolución de problemas, capacidad de prever resultados...) y en las habilidades sociales y morales o éticas, relativas a habitar el mundo y respetar el entorno.

El aprendizaje cooperativo es, pues, la forma en la que se distribuye el aula y el modo en el que trabajan los alumnos, pero, la forma de secuenciar las actividades y de planificar las actividades y los materiales es una cuestión bien distinta que requiere otro enfoque. En este caso, se ha abogado por el enfoque por tareas.

Parecería bastante innovador sugerir un enfoque comunicativo nacido en el seno de la didáctica de lenguas extranjeras para el estudio de la literatura y el arte si no fuera porque Patricia Fernández Martín ya propuso en el año 2008 la aproximación del alumnado de al hecho literario a través de esta metodología en su artículo «La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato».

El enfoque por tareas surge en el año 1990 en el mundo anglosajón como un método que pretende trasladar el mundo real y la vida cotidiana a las aulas de enseñanza de idiomas y que concibe el aprendizaje de una segunda lengua como un proceso práctico que debe basarse en el uso, en la funcionalidad, en “hacer con palabras” (*speech acts*).

Este enfoque considera que el alumno adquirirá unos conocimientos o habilidades mediante una progresión facilitada y ejercitada por unas tareas llamadas “tareas posibilitadoras” (Fernández, 2008: 63). Estas tareas, han de estar estructuradas y orientadas de tal manera que conduzcan a la realización de una tarea final, compendio de todo lo que se ha ido estudiado, en la que se demostrará que el proceso de aprendizaje se ha producido con éxito.

En el ámbito de la literatura, por supuesto, el enfoque ha de padecer algunas adaptaciones:

En el caso de la enseñanza de la literatura a alumnos nativos, el objetivo no se encontraría tanto en conseguir que ellos hicieran adecuadamente la tarea final preestablecida por el profesor, en cuyo manejo de la lengua, en principio, no debería haber mayores dificultades;

como en hacerles reflexionar, a posteriori y durante el proceso de aprendizaje, sobre la importancia de la lengua como instrumento literario, y de la literatura en sí misma como objeto estético fruto de una tradición cultural, no necesariamente escrita (Fernández, 2008: 63).

Si a las palabras de Fernández le sumamos el hecho de entender la literatura como un objeto artístico pero también sociológico, ya no es necesario añadir nada más.

Sin duda, el enfoque por tareas está situado en la línea del cognitivismo y de la escuela constructivista y presenta algunas ventajas nada desdeñables que son muy útiles para un proyecto como el que aquí se presenta.

El alumno deja de ser un ente pasivo que recibe información y la transmite, ahora ha de saber aprender a manipular esa información y ha de adquirir herramientas suficientes para desarrollar las tareas demandadas. El aula deviene un espacio para el diálogo y no solo por aplicar dinámicas colaborativas, sino porque, bajo ese enfoque comunicativo, dar la voz al estudiante e incoar diálogos en el grupo clase en los que se compartan y se contrasten diferentes opiniones es crucial cuando se reflexiona sobre asuntos sociológicos de tan inmediata actualidad. Y, para finalizar, es beneficioso porque:

supone todo un reto para el varío docente por varios motivos, al tratarse de una novedad, cada uno puede adaptarlo a sus propias necesidades, sin perder de vista al alumnado con que en cada caso se trabaje; le permite investigar y ampliar las diferentes maneras de entender la actividad docente sin por ello pensar que está incumpliendo algunas normas. (Fernández, 2008: 70).

Las actividades suelen ordenarse de más simples a más resistentes o también de menor a mayor información. También suele abogarse por un planteamiento multidisciplinar que conecte con los diversos gustos y aficiones del alumnado por tal de incrementar la motivación y las posibilidades de éxito. No se trata de un aprendizaje, ya sea de la literatura, ya sea de una lengua extranjera, que otorgue excesiva importancia a la memorización o a la adquisición de contenidos que han de verterse en un posterior examen, sino que esta enseñanza busca obtener unos resultados más bien competenciales, funcionales y éticos.

PARTE III. UNA MIRADA A LA MUJER A TRAVÉS DEL TIEMPO: PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINAR PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.

A continuación, se propone el modelo de proyecto, los materiales más adecuados para su implementación así como las orientaciones metodológicas pertinentes para realizarlo con el mayor éxito posible.

10. Contextualización de un posible centro educativo.

El centro seleccionado como posible implementador de un proyecto educativo como este es el de La Salle Reus. La Salle Reus es un centro de enseñanza concertado situado en Reus, en la provincia de Tarragona, en el que se oferta educación infantil, primaria y secundaria. También ofrece dos tipos de bachillerato, el clásico y el dual, que permite obtener dos titulaciones: el bachillerato del lugar de origen y el norte americano. Sin embargo estos estudios son totalmente privados.

El centro goza de experiencia en proyectos educativos innovadores pues son tres los programas de innovación pedagógica y trabajo cooperativo y por proyectos que lleva a cabo en su seno: por un lado el programa DESTÍ, orientado a alumnos de primaria, el FAIG, propio de la ESO, y también emplea metodologías como la ACCA (aprender para colaborar, colaborar para aprender) que trata de promover el aprendizaje colaborativo y educar a los alumnos en los roles y las dinámicas propias de la metodología.

En cuanto a las actuaciones que los centros La Salle llevan a cabo para concienciar y prevenir la misoginia y la violencia de género, cabe señalar que, gracias a los resultados obtenidos del cuestionario (véase en anexos) repartido a los docentes y órganos de gobierno de La Salle Reus, podemos comprobar que esta problemática forma parte del *Plan de Acción Tutorial* y se ejercita mediante la reflexión y el debate en las horas de tutoría. Aun así, 8 de los 9 profesores entrevistados han aseverado que resultaría muy adecuado implementar un proyecto como el que aquí se propone y afirman que se implicarían profesionalmente. Las áreas más adecuadas para su implementación han sido, según los resultados de la encuesta, historia, lengua y literatura y filosofía, y ocupando un cuarto lugar, historia del arte o plástica.

11. Objetivos

Los objetivos didácticos de este proyecto pueden dividirse, por un lado, en objetivos específicos, que son los que conciernen a una educación en valores igualitaria y respetuosa y, también, los relativos a educar en el lenguaje artístico y literario y, por otro lado, los objetivos generales, que son los que vienen impuestos por el currículo de secundaria.

Objetivos específicos

1. Sensibilizar sobre la situación de desigualdad de la mujer en el mundo.
2. Prevenir la violencia de género mediante la concienciación de las juventudes.
3. Reflexionar sobre los orígenes socioculturales de la desigualdad hombre-mujer.

4. Educar en el análisis de los objetos artísticos así como en la habilidad de inferir mensajes ideológicos en los discursos.
5. Reflexionar sobre la evolución de la mujer a lo largo de los siglos mediante el arte y la literatura.
6. Inducir al desarrollo de una competencia sociocrítica que se aplique a las manifestaciones de la cultura.
7. Educar en valores de igualdad, respeto y tolerancia.
8. Demostrar la valía de las manifestaciones artísticas como fuentes sociológicas, ideológicas y estéticas.

Objetivos que se persiguen en esta unidad didáctica, extraídos del *Curriculum general de l'ESO, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya*.

Objetivos generales

- a. Assumir amb responsabilitat els seus deures i exercir els seus drets respecte als altres, entendre el valor del diàleg, de la cooperació, de la solidaritat, del respecte als drets humans com a valors bàsics per a una ciutadania democràtica.
- c. Valorar i respectar la diferència de sexes i la igualtat de drets i oportunitats entre ells. Rebutjar els estereotips que suposin discriminació entre homes i dones.
- d. Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i amb la relació amb els altres, i rebutjar la violència, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes i resoldre els conflictes pacíficament.
- f. Conèixer, valorar i respectar els valors bàsics i la manera de viure de la pròpia cultura i d'altres cultures, i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.
- h. Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, textos i missatges complexos en llengua catalana, en llengua castellana i, si escau, en aranès i consolidar hàbits de lectura i comunicació empàtica. Iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.
- m. Gaudir i respectar la creació artística i comprendre els llenguatges de les diferents manifestacions artístiques i utilitzar diversos mitjans d'expressió i representació.

12. Competencias básicas y específicas

En este proyecto se trabajan las siguientes **competencias básicas**:

1. **Competencia comunicativa, lingüística y audiovisual:** aplicada en la metodología del trabajo cooperativo en la que deben expresarse y debatir para alcanzar un acuerdo común y en el estudio de los textos literarios y de las obras pictóricas desde la comprensión y la inferencia.
2. **Competencia artística y cultural:** aplicada en el reconocimiento y en la capacidad de ejercer un pensamiento crítico, apreciativo y valorativo del patrimonio cultural. En este caso, saber reflexionar sobre las desigualdades y la ideología machista que se plasma en las diversas formas de cultura.
3. **Competencia del tratamiento de la información y digital:** el alumnado deberá emplear medios digitales para ampliar o para realizar las investigaciones que se demandan en este proyecto.

4. **Competencia de aprender a aprender:** el alumnado ha de ser completamente consciente de cuáles son los objetivos, cómo está aprendiendo y cuáles son los resultados del proceso de aprendizaje. Para ello, las autoevaluaciones individuales y de grupo son muy importantes.
5. **Competencia social y ciudadana:** probablemente la competencia con mayor peso en este proyecto. Se centra en educar al alumnado en valores democráticos, de solidaridad, respeto e igualdad, tanto a diferentes etnias o culturas como al género sexual. En este caso, el proyecto, obviamente, enfoca su interés en los problemas de discriminación y violencia de género y pretende trasladar esos valores a la consecución de alcanzar el objetivo de una sociedad igualitaria que derribe las barreras que aún se yerguen ante las aspiraciones de las mujeres.

A continuación, se exponen las **competencias específicas** del área de lengua y literatura y arte que se ejercitan en este proyecto didáctico: (Currículo de la ESO, *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic i literari*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya)

- **Competència 1.** Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls
- **Competència 3.** Desenvolupar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement
- **Competència 4.** Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització
- **Competència 5.** Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística
- **Competència 11.** Expressar, oralment o per escrit, opinions raonades sobre obres literàries, tot identificant gèneres, i interpretant i valorant els recursos literaris dels textos
- **Competència 12.** Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments
- **Actitud 1.** Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres

13. Contenidos

Al escoger como grupo meta a cuarto de la ESO, los **contenidos generales** de esta etapa educativa específicos del área de lengua y literatura y arte que se van a trabajar son los siguientes: (Currículo general de Educación Secundaria Obligatoria, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya.)

- Actitud de cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu
- Comprensió de textos orals, escrits i audiovisuals de la vida acadèmica de l'alumnat, amb atenció a les característiques específiques de tots els tipus de textos específics de les diferents matèries curriculars i amb atenció a l'obtenció i comunicació d'informació dels diferents mitjans i suports utilitzats per a la construcció del saber propi de cada disciplina.

- Anàlisi de seqüències audiovisuals procedents dels mitjans de comunicació, com a base per a l'exercitació de situacions de conversa, expressió d'opinió i d'argumentació.
- Identificació del posicionament de les tesis dels interlocutors/ores i la defensa de les idees en els textos que expressen el perquè de les coses o el raonament i les argumentacions.
- Cerca d'informació i hàbits de consulta per comprendre i ampliar el contingut dels missatges, utilitzant estratègies prèvies a la cerca i amb el recurs de fonts diverses: 1) escrites: bibliografia especialitzada, 2) en suport digital: bases de dades i catàlegs digitals, 3) fonts audiovisuals i electròniques d'informació i comunicació: documentals, reportatges, webs i altres amb continguts de les diferents matèries curriculars.
- Valoració crítica en l'acceptació del contingut de missatges orals, escrits i audiovisuals, tot contrastant-la amb els coneixements propis i sospesant les causes i les conseqüències de les idees exposades.
- Producció de textos orals, escrits i audiovisuals a partir d'intencions i contextos comunicatius diversos: argumentació ideològica, exposició de treballs i informes, administratius (carta a l'administració, instància, currículum, sol·licitud de feina, carta de presentació, emplenament de formularis) respectant les normes adequades a cada situació, text i suport.
- Lectura autònoma o guiada, en funció del grau de complexitat, d'obres o fragments de literatura catalana i castellana des de l'edat mitjana al segle xx, adequades a l'edat.
- Desenvolupament progressiu de l'autonomia lectora i de la consideració de la lectura com a font de coneixement d'altres persones, èpoques i cultures.
- Participació en converses relacionades amb continguts d'altres matèries curriculars, formulant preguntes i respostes adequades per a la cerca, elaboració i comunicació de les informacions pertinents.
- Elaboració de treballs crítics senzills sobre obres literàries.
- Anàlisi dels valors funcionals, estètics, culturals i discursius en les arts aplicades i del disseny.
- Reconeixement, comprensió i interpretació de representacions visuals dels diferents períodes artístics establint i reflexionant sobre els seus sentits i els discursos des d'una perspectiva contemporània.
- Reconeixement i valoració del paper de les obres d'art com a font d'informació sobre la vida i el pensament de les societats, contemporànies i històriques, tot reflexionant sobre els seus aspectes formals i narratius.

Los **contenidos específicos** de este proyecto didáctico pueden englobarse en cuatro grandes bloques:

1. **Génesis de una impostura, la mujer como causante de todos los males:** en este bloque los contenidos se centran en la Edad Antigua, concretamente en los clásicos griegos y en libros sagrados como la *Biblia*.
2. **La mujer como un objeto que ha de moldearse, su papel familiar y social:** ubicado en Edad Media Renacimiento y Siglo de las Luces, y centrado, especialmente, en los métodos de los que se sirvieron los hombres para vilipendiar a la mujer, domarla y retenerla.

3. **La mujer inaceptada. La que no encaja con lo impuesto:** el alumno viaja hacia el siglo XIX y descubre qué es la *femme fatale* y cuáles son sus características. También se presta atención a la figura de la sufragista como mujer rebelde que lucha contra lo impuesto.
4. **La mujer en la actualidad, problemática irresuelta:** mediante textos y obras pictóricas de la actualidad, el alumno ha de reflexionar sobre la evolución de la problemática en nuestros días.

14. Justificación del curso y etapa a la que se dirige

La etapa a la que se dirige este proyecto es la Educación Secundaria Obligatoria, el ciclo es el segundo y el curso preferente, cuarto. En los cuestionarios realizados al profesorado de La Salle Reus, algunos marcaron el Bachillerato, primero concretamente, como la etapa más adecuada a la que proyectar esta temática, concretamente primero, posiblemente debido a la mayor madurez tanto emocional como cognitiva. Segundo de bachillerato se descarta automáticamente, la selectividad no permite plantearse proyectos a largo término como este. En su lugar, es preferible trasladar este proyecto a la secundaria obligatoria porque se trata de un proceso de comprensión, reflexión y transmisión de valores que debe alcanzar la totalidad de la población, a todos los niños en etapa de escolarización, por lo tanto, un cambio social tan urgente no debe reducir su actuación a cursos posobligatorios, si se requiere un cambio absoluto y vertebrador, un proyecto como este debe proyectarse hacia el mayor número de alumnado posible.

En cuanto al curso preferible de la ESO, si bien en los cuestionarios se ha abogado, y con razón, por el hecho de que la educación por la igualdad debe ser transversal y extenderse a lo largo de toda la secundaria obligatoria, para la implementación de este proyecto concreto, se considera cuarto como curso idóneo debido a múltiples factores:

1. Los alumnos gozan de mayor madurez y su sistema cognitivo está mucho más formado que en cursos anteriores.
2. Han tenido la posibilidad de vivir y presenciar situaciones de desigualdad, lo que posibilita que se pueda interpelar más fácilmente a su sensibilidad.
3. Se trata de un momento en el desarrollo del ser humano en el que se construye la identidad personal y los valores.
4. Disponen de mayores recursos para expresar sus sentimientos, emociones e ideas.
5. Están en el final de trayecto de su escolarización básica, y, por tanto, pueden fácilmente relacionar nociones de cultura general con los contenidos del proyecto.

Otros autores y docentes, como Carmen Cháfer, profesora del IES mixto de Zaragoza, ya seleccionaron este curso como el idóneo para implementar proyectos que se ocupen de las desigualdades e injusticias sociales. Cháfer defiende la implementación de su unidad didáctica sobre *Mujer y Prensa* en cuarto de la ESO de la siguiente forma:

Por ello, tenemos presente su realidad, el momento que viven de desarrollo de sus capacidades cognitivas, junto a su nuevo mundo de emociones y momento de búsqueda de la identidad personal. En el segundo ciclo de secundaria, la alumna y el alumno ya disponen de una

personalidad más definida y mayores recursos que permite expresar ideas y sentimientos de forma original, así como enriquecerse gracias a su interés y a su apertura del mundo. La asignatura posibilita el encuentro con el propio ser, a través del campo emocional y cognitivo. (Cháfer 1997: 529)

15. Papel de los profesores

El papel que debe desempeñar el docente es aquel que estipulan las ciencias cognitivas y los modelos educativos constructivistas: el profesor acude a la clase magistral esporádicamente como medio para realizar pequeñas introducciones o aclarar conceptos, pero a lo largo del desarrollo del proyecto su función es la de guiar, orientar y facilitar que el alumnado alcance los objetivos acordados con la mayor cooperación posible entre ellos y también autonomía personal y capacidad de organización. Para que lo aquí diseñado se llevase a cabo óptimamente sería necesario que las aulas contaran con tres profesores, dos como mínimo: el de historia el de lengua y literatura y el de visual y plástica o historia del arte. Su misión es la de introducirse entre los varios grupos de alumnos y aconsejarles, guiarles y ayudarles ante las dificultades que puedan presentárseles –también vigilarles, por supuesto-.

16. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad se asegura y se integra perfectamente en el proyecto debido, entre muchos otros factores, a las metodologías empleadas, pues, por ejemplo, se alternan el trabajo cooperativo que, además, está estructurado en grupos mixtos y heterogéneos con roles asignados por individuo, con pequeñas inserciones de clase magistral, debates y coloquios en grupos abiertos. Se hace uso, también, de distintos medios y soportes educativos (texto, imagen, proyección audiovisual). En definitiva, todos los estilos de aprendizaje e múltiples inteligencias se ven interpelados e incluidos en el proceso de aprendizaje sin exclusión y en igualdad de condiciones.

A los alumnos con TDAH y dislexia, por supuesto, se les aplicarán los protocolos curriculares establecidas por el *Departament d'Ensenyament*² que son: más tiempo para realizar actividades o pruebas finales, permitir salidas puntuales y breves del aula y adaptación de las reglas de corrección ortográfica para alumnos con dislexia.

17. Orientaciones generales y criterios seguidos para la selección de los materiales y el diseño de las actividades

Los criterios y las consideraciones que se han puesto en juego para crear, secuenciar las actividades y ordenar los materiales responden a las múltiples necesidades que demanda este proyecto y a los objetivos que se han marcado.

² Protocolo para el TDAH: < <http://web.gencat.cat/es/actualitat/detall/Protocol-sobre-el-trastorn-per-al-deficit-datencio-TDAH> >

Protocolo para la dislexia: < <http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0046/483a6539-df05-4969-ab94-2dd4ff3a5233/dislexia-eso.pdf> >

Una de las cuestiones principales que ha de justificarse es la elección de la diacronía como forma de secuenciar sesiones y materiales. El proyecto se ha ideado como un viaje a través de la historia de la mujer que revisa todo su recorrido, descubre las espinas y las injusticias a las que ha tenido que hacer frente y evidencia la creación y consolidación de una tradición patriarcal que construye a la mujer y la obliga a seguir sus normas para no verse vilipendiada y marginada dentro de su comunidad. Esta diacronía exhibe cuales fueron las estrategias y los medios mediante los que se relegó al sexo femenino y evidencia la pervivencia en la actualidad de muchos de estos y de símbolos y síntomas que compartimos las distintas sociedades que dan testimonio de la pervivencia de un sistema machista que aún no ha colocado a la mujer en la posición que le corresponde.

Considero, realmente, que descubrir sus orígenes y reseguir sus avances es uno de los métodos más efectivos y honestos para la posterior toma de conciencia y consolidación de unos valores o esquemas ideológicos que sienten o creen de una determinada manera porque comprenden no solo el fenómeno actual sino los cimientos en los que se asienta.

Así pues, pocos textos podríamos hallar con mayor influencia en el mundo occidental que *La Biblia*; este, como texto fundacional y constituyente ha determinado y marcado el camino espiritual de nuestro mundo hasta la más reciente actualidad. Pues bien, este texto desprende una imagen de la mujer, no nueva, pero sí lo suficientemente potente como para que aún siga impregnando nuestro sistema ideológico y sus símbolos se mantengan en el imaginario colectivo. La imagen de la mujer como la portadora de la fatalidad y la condenación del ser humano no es nueva, Pandora ya había devastado anteriormente nuestro mundo y llenado de todos los males posibles abriendo aquella terrible caja. Son dos feminidades que han asolado y sentenciado el mundo a la desgracia, que han apartado a los hijos de Adán del paraíso que por derecho les pertenecía y han colmado de horrores y sufrimientos al ser humano. Son, en definitiva, las portadoras del mal, así que el hombre, desde su superioridad y casi paternalismo, se ha visto en la obligación de vigilar y retener a sus compañeras hembras para evitar que otro contacto con el poder acabe por conducirnos a las llamadas del infierno y a la destrucción.

Las actividades del primer bloque están destinadas a que el alumno reconozca que tanto las culturas clásicas como el cimiento de nuestra civilización, el Cristianismo, ya nos impone una condición peligrosa que obliga al retiro, al aislamiento, a la inacción y a la eterna minoría de edad. Este bloque se complementa con la figura de Lilith, cada vez más conocida e incluso venerada como la madre del feminismo hebreo-judaico. Es menester que conozcan que antes de Eva la tradición primero mesopotámica y luego hebrea ya pone en escena a otra feminidad muy diferente por su osadía y bravura, y que son esas cualidades las que asustan al hombre y, como dueños de la cultura y la tradición, la destierran al mar negro y la convierten en demonio, súcubo, y concubina del diablo. Los roles están asignados, o estás con los hombres y por tanto con Dios, o estás contra ellos y en consecuencia, con el diablo.

En el segundo bloque nos situamos en Edad Media y Renacimiento. Ya se ha dictaminado sentencia: la mujer es la pecadora, la tentación hecha carne, la culpable y debe estar recluida para no cometer más pecados y atentados contra lo sagrado. El segundo paso es

domarla, someterla y crear una jerarquía y unas leyes sociales, legales y morales, que permitan a los varones ejercer pleno derecho y posesión de sus compañeras cada vez más desiguales. Aquí es donde la literatura medieval y su lección moralizante irrumpen para otorgar *exemplos* maravillosos sobre como domesticar a una mujer. La literatura asume la misión de dictaminar el carácter y las funciones de la mujer según los principios que ya formaban parte del aparato ideológico de las sociedades y obras como *El conde Lucanor* y *La perfecta casada* cumplen perfectamente con este cometido. La mujer debe ser virtuosa, casta, sumisa, ama de su casa, devota esposa y sacrificada madre. Negándole genio para cualquier actividad artística e intelectual, prohibiéndole asomarse al poder y tratándola legalmente como una eterna menor de edad el patriarcado se asegura de apretar los grilletes a sus víctimas con la fuerza suficiente para que estas ni escapen ni quieran escapar.

Las actividades se orientan a descubrirle esto al alumnado y demostrarle, además que en España, y con una proximidad temporal pasmosa, estos principios machistas resurgieron, provocando una terrible regresión ideológica, durante la época de la dictadura franquista. Los textos extraídos de revistas y libros escolares de la época les permitirá contrastar la escasa diferencia entre los principios postulados por Fray Luis de León y los que detentaba la España dictatorial.

Este viaje en el tiempo se detiene, pero sin abandonar el segundo bloque, en el Siglo de las Luces y se le dará la palabra a Rousseau y a Jacques-Louis David, que permitirán que el alumnado atestigüe que ese empeño por moldear a la mujer goza de buena salud y continuidad a pesar del paso de los siglos y a pesar de la renovación y del progreso que brinda la Ilustración. El lenguaje de *El juramento de los Horacios* es clarificador y sitúa a las mujeres en una posición pasiva, débil e inactiva y Rousseau añade, además, una idea clave y fundamental: la preocupación de los hombres por la sexualidad femenina tiene un origen biológico. El varón debe asegurar que su progenie es de su propio linaje, de su misma sangre, y en tiempos anteriores a las pruebas de ADN no había otra forma para perpetuar la propia descendencia que privar a la mujer de toda libertad y condenar su sexualidad y su infidelidad con el firme brazo –y violento– de la ley. Por eso una de las tareas que los alumnos han de desarrollar consiste en buscar información sobre las leyes que punen el adulterio y reflexionar sobre ello.

El tercer bloque traslada su interés hacia la *femme fatale*, prototipo fetiche de la literatura decimonónica. Esta era la mujer que se despojaba de ese encorsetamiento moral y desafiaba el poder de los hombres exhibiendo una conducta de libertinaje sexual y negación a la dependencia y al sometimiento. Dos son las *femmes fatales* que aquí aparecen: Salomé, la princesa idumea, ejecutora indirecta de Juan el Bautista y Clarimonde, la cortesana vampiresa de Théophile Gautier. Ambas mujeres hermosas y sexuales, ambas caprichosas, libertinas y poderosas y ambas perniciosas, orgullosas y demoníacas. El arte respaldará esta concepción a través de imágenes de una Salomé altiva, exótica y voluptuosa que con su seductor baile emponzoña la virtud de Herodes y le obliga a cometer la atrocidad de asesinar al Bautista y a través de la profusión de imágenes en las que las mujeres demoníacas o Súcubos se abalanzan con sus rojizas cabelleras sobre los hombres para arrebatarse su precioso líquido seminal durante la noche

Las actividades se enfocan en facilitar que el alumnado comprenda cuáles eran las cualidades que una mujer jamás podía presentar bajo la consecuencia fatal de situarse al nivel de una de estas demoníacas *femmes fatales*.

Dentro de este bloque de mujeres inaceptadas y, sin abandonar el siglo XIX, existen otras luchadoras femeninas menos líricas y literarias: las sufragistas. Igual que sus compañeras anteriores son antagónicas y peligrosas por presentar pretensiones de alcanzar posiciones de poder como, en este caso, el voto electoral. Los alumnos, a través de la visualización de la propaganda anti-sufragista y de la lectura del discurso de Clara Campoamor podrá comprender el movimiento sufragista y el origen de la oposición y terror del hombre a permitir este avance: el voto de la mujer supone un escalón más en su ascensión hacia el poder social y político y temen que, cuanto más escalen ellas, más podrán descender ellos, llegando incluso a tener que ocuparse de sus hijos o de las tareas del hogar.

En el cuarto y último bloque llegamos al siglo XXI y atestiguamos con tristeza que la situación de desigualdad y violencia a la mujer aún no ha conseguido resolverse y que, en una época de democracia y valores de igualdad y solidaridad, la violencia y la agresión sexual hacia la mujer sigue formando parte íntegra de nuestro día a día. *Los hombres que no amaban a las mujeres* les mostrará que aún, en la actualidad, el varón acepta la oportunidad de imponerse ante la mujer y ejercer su fuerza y dominio sobre ella y las ilustraciones conectarán con su realidad inmediata para transmitirles el mensaje de que en su mundo más cercano, en esas redes sociales que capturan durante tantas horas su atención, la violencia y el machismo todavía ocupan un trono nada despreciable.

Habiendo hecho todo este recorrido, las siguientes dinámicas, actividades y la tarea final de evaluación se destinan a comprobar si los valores y los conocimientos se han logrado transmitir y se ha avivado una sensibilidad hacia esta coyuntura social desgraciadamente aún dominante.

Tras esta explicación, parece evidente el motivo por el que no se ha abogado por dibujar una secuencia evolutiva positiva, una secuencia que celebrara y alabara los cambios –que por supuesto, los ha habido- en las condiciones de vida de las mujeres. El objetivo de esta propuesta estriba en evidenciar que, a pesar de las mejoras, aún queda un gran recorrido por delante y la problemática sigue vigente. Transmitir una visión positiva de cambio podría haber trasladado a los jóvenes la idea de que ya se ha hecho mucho y no hay por qué apurarse en seguir mejorando, y no es así. Debemos incidir y reincidir, exponer todo cuanto queda por conquistar y esta labor es, fundamentalmente, suya, de las futuras generaciones. Ellos ya serán capaces de inferir que ha habido una progresión ideológica hacia un horizonte de igualdad, pero no podemos caer en el riesgo de que se acomoden en una lucha que implica la salvación y la liberación de una de las dos mitades del género humano.

18. Temporización

Esta clase de proyectos educativos extracurriculares suelen implementarse dentro del horario escolar en una hora semanal, generalmente los viernes.

Hay dos tipos de sesiones: las que se han programado para finalizarse en 55 minutos y las que en cambio, tomarán 110. En el caso de las segundas, significaría, siguiendo la lógica anterior, que la consecución de los objetivos y actividades se extendería a dos semanas.

Por lo tanto, considerando la programación planificada, el proyecto se desarrollaría completamente en unos cuatro meses.

19. Metodología

Dos son los métodos fundamentales en los que se asienta esta propuesta didáctica: el trabajo cooperativo y el enfoque por tareas.

El aula se distribuye en grupos mixtos y heterogéneos por tal de facilitar la cooperación y la complementación, es decir, chicos y chicas indistintamente, que muestren habilidades, capacidades y resultados educativos de diversos niveles.

Los roles que aquí se asignan son los de:

1. **Portavoz:** alumno encargado de expresar a los otros grupos o al grupo clase los resultados o las opiniones de su equipo.
2. **Secretario:** alumno encargado de tomar nota de lo debatido entre los miembros y de redactar con la supervisión del grupo las actividades.
3. **Responsable del material:** será aquel sobre el que recarga la responsabilidad de llevar a clase el material pertinente.

El enfoque adoptado es el de trabajo por tareas. Todas las actividades que se llevarán a cabo suponen esa preparación progresiva a modo de tareas posibilitadoras que facilitarán que el alumno pueda llevar a cabo satisfactoriamente la tarea final o “carta a una mujer”.

20. Actividades: desarrollo del proyecto y descripción de las sesiones

El proyecto se va a dividir en 14 sesiones:

Sesión 1: Evaluación inicial y activación de conocimientos previos.

Preparación	Formación de grupos mixtos y heterogéneos de 4 personas, disposición del aula y alumnado (estos grupos se mantendrán, salvo por incidencias, a lo largo de todas las sesiones) y asignación de roles por parte del profesorado a cada miembro del grupo.
Objetivos:	Evaluar los conocimientos que tienen los alumnos sobre esta problemática social así como la sensibilidad que muestran y activar los conocimientos que puedan tener tanto académicos como de su vida diaria.
Metodología:	Trabajo cooperativo, dinámica participativa y de diálogo.
Duración:	55 minutos, toda la primera sesión.
Método de evaluación inicial:	Elaboración individual de un KPSI (<i>Knowledge and Prior Study</i>) o informe personal, debate en grupos y grupo clase.

Descripción: Distribución del alumnado en grupos mixtos o heterogéneos, es decir, grupos de chicas y chicos con habilidades diferentes y distintos niveles de formación académica que puedan complementarse y ayudarse entre ellos. Una vez distribuidos, breve presentación del proyecto por parte del profesorado, establecimiento de objetivos a corto y largo plazo (los de la sesión concreta y del proyecto en sí), elaboración individual de un KPSI en el que se pretende saber qué opinan los alumnos y qué nivel de conocimiento o sensibilidad tienen acerca de la situación de la mujer y posterior traslado de los resultados a un debate, primero en pequeños grupos y luego en gran grupo.

Materiales:

KPSI:

¿Qué sabemos sobre los siguientes conceptos que aluden a la desigualdad de la mujer en el mundo?

1. No lo sé/ No lo entiendo
2. Lo conozco muy poco
3. Lo conozco parcialmente
4. Lo entiendo bien
5. Puedo explicárselo a un compañero.

CONCEPTO O TEMA	
Mutilación genital femenina	
Misoginia	
Brecha laboral	
Anti sufragismo universal femenino	
Patriarcado	

*Los conceptos desconocidos por los alumnos se aclararán en el debate que tendrá lugar a continuación.

El debate recogerá las respuestas dadas por los alumnos y sumará dos preguntas para reflexionar en lo que reste de sesión:

1. **¿Creéis que la mujer vive en la actualidad en condiciones de desigualdad o inferioridad?**
2. **Y si es así, ¿cuándo consideraréis que pudo empezar esta desigualdad entre hombre y mujer?**

Sesión 2 y 3: Génesis de una impostura, la mujer como causante de todos los males. I

Preparación:	Repartir a cada alumno los textos que van a trabajarse del <i>Antiguo Testamento</i> , el <i>Génesis</i> y de <i>Los trabajos y los días</i> de Hesíodo y proyectar el cuadro de <i>Eva prima Pandora</i> . Realizar una breve introducción de las obras que van a leerse a continuación y subrayar la importancia e influencia de estas en la cultura occidental.
Objetivos	Permitir al alumno reconocer los orígenes culturales de las injusticias y desigualdades entre sexos a través de la lectura de dos textos vertebradores, fundamentales y fundacionales de nuestra cultura: <i>Los trabajos y los días</i> y <i>La Biblia</i> .
Metodología	Trabajo cooperativo (importancia de los roles asignados), espacio de discusión y diálogo.
Duración:	110 minutos, dos sesiones, textos suficientemente extensos como para que requieran más tiempo para contestar las preguntas.
Método de evaluación:	Entrega de los ejercicios realizados en clase por grupos y registro anecdótico de lo expresado por los portavoces de cada grupo. Al tratarse de preguntas de breve respuesta no se elaborará una matriz evaluativa específica, pues o se responde correctamente o no.
Descripción:	Lectura silenciosa de los textos repartidos al alumnado: El mito de Pandora de Hesíodo y los fragmentos del Génesis. Tras leerlos, los alumnos han de debatir en grupo unas preguntas que los docentes les formularán y el secretario debe redactar las respuestas. Una vez hayan debatido se hará una puesta en común en el grupo clase y los portavoces de cada uno expresarán las ideas que han sustraído de los textos. Las notas tomadas por el secretario se entregarán a las docentes para su posterior evaluación. Las preguntas serían las siguientes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Una vez leídos los textos, ¿por qué creéis que Cousin tituló a su cuadro <i>Eva prima Pandora</i>? (Eva primera Pandora) 2. ¿Cuál crees que ha podido ser la fatal consecuencia para la mujer del hecho de haber surgido de la costilla del hombre en <i>La Biblia</i>? 3. ¿Y de haber incitado al hombre a comer del árbol prohibido?
Materiales:	Textos: Hesíodo, <i>Los trabajos y los días</i>, Mito de Pandora: Los dioses tienen oculto el sustento de los hombres; pues de otro modo fácilmente podrías trabajar en un sólo día, de manera que tuvieras para un

año, aún sin hacer nada. Al instante podrías poner el timón sobre el humo del hogar y se habría terminado la labor de los bueyes y de los pacientes mulos.

Pero Zeus lo escondió, irritado en su corazón, porque le engañó Prometeo de mente tortuosa. Por ello, preparó tristes preocupaciones para los hombres y les ocultó el fuego. Pero, a su vez, el noble hijo de Jápeto lo robó para los hombres al providente Zeus escondiéndolo en el hueco de una cañaheja sin que lo advirtiera Zeus que se complace con el rayo. Y lleno de cólera, Zeus que amontona las nubes le dijo:

¡Hijo de Jápeto, que sobre todos destacas en conocer astucias!, te engañas de haberme robado el fuego y de haber engañado mi ánimo, gran calamidad para ti mismo y para los hombres futuros. Yo, a cambio del fuego, les daré un mal con que todos se alegren en su corazón complaciéndose en su propia desgracia.

Así dijo y se echó a reír el padre de hombres y dioses y ordenó al muy ilustre Hefesto que inmediatamente mezclara tierra con agua, que le infundiera voz humana y fuerza y formara una hermosa y encantadora figura de doncella que igualara en el rostro a las diosas inmortales. Luego ordenó que Atenea le enseñara sus labores, a tejer la tela de fino trabajo. A la dorada Afrodita le mandó que vertiera sobre su cabeza la gracia, un irresistible deseo y cautivadores encantos; y a Hermes, el mensajero Argifonte, le encargó que pusiera en ella un espíritu cínico y un carácter voluble.

Así dijo y ellos obedecieron al soberano Zeus Crónida. Inmediatamente el ilustre Patizambo modeló de la tierra una imagen parecida a una casta doncella, por voluntad del Crónida. La diosa Atenea de ojos de lechuza ciñó a su cintura y la atavió. Alrededor de su cuello las divinas Gracias y la augusta Persuasión le colocaron collares de oro; las Horas de hermosos cabellos la coronaron con flores de primavera. Palas Atenea ajustó a su cuerpo toda clase de ornatos. Luego, el mensajero Argifonte creó en su pecho mentiras, palabras aduladoras y un carácter voluble, por voluntad de Zeus que resuena gravemente. Le infundió el habla el Heraldo de los dioses y dio a esta mujer el nombre de Pandora porque todos los que poseen moradas olímpicas le concedieron un regalo, desgracia para los hombres que se alimentan de pan.

Luego que cumplió su duro e irremediable engaño, el padre envió hacia Epimeteo al ilustre Argifonte con el regalo de los dioses, rápido mensajero.

Y no pensó Epimeteo que Prometeo le había dicho que no aceptara nunca un regalo de Zeus Olímpico, sino que lo devolviera de nuevo para evitar que pudiera ser perjudicial para los mortales. Pero él lo recibió y sólo cuando tenía el mal, se percató.

Pues antes, las tribus de hombres vivían sobre la tierra sin penas y libres del duro trabajo y de las penosas enfermedades que ocasionan la muerte a los hombres. (Pues los hombres pronto envejecen en la miseria). Pero aquella mujer, al quitar con sus manos la gran tapa de la tinaja los dispersó y preparó para los hombres tristes calamidades. Únicamente quedó dentro la Esperanza entre sus indestructibles paredes bajo los bordes de la tinaja, y no salió volando hacia la puerta, pues antes Pandora le puso la tapa de la tinaja, por voluntad de Zeus portador de la égida y amontonador de nubes.

Y ahora, innumerables penas revolotean entre los hombres. La tierra está llena de males y lleno el mar. Unas enfermedades de día y otras de noche van y vienen a su antojo llevando dolores a los mortales en silencio, porque el prudente Zeus les privó de la voz. Así no hay ningún medio de escapar a los designios de Zeus".

[HESÍODO (1990), *Poemas Hesíódicos*, María Antonia Corbera Lloveras (ed.), Madrid, Akal, pp. 89-91].

El Génesis, La Biblia (Reina Valera 1960):

Puede consultarse en línea:

< <https://www.bibliatodo.com/la-biblia/Reina-valera-1960/> >

CAPÍTULO II

15. Tomó, pues, Jehová Dios al hombre, y lo puso en el huerto de Edén, para que lo labrara y lo guardase.

16. Y mandó Jehová Dios al hombre, diciendo: De todo árbol del huerto podrás comer;

17. mas del árbol de la ciencia del bien y del mal no comerás; porque el día que de él comieres, ciertamente morirás.

18. Y dijo Jehová Dios: No es bueno que el hombre esté solo; le haré ayuda idónea para él.

19. Jehová Dios formó, pues, de la tierra toda bestia del campo, y toda ave de los cielos, y las trajo a Adán para que viese cómo las había de llamar; y todo lo que Adán llamó a los animales vivientes, ese es su nombre.

20. Y puso Adán nombre a toda bestia y ave de los cielos y a todo ganado del campo; mas para Adán no se halló ayuda idónea para él.

21. Entonces Jehová Dios hizo caer sueño profundo sobre Adán, y mientras éste dormía, tomó una de sus costillas, y cerró la carne en su lugar.

22. Y de la costilla que Jehová Dios tomó del hombre, hizo una mujer, y la trajo al hombre.

23. Dijo entonces Adán: Esto es ahora hueso de mis huesos y carne de mi carne; ésta será llamada Varona, porque del varón fue tomada.

24. Por tanto, dejará el hombre a su padre y a su madre, y se unirá a su mujer, y serán una sola carne.

25. Y estaban ambos desnudos, Adán y su mujer, y no se avergonzaban.

CAPÍTULO III

1. Pero la serpiente era astuta, más que todos los animales del campo que

Jehová Dios había hecho; la cual dijo a la mujer: ¿Conque Dios os ha dicho: No comáis de todo árbol del huerto?

2. Y la mujer respondió a la serpiente: Del fruto de los árboles del huerto podemos comer;

3. pero del fruto del árbol que está en medio del huerto dijo Dios: No comeréis de él, ni le tocaréis, para que no muráis.

4. Entonces la serpiente dijo a la mujer: No moriréis;

5. sino que sabe Dios que el día que comáis de él, serán abiertos vuestros ojos, y seréis como Dios, sabiendo el bien y el mal.

6. Y vio la mujer que el árbol era bueno para comer, y que era agradable a los ojos, y árbol codiciable para alcanzar la sabiduría; y tomó de su fruto, y comió; y dio también a su marido, el cual comió así como ella.

7. Entonces fueron abiertos los ojos de ambos, y conocieron que estaban desnudos; entonces cosieron hojas de higuera, y se hicieron delantales.

8. Y oyeron la voz de Jehová Dios que se paseaba en el huerto, al aire del día; y el hombre y su mujer se escondieron de la presencia de Jehová Dios entre los árboles del huerto.

9. Mas Jehová Dios llamó al hombre, y le dijo: ¿Dónde estás tú?

10. Y él respondió: Oí tu voz en el huerto, y tuve miedo, porque estaba desnudo; y me escondí.

11. Y Dios le dijo: ¿Quién te enseñó que estabas desnudo? ¿Has comido del árbol de que yo te mandé no comieses?

12. Y el hombre respondió: La mujer que me diste por compañera me dio del árbol, y yo comí.

13. Entonces Jehová Dios dijo a la mujer: ¿Qué es lo que has hecho? Y dijo la mujer: La serpiente me engañó, y comí.

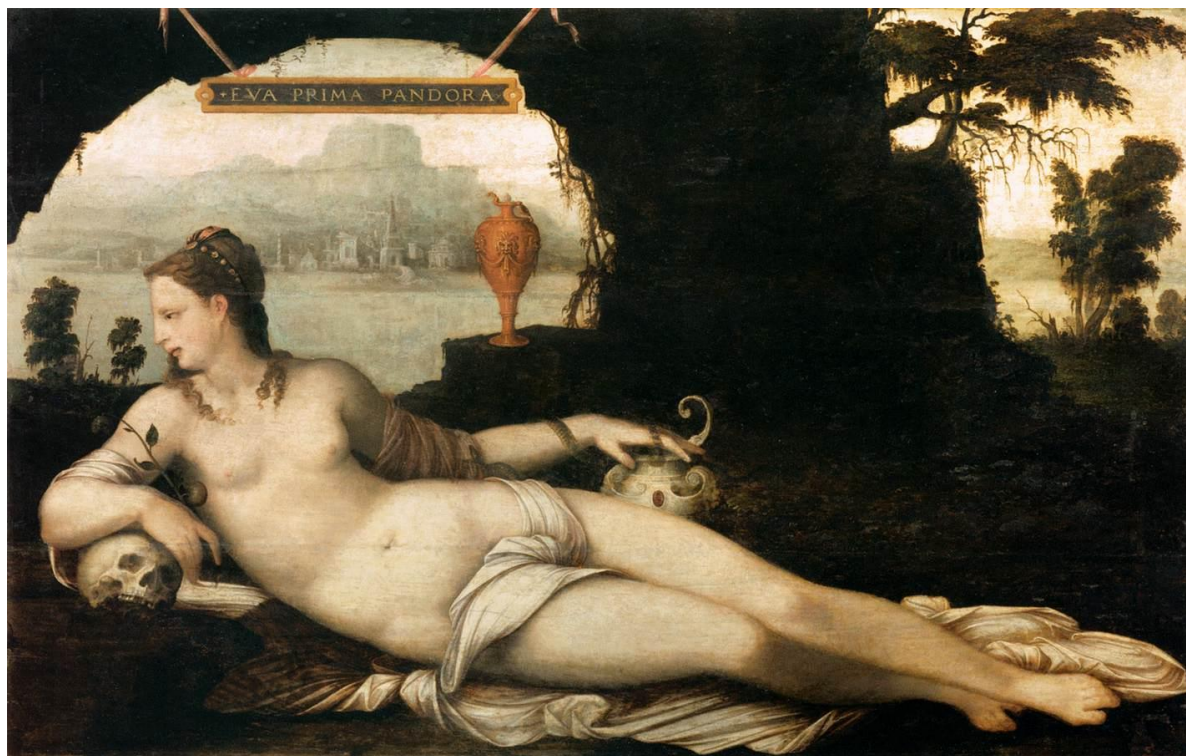
14. Y Jehová Dios dijo a la serpiente: Por cuanto esto hiciste, maldita serás entre todas las bestias y entre todos los animales del campo; sobre tu pecho andarás, y polvo comerás todos los días de tu vida.

15. Y pondré enemistad entre ti y la mujer, y entre tu simiente y la simiente suya; ésta te herirá en la cabeza, y tú le herirás en el calcañar.

16. A la mujer dijo: Multiplicaré en gran manera los dolores en tus preñeces; con dolor darás a luz los hijos; y tu deseo será para tu marido, y él se enseñoreará de ti.

17. Y al hombre dijo: Por cuanto obedeciste a la voz de tu mujer, y comiste del árbol de que te mandé diciendo: No comerás de él; maldita será la tierra por tu causa; con dolor comerás de ella todos los días de tu vida.

Cuadro: *Eva prima Pandora*, Jean Cousin “el viejo”, 1550.



Sesión 4: Génesis de una impostura, la mujer como causante de todos los males. II

Preparación:	Se reparten los textos y se proyectan los cuadros con los que va a trabajarse en esta sesión. Se realiza una breve introducción a la figura de Lilith y se reflexiona sobre su olvido en la <i>Biblia</i> y en la doctrina cristiana.
Objetivos:	Conocer la figura de Lilith, descubrir de qué modos se construyó tanto en la literatura, el arte como en la pintura y reflexionar sobre su desaparición y demonización en el Cristianismo.
Metodología:	Trabajo cooperativo. Exposiciones orales.
Método de evaluación:	Exposición oral por grupo de las conclusiones extraídas. Las exposiciones que no puedan concluirse en un día se pospondrán a la sesión siguiente: Método para evaluar las exposiciones orales:
	Plantilla de Matrices

	Nota:	Descripción
	4	Muestran una comprensión total de la tarea, todo el miembro participa y citan de los textos y ponen ejemplos de la obra pictórica.
	3	Responde a la pregunta con corrección pero no participan todos los miembros o no citan los textos.
	2	Responde aproximadamente a la pregunta, pero la participación del grupo es irregular. No citan en absoluto los textos.
	1	Responde parcialmente a la pregunta, muestra escasa comprensión y la participación del grupo es baja. No citan los textos en absoluto.
	0	No responde a la pregunta, exposición breve y no participan todos los miembros del grupo.
Descripción:	<p>Lectura en grupo y cotejo del texto y el cuadro propuesto. Cada grupo debe escoger <u>una</u> de entre las siguientes propuestas y hacer una breve exposición 5-10 minutos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ¿Qué representa Lilith y por qué se la convierte en demonio? (Explicadlo con citas de los textos y referencias a la obra pictórica) ➤ Descripción del cuadro y relación con el poema de Rossetti: símbolos y significados. (Explicadlo con citas de los textos y referencias a la obra pictórica) ➤ Contraste entre Eva y Lilith ¿en qué se diferencian? (Explicadlo con citas de los textos y referencias a la obra pictórica) 	
Duración:	55 minutos, toda la sesión	
Materiales:	<p>Leyenda judía, <i>Alfabeto de Ben Sira</i> (siglo X).</p> <p>Cuando Dios hubo creado al primer hombre solitario, se dijo: "No es bueno que el hombre este solo", y le creó una mujer tomada, como él, de la tierra, y la llamo Lilith. Desde ese momento no cesaron de rivalizar entre sí. Ella decía: "No me acostare debajo", y él decía: "Yo tampoco me acostare debajo, sino encima, pues tu estas hecha para estar debajo y yo encima." Ella le dijo: "Los dos somos iguales, pues ambos venimos de la tierra." Ninguno de ellos escuchaba al otro. Constatando esto, Lilith pronuncio el Nombre maravilloso y se ocultó en el espacio aéreo. Adán oro ante su Creador y dijo: "Soberano del mundo, la mujer que me has dado ha huido lejos de mí." En seguida, Dios envió a tres ángeles en su búsqueda, para hacerla volver. Dios dijo a Adán : "Si ella quiere regresar,</p>	

todo está bien. Si no deberá aceptar que cien de sus hijos mueran cada día." Los ángeles partieron en su búsqueda. La sorprendieron en el corazón del mar, en las aguas tumultuosas que, en el futuro, ahogaran a los egipcios. Le dieron la orden del Señor, pero ella no quiso volver. Le dijeron: "Te hundiremos en el mar." Y ella les replicó: "Dejadme, he sido creada para enfermar a los niños de pecho: desde su nacimiento hasta los ocho días, si son muchachos, yo me ocupo de ellos, y desde su nacimiento hasta los veinte días si son niñas. Después de haber oído sus intenciones, insistieron en capturarla. Ella les hizo esta promesa: "Cada vez que vea vuestros nombres o vuestra imágenes inscritas en un amuleto, no toque al bebe que lo lleve." Ella debió aceptar que cien de sus hijos murieran cada día, y por ello todos los días mueren cien demonios. Cuando escribimos el nombre de estos ángeles en un amuleto llevado por los niños pequeños, Lilith los ve y se acuerda de su promesa, y el niño se cura.

Poema de Dante Gabriel Rossetti “La belleza del cuerpo”

*Se cuenta de la primera mujer de Adán, Lilith,
(la hechicera a quien amó antes de recibir el regalo de Eva)
que su lengua engañaba antes que la de la serpiente
y su pelo embrujado fue el oro primigenio.*

Inmóvil permanece; joven, mientras el mundo se hace viejo;
y, delicadamente contemplativa de sí misma,
hace que los hombres contemplen la red brillante que teje,
hasta que corazón y cuerpo y vida en ella quedan presos.

La rosa y la amapola son sus flores, pues ¿dónde
podremos encontrar, oh Lilith, aquél a quien no engañen
tus fragancias, tu sutil beso y tus sueños tan dulces?

Ah, en el mismo instante en que ardieron los ojos del joven en los tuyos,
tu embrujo lo penetró, quebró su altivo cuello
y retorció su corazón con uno solo de tus cabellos de oro.

Cuadro: *Lilith* de John Collier (1892)



Sesiones 5 y 6: La mujer como un objeto que ha de moldearse, su papel familiar y social. I

Preparación	[Se concluyen las exposiciones que quedaban pendientes]. Este nuevo bloque se inicia con la distribución de un dossier con distintos textos: fragmentos de <i>La perfecta casada</i> de Fray Luis de León y algunos breves textos de revistas o libros de texto para mujeres de la etapa franquista.
Objetivos	Descubrir las estrategias ideadas para construir y domar a la mujer según las necesidades del hombre y la pervivencia de estas ideas hasta nuestra historia más contemporánea.
Metodología	Trabajo cooperativo, actividad creativa y reflexiva.
Método de evaluación	Entrega del decálogo «La mujer perfecta» y creación de la cartulina. La evaluación de ambos ítems se llevará a cabo mediante una sencilla <i>checklist</i> .
	Listado de control o <i>Checklist</i>:

		SÍ	NO
	Se ha entregado el decálogo		
	Se ha diseñado la cartulina		
	Se ha producido una colaboración positiva en todo el grupo		
	El decálogo se ha diseñado tal y como se pedía.		
	Las ideas expresadas en las cartulinas son adecuadas y originales.		
Descripción	<p>Se le entregará a cada grupo dos fragmentos de <i>La perfecta casada</i> y textos de la etapa franquista extraídos de revistas femeninas y libros de texto diseñados para mujeres. Se le pedirá a cada grupo que debatan la época a la que creen que pertenecen los dos bloques de texto y los portavoces lo comunicarán al gran grupo. El objetivo de esta actividad es que reconozcan que las estrategias medievales y renacentistas para domar y someter a la mujer se han ido rescatando a lo largo de los siglos –incluso en la España de mediados de siglo XX- y que, por lo tanto, somos sus descendientes directos. Una vez acabado esto, se leerá en clase el cuento XXXV de <i>El conde Lucanor</i> (1330- 1335) y se pedirá que desarrollen las siguientes tareas por grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Paso 1: Una vez leídos todos los textos, elaborar el decálogo de «La mujer perfecta» que consistirá en enumerar una serie de cualidades que debía tener una mujer cristiana y honrada según los textos trabajados: <p style="margin-left: 40px;">Ej: Virtuosa Sumisa Casta</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Paso 2: Diseñar una cartulina en la que esos adjetivos sean sustituidos por otros que ellos creen que inspiran mayor igualdad, justicia y libertad para la mujer. <p style="margin-left: 40px;">Ej: Libre Feliz Luchadora</p> <p>*Las cartulinas podrían colgarse en el aula.</p>		
Duración	110 minutos, dos sesiones, debido a la cantidad y complejidad de textos que deben leerse y al tiempo requerido para la elaboración del decálogo y de las cartulinas		

Materiales

Don Juan Manuel, (1330-1335). *El conde Lucanor*. Cervantes Virtual:

< http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-conde-lucanor-0/html/00052e2a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_38 >

Cuento XXXV (*Anexos 1*)

Fray Luis de León. *La perfecta casada*.

Capítulo II

Porque si va a decir la verdad, ramo de deshonestidad es en la mujer casta el pensar que puede no serlo, o que en no serlo hace algo que le deba ser agradecido. Que como a las aves les es naturaleza el volar, así las casadas han de tener por dote natural, en que no puede haber quiebra, el ser buenas y honestas; y han de estar persuadidas que lo contrario es suceso aborrecible y desventurado y hecho monstruoso; o, por mejor decir, no han de imaginar que puede suceder lo contrario, más que ser el fuego frío o la nieve caliente; entendiendo que el quebrar la mujer a su marido la fe es perder las estrenas su luz y caerse los cielos, y quebrantar sus leyes la naturaleza y volverse todo en aquella confusión antigua y primera. Ni tampoco ha de ser esto como algunas lo piensan, que con guardar el cuerpo entero al marido en lo que toca a las pláticas y a otros ademanes y obrillas menudas, se tienen por libres. Porque no es honesta la que no lo es y parece. Y cuánto está lejos del mal, tanto de la imagen o semeja de él ha de estar apartada. Porque, como dijo bien un poeta latino, aquella sola es casta en quien ni la fama mintiendo osa poner mala nota. Y cierto, como al que se pone en el camino de Santiago, aunque a Santiago no llegue, ya le llamamos romero, así sin duda es principia da ramera la que se toma licencia para tratar de estas cosas, que son el camino.

Capítulo III

Dios, cuando quiso casar al hombre, dándole mujer, dijo: Hagámosle un ayudador, su semejante. De donde se entiende que el oficio natural de la mujer y el fin para que la crió, es para que sea ayudadora del marido y no su calamidad y desventura; ayudadora y no destructora. Para que le alivie de los trabajos que trae consigo la vida casada, y no para que le añada nuevas cargas. Para repartir entre sí los cuidados y tomar ella su parte, y no para dejarlos todos al miserable, mayores y más acrecentados. Y, finalmente, no las crió Dios para que sean rocas donde quiebren los maridos, y hagan naufragio de las haciendas y vidas, sino para puertos deseados y seguros, en que viniendo a sus casas reposen, y se rehagan de las tormentas de negocios pesadísimos que corren fuera de ellas. Y así como sería cosa lastimera, si aconteciese a un mercader que, después de haber padecido, navegando, grandes fortunas, y después de haber doblado muchas puntas y vencido muchas corrientes y navegado por muchos lugares no navegados y peligrosos, habiéndole Dios librado de todos, y viniendo ya con su nave entera y rica, y él gozoso y alegre, para descansar en el puerto, quebrase en él y se anegase; así es lamentable miseria la de los

hombres que bracean y forcejean todos los días contra las corrientes de los trabajos y fortunas de esta vida, y se vadean en ellas, y en el puerto de sus casas perecen; y les es la guarda destrucción, y el alivio mayor cuidado, y el sosiego olas de tempestad, y el seguro y el abrigo Scila y Caribdis, y peñasco áspero y duro.

Sección Femenina. *Formación Político-Social*, primer curso de Bachillerato, 1963

“A través de toda la vida, la misión de la mujer es servir. Cuando Dios hizo el primer hombre, pensó: “No es bueno que el hombre esté solo”. Y formó la mujer, para su ayuda y compañía, y para que sirviera de madre. La primera idea de Dios fue el ‘hombre’. Pensó en la mujer después, como un complemento necesario, esto es, como algo útil”.

***Teresa*, revista de la Sección Femenina, marzo de 1961. Reportaje sin firma**

“Una mujer que tenga que atender a las faenas domésticas con toda regularidad, tiene ocasión de hacer tanta gimnasia como no lo hará nunca, verdaderamente, si trabajase fuera de su casa. Solamente la limpieza y abrillantado de los pavimentos constituye un ejemplo eficazísimo, y si se piensa en los movimientos que son necesarios para quitar el polvo de los sitios altos, limpiar los cristales, sacudir los trajes, se darán cuenta que se realizan tantos movimientos de cultura física que, aun cuando no tiene como finalidad la estética del cuerpo, son igualmente eficacísimos precisamente para este fin”.

Sección Femenina. *Formación Político-Social*, primer curso de Bachillerato, 1958:

“Ten preparada una comida deliciosa para cuando él regrese del trabajo. Especialmente, su plato preferido. Ofrécete a quitarle los zapatos. Habla en tono bajo, relajado y placentero (...)

En cuanto respecta a la posibilidad de relaciones íntimas con tu marido, es importante recordar tus obligaciones matrimoniales: si él siente la necesidad de dormir, que sea así no le presiones o estimes la intimidad. Si tu marido sugiera la unión, entonces accede humildemente, teniendo siempre en cuenta que su satisfacción es siempre más importante que la de una mujer. Cuando alcance el momento culminante, un pequeño gemido por tu parte es suficiente para indicar cualquier goce que hayas podido experimentar. Si tu marido te pidiera prácticas sexuales inusuales, sé obediente y no te quejes”.

Sesión 7: La mujer como un objeto que ha de moldearse: su papel familiar y social. II

Preparación	Entrega de un fragmento del libro V de <i>Emilio de De la educación</i> de Rousseau (1762) y proyección del cuadro <i>El juramento de los Horacios</i> de Jacques-Louis David (1784). Breve introducción a la Ilustración y al Neoclasicismo.
Objetivos	Descubrir al alumno los motivos por los que se relegó a la mujer como sexo débil, tentador y pecaminoso, y estos son: someterla para asegurarse de que sus herederos eran de su propia sangre.
Metodología	Trabajo cooperativo, debate, diálogo y discusión.
Método de evaluación	Debate y cuestionario abierto.
Descripción	<p>La sesión se inicia con la proyección del cuadro de <i>El juramento de los Horacios</i>, los alumnos tienen que escribir en una columna los adjetivos con los que caracterizarían a los hombres del cuadro y en otra columna a las mujeres. Hecho esto, se procede a la lectura del texto de Rousseau. Una vez leído, se les pedirá que debatan en grupos las oraciones o expresiones en el texto que se relacionan con los adjetivos que han empleado para describir a ambos géneros en la obra pictórica. Los secretarios de cada grupo tomarán nota de lo discutido y los portavoces lo expresarán al grupo clase.</p> <p>Hecho esto, cada grupo deberá, como tarea para casa, investigar sobre distintas leyes que hayan legislado contra el adulterio femenino y redactar un cuestionario abierto de 100 palabras en las que relacionando lo leído en el texto de Rousseau y lo investigado en los artículos respondan a la siguiente cuestión:</p> <p style="text-align: center;">➤ ¿Por qué motivo y cómo se ha penado la sexualidad y la infidelidad femenina?</p> <p>Se les ofrecerán los siguientes enlaces a artículos para que tengan una guía para investigar:</p> <p>«Cuando el adulterio era delito» (2008) del periódico digital <i>Tiempo de Hoy</i>: <http://www.tiempodehoy.com/espana/cuando-el-adulterio-era-delito></p> <p>«Érase una vez...la maté porque era mía, la venganza de sangre» Blog del ilustre colegio de abogados de Santa Cruz de Tenerife: <http://blog.icatf.es/tag/venganza-de-sangre/></p>

	<p>El método de evaluación de este cuestionario abierto será el de la <i>checklist</i>.</p> <p>Checklist</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>CRITERIOS</th> <th>SÍ</th> <th>NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Se han consultado los sitios webs y se ven reflejados en el escrito</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se relaciona con el texto de Rousseau</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se responde a la pregunta “por qué motivo...”</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se responde a la pregunta “cómo”</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Corrección ortográfica y gramatical</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Se cumple con la extensión requerida</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	CRITERIOS	SÍ	NO	Se han consultado los sitios webs y se ven reflejados en el escrito			Se relaciona con el texto de Rousseau			Se responde a la pregunta “por qué motivo...”			Se responde a la pregunta “cómo”			Corrección ortográfica y gramatical			Se cumple con la extensión requerida		
CRITERIOS	SÍ	NO																				
Se han consultado los sitios webs y se ven reflejados en el escrito																						
Se relaciona con el texto de Rousseau																						
Se responde a la pregunta “por qué motivo...”																						
Se responde a la pregunta “cómo”																						
Corrección ortográfica y gramatical																						
Se cumple con la extensión requerida																						
Duración	55 minutos, toda la sesión.																					
Materiales	<p>Jean Jacques Rousseau, (1762). De Emilio o De la educación. Libro V</p> <p>Ya hemos llegado al último acto de la juventud, pero no estamos aún en el desenlace.</p> <p>No es conveniente que el hombre esté solo. Emilio es hombre, le hemos prometido una compañera y es necesario dársela. Esta compañera es Sofía. ¿Dónde está su albergue? ¿En qué lugar la encontraremos? Para encontrarla, es indispensable conocerla. Debemos saber primero lo que es, y luego acertaremos más fácilmente el sitio donde habita, y cuando la encontremos, todavía no estará todo terminado. «Puesto que nuestro gentilhomme está para casarse, es hora ya de que le dejemos con su amada», dice Locke. Y con esto da por terminada su obra. Yo, que no tengo el honor de educar a un gentilhomme, me guardaré de imitar a Locke en ese aspecto.</p> <p><i>SOFIA O LA MUJER</i></p> <p>Sofía debe ser mujer como Emilio es hombre, o sea, que debe poseer todo lo que conviene a la constitución de su sexo y su especie con el fin de ocupar el puesto adecuado en el orden físico y moral. Por tanto, comencemos examinando las diferencias y las afinidades entre su sexo y el nuestro.</p> <p>En lo que no se relaciona con el sexo, la mujer es igual al hombre: tiene los mismos órganos, las mismas necesidades y las mismas facultades; la máquina tiene la misma construcción, son las mismas piezas y actúan de la misma forma; la configuración es parecida, y bajo cualquier aspecto que los consideremos sólo se diferencian entre sí de más a menos.</p> <p>En lo que se refiere al sexo se hallan siempre relaciones entre la mujer y</p>																					

el hombre, y siempre se encuentran diferencias, y la dificultad de compararles proviene de la de determinar en la constitución de uno y otro lo que es peculiar o no del sexo. Mediante la anatomía comparada y también por lo que está de manifiesto se encuentran diferencias generales entre ellos que, al parecer, no tienen conexión con el sexo; no obstante, lo están, pero por vínculos que no hemos podido distinguir, ignoramos hasta dónde pueden llegar esos vínculos, y lo único que sabemos con seguridad es que todo lo que es común entre ambos pertenece a la especie, y cuando es diferente es propio del sexo. Bajo muchos puntos de vista, hay entre ellos tantas relaciones y oposiciones que tal vez es un milagro de la naturaleza el haber formado dos seres tan semejantes estando constituidos de un modo tan diferente.

Estas relaciones y diferencias deben ejercer influencia en lo moral. Consecuencia palpable, conforme a la experiencia, y que pone de manifiesto la vanidad de las disputas acerca de la preeminencia o igualdad de los sexos, como si encaminándose cada uno al fin de la naturaleza según su peculiar destino, no fuera en esto más perfecto que si fuera más parecido al otro. En lo que existe de común entre ellos, son iguales, pero en lo diferente no son comparables. Se deben parecer tan poco un hombre y una mujer perfectos en el entendimiento como en el rostro.

En la unión de los sexos, concurre cada uno por igual al fin común, pero no de la misma forma; de esta diversidad surge la primera diferencia notable entre las relaciones morales de uno y otro. El uno debe ser activo y fuerte, y el otro pasivo y débil. Es indispensable que el uno quiera y pueda, y es suficiente con que el otro oponga poca resistencia.

Establecido este principio, se deduce que el destino especial de la mujer consiste en agradar al hombre. Si recíprocamente el hombre debe agradarle a ella, es una necesidad menos directa; el mérito del varón consiste en su poder, y sólo por ser fuerte agrada. Convengo en que ésta no es la ley del amor, pero es la ley de la naturaleza, más antigua que el amor mismo.

Si el destino de la mujer es agradar y ser subyugada, se debe hacer agradable al hombre en vez de incitarle; en sus atractivos se funda su violencia, por ello es preciso que encuentre y, haga uso de su fuerza. El arte más seguro de animar esta fuerza es hacerla necesaria con la resistencia. Uniéndose entonces el amor propio con el deseo, triunfa el uno de la victoria que el otro le deja alcanzar. De ahí el acometimiento y la defensa, la osadía de un sexo y el encogimiento del otro, la modestia y la vergüenza con que la naturaleza armó al débil para que esclavizase al fuerte.

[...]

La rigidez de los deberes relativos de ambos sexos no es ni puede ser la misma, y cuando en esta parte las mujeres se quejan de la desigualdad que han establecido los hombres, no tienen razón; aquel de los dos a quien la naturaleza confió el depósito de los hijos, le corresponde responder de

ellos al otro. No cabe duda alguna de que no le es permitido a nadie violar su fe, y todo marido infiel que priva a su mujer de la única recompensa de las austeras obligaciones de su sexo es un inhumano y un injusto, pero la mujer infiel aún hace más, pues disuelve la familia y quebranta todos los vínculos de la naturaleza, pues al dar al hombre hijos que no son de él, traiciona a unos y a otros, y de esta forma junta la perfidia con la infidelidad. Casi no veo ningún desorden ni delito que no dependa de esto. Si existe en el mundo un estado de verdadero horror, es el del padre desventurado que, habiendo perdido la confianza en su mujer, no se atreve a entregarse a los más dulces afectos de su corazón, que al estrechar a su hijo entre sus brazos, duda si tiene en ellos al hijo ajeno, la prenda de su afrenta, al ladrón del caudal de sus verdaderos hijos. ¿Qué otra cosa es, pues, la familia, sino una compañía de secretos enemigos que arma unos contra otros una culpable mujer, forzándolos a fingir que se quieren?

Jacques-Louis David, (1784). *El juramento de los Horacios*,



Sesión 8: La mujer inaceptada, la que no encaja con lo impuesto. I

Preparación	Proyección de varios cuadros que retratan la figura de Salomé, breve introducción al mito que rodea a esta figura bíblica y entrega de los fragmentos de <i>Salomé</i> de Oscar Wilde.
Objetivos	Descubrir toda la suerte de símbolos, estrategias y manipulaciones de las que se ha servido la cultura para dotar a Salomé de esa visión de <i>femme fatale</i> , altiva y sexualizada que asesina, indirectamente, a Juan el Bautista y deviene, por lo tanto, una figura negativa para la tradición cristiana.
Metodología	Trabajo cooperativo, dinámica del <i>puzzle</i> (véase en descripción)
Método de evaluación	Las notas tomadas de los resultados por cada secretario serán el objeto a evaluar.
Descripción:	<p>La sesión arranca con la proyección de varios cuadros que retratan de formas muy diversas la figura de Salomé. Los docentes trabajarán los cuadros en relación al mito de Salomé, incidiendo en aquello que devendrá de especial interés para los objetivos específicos de este proyecto. Finalizada esta introducción, se llevará a cabo la dinámica del <i>puzzle</i> que consiste en darle un número o letra a cada uno de los miembros de los grupos bases. El que tenga el número uno deberá responder a una pregunta, el que tenga el dos a otra y lo mismo con el que tenga el tres; el que tenga el cuatro será el secretario. Pues bien, cada alumno deberá leer los fragmentos repartidos de la obra de Oscar Wilde y responder a la pregunta que le haya sido asignada. Una vez crean haberla respondido se forma el grupo de expertos, que consiste en juntar a todos los que tengan el mismo número para que cotejen las respuestas que han dado a la misma pregunta. Hecha la puesta en común, cada alumno vuelve a su grupo de origen y expone las respuestas a las preguntas que les tocaba. El secretario del grupo deberá encargarse de tomar las notas que serán entregadas al docente.</p> <p>Las cuestiones que deben responder:</p> <p>Alumnos con el número 1: ¿Qué connotaciones tiene el baile de los siete velos, por qué Herodes se siente tan fascinado que acaba concediéndole a Salomé todo lo que le pide?</p> <p>Alumnos con el número 2: ¿Por qué Salomé le pide a Herodes la cabeza de Juan el Bautista (Yokanaán)?</p> <p>Alumnos con el número 3: ¿Cuáles son los rasgos de la personalidad de Salomé que se reflejan tanto en los textos como en las obras pictóricas?</p>

Tas realizar la dinámica, si el alumnado no ha sido capaz de resolver satisfactoriamente las cuestiones planteadas, los docentes se encargarían de desvelar los símbolos a los que han sido expuestos para facilitar la comprensión y ofrecer pistas o facilidades para que, entre todo el grupo clase, pudiesen alcanzarse las respuestas correctas.

Duración: 55 minutos.

Materiales: Oscar Wilde, *Salomé* (1891) en Anexos 2.

Pierre Bonnaud, (1865). *Salomé*.



Leopold Schmutzler, (1905~1907), *Lily Malberg as Salomé.*



J.M. Roehgrosse, (1887), *Salomé dancing before King Herod*



Sesión 9: La mujer inaceptada, la que no encaja con lo impuesto. II

Preparación	Hacia el final de la sesión anterior, los docentes deberían haber pedido la lectura de <i>La muerta enamorada</i> de Théophile Gautier que pueden hallar en PDF < http://www.alpoma.net/gautier.pdf > o bien en versión papel: Gautier, Théophile (2010). <i>La muerta enamorada</i> , Madrid, Rey Lear. En esta sesión, se trabajará la obra ya leída de Gautier y la figura del súcubo.
Objetivos	Aproximarse a la criatura mitológica conocida como súcubo. Descubrir cuáles eran los rasgos que compartían todas aquellas mujeres que la cultura ha demonizado.
Metodología	Clase expositiva magistral, trabajo cooperativo y elaboración de un cuestionario cerrado por grupos. Se introduce la clase magistral en esta sesión concretamente debido a que aquí se codician objetivos más difíciles de ser alcanzados sin un contenido teórico que los respalde.

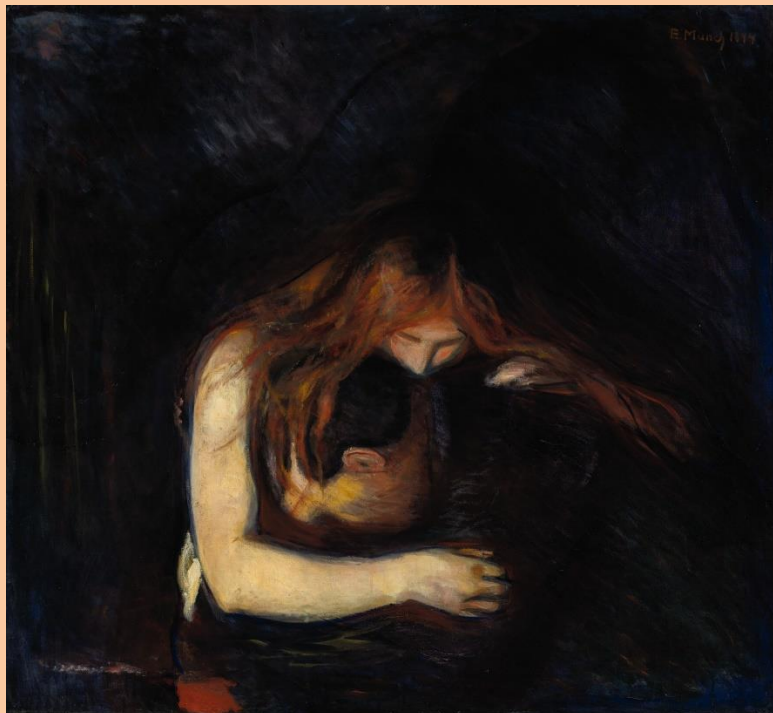
<p>Método de evaluación</p>	<p>Cuestionario cerrado:</p> <table border="1" data-bbox="432 293 1361 595"> <thead> <tr> <th data-bbox="432 293 1098 331">Clarimonde...</th> <th data-bbox="1098 293 1203 331">SÍ</th> <th data-bbox="1203 293 1361 331">NO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="432 331 1098 369">Está casada</td> <td data-bbox="1098 331 1203 369"></td> <td data-bbox="1203 331 1361 369"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 369 1098 407">Es una mujer pobre</td> <td data-bbox="1098 369 1203 407"></td> <td data-bbox="1203 369 1361 407"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 407 1098 445">Es totalmente independiente</td> <td data-bbox="1098 407 1203 445"></td> <td data-bbox="1203 407 1361 445"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 445 1098 483">Vive su sexualidad libremente y sin tabúes</td> <td data-bbox="1098 445 1203 483"></td> <td data-bbox="1203 445 1361 483"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 483 1098 521">Es una mujer fría y poco apasionada</td> <td data-bbox="1098 483 1203 521"></td> <td data-bbox="1203 483 1361 521"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 521 1098 560">Tiene poder</td> <td data-bbox="1098 521 1203 560"></td> <td data-bbox="1203 521 1361 560"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="432 560 1098 595">Transgrede las leyes divinas</td> <td data-bbox="1098 560 1203 595"></td> <td data-bbox="1203 560 1361 595"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Soluciones: Clarimonde no está casada, no es pobre, sí es independiente, sí vive su sexualidad libremente, no es fría y poco apasionada, sí tiene poder, y mucho, y sí transgrede las leyes divinas.</p>	Clarimonde...	SÍ	NO	Está casada			Es una mujer pobre			Es totalmente independiente			Vive su sexualidad libremente y sin tabúes			Es una mujer fría y poco apasionada			Tiene poder			Transgrede las leyes divinas		
Clarimonde...	SÍ	NO																							
Está casada																									
Es una mujer pobre																									
Es totalmente independiente																									
Vive su sexualidad libremente y sin tabúes																									
Es una mujer fría y poco apasionada																									
Tiene poder																									
Transgrede las leyes divinas																									
<p>Descripción:</p>	<p>La sesión se inicia con una brevísima introducción de la obra para comprobar que se ha comprendido perfectamente. Tras esto, se entrega el cuestionario cerrado que deben responder por grupos y, cuando todos finalicen, compartir mediante la exposición de los resultados por parte de cada portavoz. Los docentes ofrecerán las respuestas correctas y, seguidamente, se explicará la teoría que subyace a este ejercicio y que parte de la figura demoníaca del súcubo, figura demoníaca femenina contraria al Íncubo (pues el ÍN-cubo es el demonio masculino y yace encima como Adán y el SÚ-cubo debajo.) que seducía infiltrándose en sueños y fantasías a los hombres y, según el <i>Malleus Malleficarum</i> (capítulo IV Qué demonios actúan de íncubos y súcubos) les arrebató el semen para corromperlo y engendrar criaturas deformes y demoníacas. Esta explicación magistral se apoyará con cuadros de estas criaturas cuyos retratos, colores y simbología serán un elemento tremendamente esclarecedor a la hora de caracterizar a esta <i>femme fatale</i>.</p> <p>Una vez entendida la teoría se relacionará a Clarimonde, la vampiresa de Gautier, con los súcubos. Clarimonde es una cortesana y como el súcubo, una criatura que se alimenta de la energía vital del hombre y que les seduce sin importar su condición (en su caso a Romuald, un cura de aldea) pues, además, como el súcubo, es increíblemente bella.</p> <p>El tipo de mujer susceptible a ser demonizado, como en el caso anterior, es aquel que cumple con unas características similares a las de Clarimonde: libertinaje sexual, mujer libre no casada, independiente, poderosa y transgresora. El poder de Clarimonde va más allá pues, además, es inmensamente rica y una reputada y codiciada ramera rodeada de sirvientes y lacayos.</p>																								
<p>Duración:</p>	<p>55 minutos.</p>																								

Materiales: Gautier, Théophile (2010). *La muerta enamorada*, Madrid, Rey Lear.

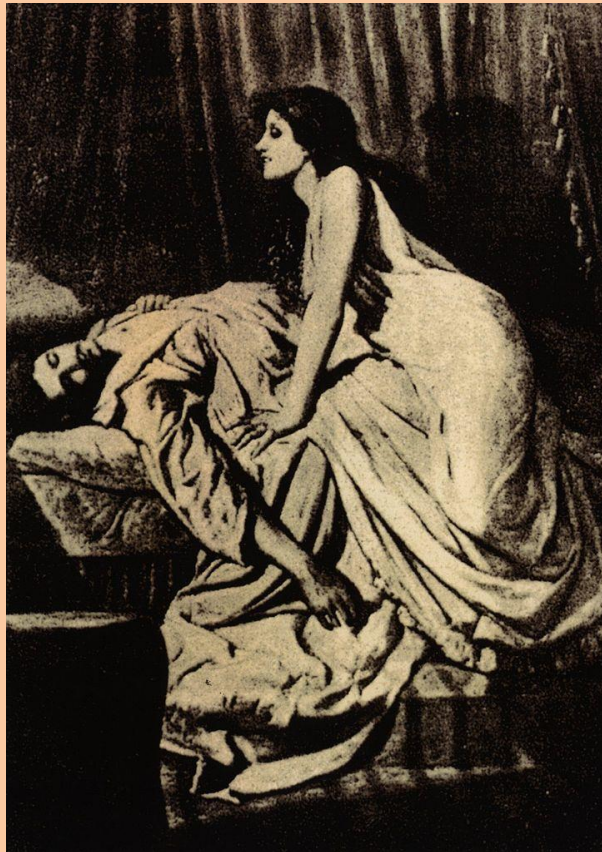
Dante Gabrielli Rossetti, (1868). *Lady Lilith*



Edvard Munch, (1893) *Liebe und Schmerz (Amor y Dolor)* También conocida como *Vampire* o *Vampyr* en noruego.



Philip Burne-Jones, (1897). *The vampire.*



Santiago Caruso, (2011). *Súcubo.*



Sesión 10 y 11: La mujer inaceptada, la que no encaja con lo impuesto. III

Preparación Sesión dedicada al movimiento sufragista femenino.
La sesión se inicia con la lectura por parte de los docentes al grupo clase del discurso de Clara Campoamor en las cortes. Seguidamente, se explicará brevemente en qué consistía el sufragismo femenino y se proyectarán, para finalizar, imágenes propagandísticas contrarias al voto femenino británico.

Objetivos: Aproximarse al movimiento sufragista universal femenino.
Comprender la propagandística contraria a dicho movimiento como una proyección de un futuro distópico.
Reconocer en la propagandística la materialización de los temores expresados por el grupo dominante, los hombres, ante la posibilidad de que la mujer adquiriera poder político representativo.

Metodología: Trabajo en grupos cooperativos.

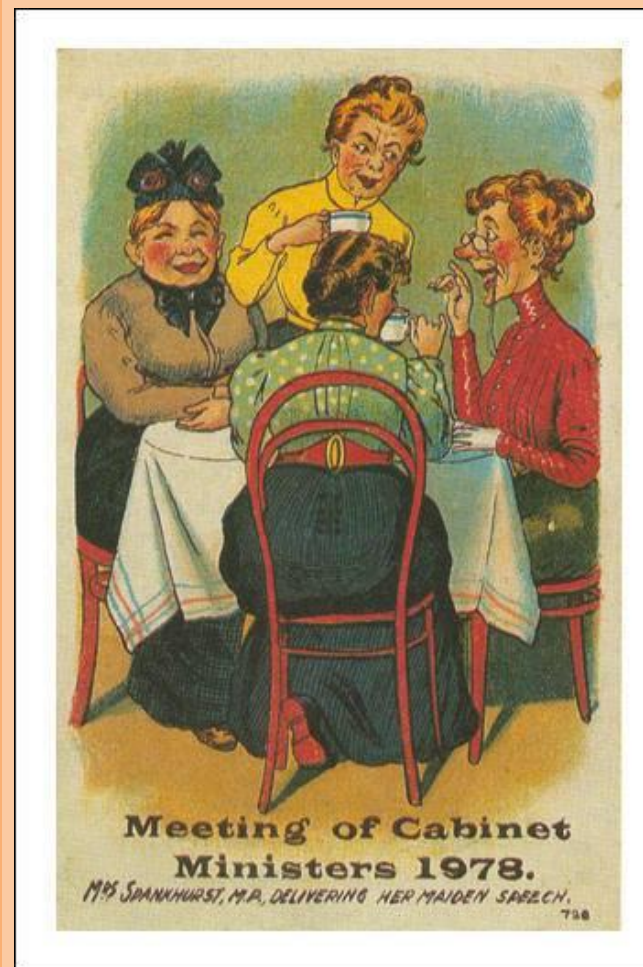
Método de evaluación: Evaluación de las cartulinas elaboradas por los alumnos y de la exposición al gran grupo de su contenido. (10 minutos cada exposición aprox.)

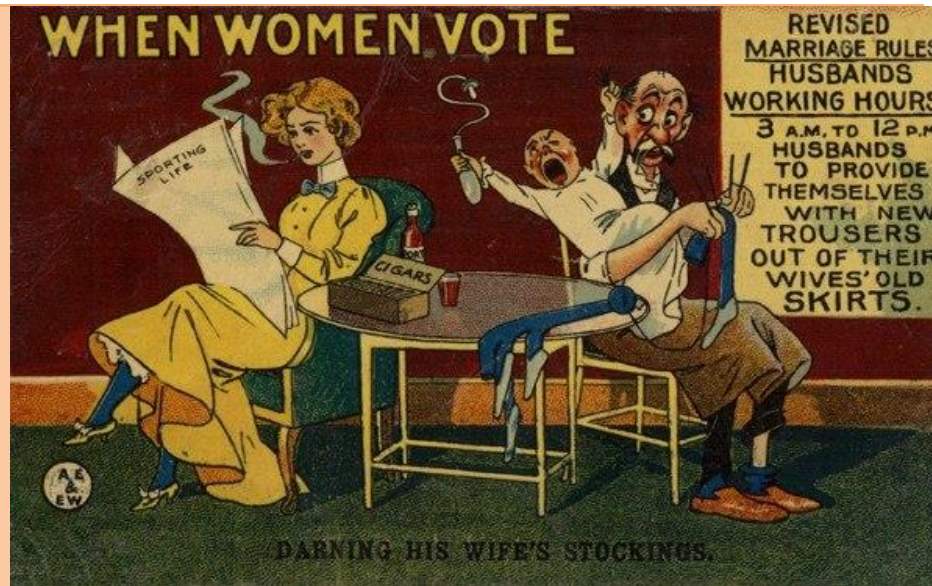
Método de evaluación: **Escala de calificación.**

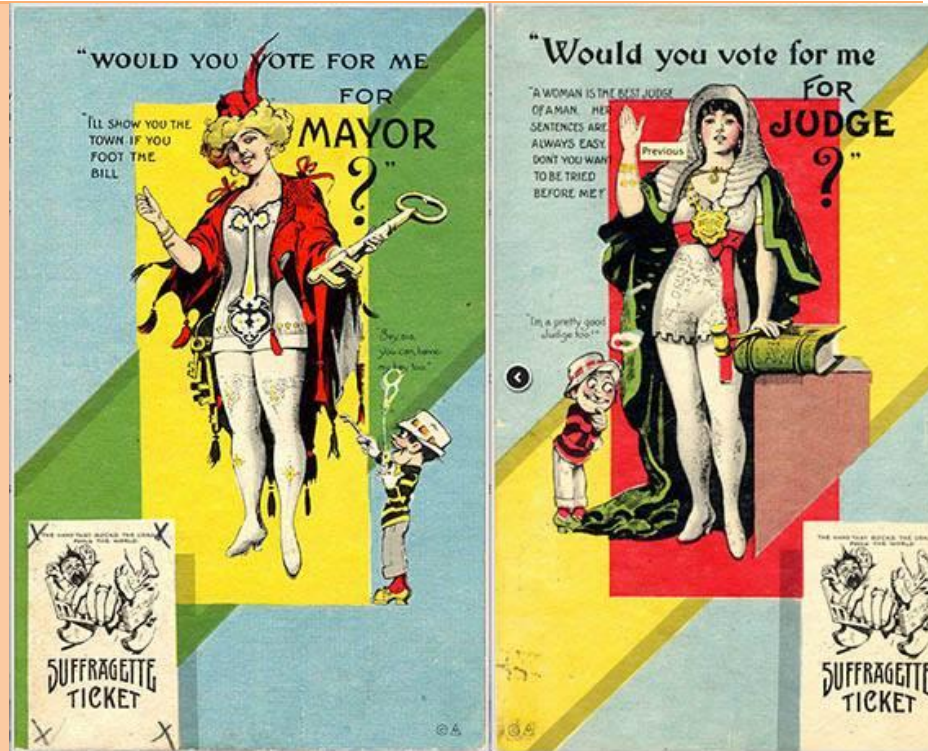
Descripción del parámetro	Nada	Poco	Mucho	Bastante
Participación de todos los miembros del grupo.				
La creación de la cartulina cumple con los requisitos demandados.				
Ha descrito la imagen seleccionada y la ha explicado.				
Ha respondido a la pregunta ¿qué clase de mundo depararía a los hombres? y/o ¿cómo son las sufragistas?				
La exposición se ha adecuado al tiempo acordado.				
Todos los miembros han expuesto.				

Descripción:	<p>La preparación de la sesión se destina a la lectura en voz alta por parte de los docentes encargados del discurso de Clara Campoamor. Esto servirá como pretexto para introducir unas nociones básicas sobre el movimiento sufragista femenino. A continuación, se proyectan unas imágenes propagandísticas contra el sufragismo femenino y los alumnos deberán escoger una para desarrollar un trabajo sobre ella.</p> <p>El trabajo consistirá en la elaboración de una cartulina por grupo que contenga la imagen seleccionada por ellos y una descripción sobre lo que se ve en la imagen, qué clase de mundo le depararía a los hombres el voto femenino y/o cómo es la mujer sufragista (algunas imágenes se prestan más a responder una cuestión que a otra). Las cartulinas se empezarán a elaborar en clase y se terminarán en casa.</p> <p>Cada grupo expondrá los resultados al grupo clase en la sesión 11 (aquí incluida).</p>
Duración:	110 minutos, la elaboración de las cartulinas y las exposiciones orales tomará aproximadamente dos sesiones.
Materiales:	Discurso de Clara Campoamor en las cortes 1 de octubre de 1931 (Anexo 3.)

Propaganda anti sufragio femenino:











Sesión 12: La mujer en la actualidad, problemática irresuelta. I

Preparación	Proyección de ilustraciones actuales (Luis Quiles y Zaida Escobar), breves comentarios sobre cada una de ellas y lectura de un fragmento de <i>Los hombres que no amaban a las mujeres</i> (2005) de Stieg Larrson.
Objetivos:	<p>Promover la reflexión sobre la problemática sexista en la actualidad.</p> <p>Despertar conciencia sobre la cultura de la violación.</p> <p>Reflexionar sobre la contribución de las nuevas tecnologías al problema de género.</p> <p>Meditar acerca de las consecuencias que presenta el pensamiento machista tanto en hombres como en mujeres.</p> <p>Educar emocionalmente y permitirles expresar sus sentimientos sobre las cuestiones tratadas.</p>
Metodología:	<p>Sesión fundamentada en el debate y en la participación constante. El aula se convierte en un entorno de diálogo.</p> <p>Educación emocional.</p>
Método de evaluación:	Registro anecdótico de aquello que los alumnos han manifestado en el aula.

Descripción:	<p>La sesión arranca con la proyección de unas ilustraciones bastante provocadoras de la tinta de Luis Quiles y Zaida Escobar que irán siendo comentadas a medida que se presenten al grupo clase. Tras emitir estos primeros estímulos se procede a repartir a cada alumno un fragmento de la obra <i>Los hombres que no amaban a las mujeres</i>. Es menester comentar que tanto el fragmento literario como las obras pictóricas abordan la violencia sexual y su fortalecimiento a través de las redes sociales (cuestiones a las que están muy expuestos), la violencia de género y las fatales consecuencias del machismo no solo para la mujer, sino para ambos sexos.</p> <p>Una vez leído el texto se abre un debate en grupo clase orquestado por los docentes. Este debate aunará tanto el material del texto como los mensajes transmitidos mediante las ilustraciones y se articulará a través de estos bloques temáticos que los profesores irán insertando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Violencia de género y violencia sexual, posibles causas. - Implicación de las redes sociales. - Las consecuencias que también alcanzan a los hombres. - Sentimientos que los textos y las imágenes os han despertado.
Duración:	55 minutos, toda la sesión
Materiales:	<p>Stieg Larrson (2005). <i>Los hombres que no amaban a las mujeres</i>. (Capítulo 17)</p> <p>El abogado Bjurman bordeó la mesa de trabajo y le mostró el estado de su cuenta, de la que Lisbeth ya conocía hasta el último céntimo, aunque ya no podía disponer de ella libremente. Estaba detrás de ella. De repente le masajeó el cuello y le deslizó una mano sobre el hombro izquierdo para, acto seguido, alcanzar los senos. Le puso la mano sobre el pecho derecho y la mantuvo allí. Como ella no parecía protestar le apretó el pecho. Lisbeth Salander permaneció completamente inmóvil. Sentía su aliento en el cuello mientras contemplaba el abrecartas situado sobre la mesa; lo podría alcanzar fácilmente con la mano que tenía libre.</p> <p>Pero no hizo nada. Si algo había aprendido de Holger Palmgren en el transcurso de los años era que las acciones impulsivas ocasionaban problemas, y que éstos podían acarrear desagradables consecuencias. Nunca hacía nada sin sopesarlas previamente.</p> <p>El abuso sexual inicial —que, en términos jurídicos, se definía como agresión sexual y aprovechamiento de una persona en situación de dependencia, y que, teóricamente, podría costarle a Bjurman dos años de cárcel— sólo duró unos breves segundos. Pero fue suficiente para que se sobrepasara irremediamente un límite. Lisbeth Salander lo consideraba una demostración de fuerza militar por parte de una tropa enemiga, una manera</p>

de manifestar que más allá de su relación jurídica, meticulosamente definida, ella se encontraba expuesta a su arbitraria voluntad y sin armas. Al cruzarse sus miradas unos instantes después, Bjurman tenía la boca semiabierta y Lisbeth pudo leer el deseo en su cara. El rostro de Salander no reflejaba sentimiento alguno. Bjurman volvió al otro lado de la mesa y se sentó en su cómodo sillón de cuero.

—No puedo asignarte dinero así como así —dijo de repente—. ¿Por qué necesitas un ordenador tan caro? Hay aparatos considerablemente más baratos que puedes usar para tus juegos de ordenador.

—Quiero poder disponer de mi propio dinero como antes.

El abogado Bjurman la miró con lástima.

—Ya veremos. Primero debes aprender a ser sociable y a relacionarte con la gente.

Posiblemente la sonrisa del abogado Bjurman se habría esfumado si hubiera podido leer los pensamientos que Lisbeth Salander ocultaba tras sus inexpresivos ojos.

—Creo que tú y yo vamos a ser buenos amigos —dijo Bjurman—. Tenemos que confiar el uno en el otro.

Como ella no contestaba, puntualizó:

—Ya eres toda una mujer, Lisbeth.

Ella asintió con la cabeza.

—Ven aquí —dijo, tendiéndole la mano.

Durante unos segundos Lisbeth Salander fijó la mirada en el abrecartas antes de levantarse y acercarse a él. Consecuencias. Bjurman cogió su mano y la apretó contra su entrepierna. Ella pudo sentir su sexo a través de los oscuros pantalones de tergal.

—Si tú eres buena conmigo, yo seré bueno contigo —dijo.

Lisbeth estaba tiesa como un palo cuando el abogado le puso la otra mano alrededor de la nuca y la forzó a arrodillarse con la cara delante de su entrepierna.

—No es la primera vez que haces esto, ¿a qué no? —dijo al abrir la bragueta. Olía como si acabara de lavarse con agua y jabón.

Lisbeth Salander apartó su cara e intentó levantarse pero él la tenía bien agarrada. En cuestión de fuerza no tenía nada que hacer; pesaba poco más de cuarenta kilos, y él noventa y cinco. Bjurman le agarró la cabeza con las dos manos y le levantó la cara; sus miradas se cruzaron.

—Si tú eres buena conmigo, yo seré bueno contigo —repitió—. Si te me pones brava, puedo meterte en un manicomio para el resto de tu vida ¿Te gustaría eso?

Ella no contestó,

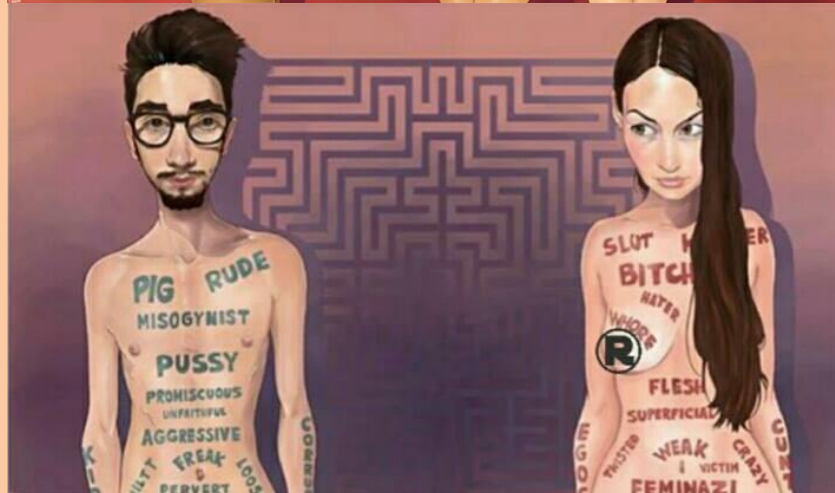
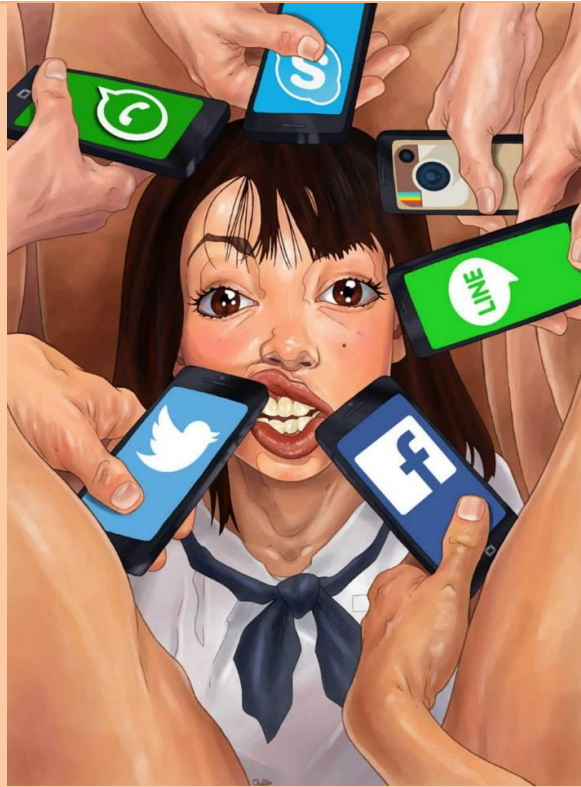
—¿Te gustaría? —insistió.

Lisbeth negó con la cabeza.

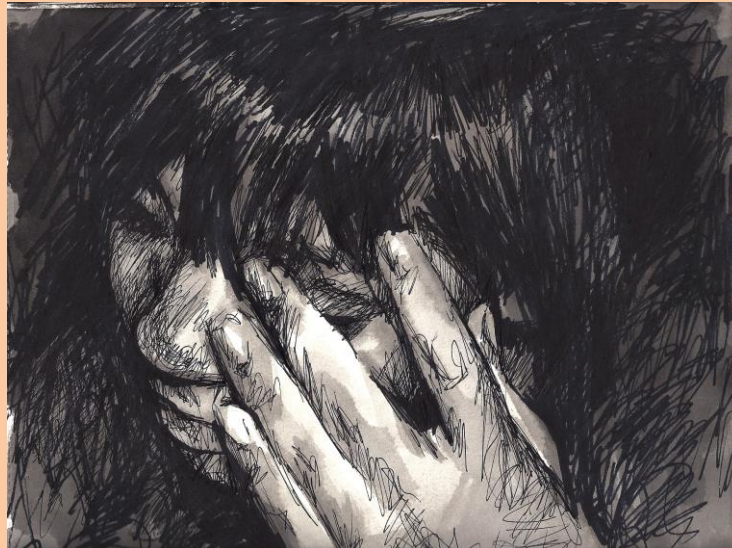
Esperó hasta que ella bajó la mirada, cosa que interpretó como sumisión. [...]

Luis Quiles (2015), *Revolutionary road*.





Zaida Escobar (1999), *Violencia de género*.



***Nota:** El docente debería pedir a cada alumno que trajera una flor para la sesión siguiente.

Sesión 13: La mujer en la actualidad, problemática irresuelta. II

Preparación	Se reparte el poema de Gioconda Belli y se lee individualmente en clase. Seguidamente, se proyecta el vídeo del poema recitado por la autora y se propone una dinámica para trabajar con las emociones.																																										
Objetivos	Incitar al alumno a que exprese la sensibilidad, las emociones y los cambios que ha experimentado a lo largo de este proyecto.																																										
Metodología	Dinámica de grupo emocional.																																										
Método de evaluación	<p>Registro anecdótico de aquello más relevante que haya sucedido en el aula y autoevaluación.</p> <p>Autoevaluación:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Evalúa tu trabajo a lo largo del proyecto</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>He participado activamente en mi grupo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Me he esforzado</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Me he sentido motivado e interesado</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mi visión sobre el machismo ha variado sustancialmente</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Los materiales han sido útiles y asequibles</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>El proyecto me ha sido útil e interesante</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Evalúa tu trabajo a lo largo del proyecto	1	2	3	4	5	He participado activamente en mi grupo						Me he esforzado						Me he sentido motivado e interesado						Mi visión sobre el machismo ha variado sustancialmente						Los materiales han sido útiles y asequibles						El proyecto me ha sido útil e interesante					
Evalúa tu trabajo a lo largo del proyecto	1	2	3	4	5																																						
He participado activamente en mi grupo																																											
Me he esforzado																																											
Me he sentido motivado e interesado																																											
Mi visión sobre el machismo ha variado sustancialmente																																											
Los materiales han sido útiles y asequibles																																											
El proyecto me ha sido útil e interesante																																											
Descripción	<p>Los docentes reparten el poema “Ocho de marzo” de Gioconda Belli y se procede a una lectura en voz alta. Cuando se haya finalizado, se reproduce el vídeo de la recitación del poema por la autora.</p> <p>La segunda parte de la sesión es una dinámica grupal para trabajar las emociones. El docente encenderá una vela en algún lugar visible y accesible del aula y pedirá que se levanten uno por uno, -habiéndoles invitado previamente a que reflexionen sobre cómo han evolucionado y qué han sentido durante este proceso-, a dejar su flor diciendo en voz alta “a quién se la dejan” o “por qué se la dejan”, tratando de destacar, al fin y al cabo, cuál de todas las cuestiones reflexionadas ha calado más a fondo en ellos.</p> <p>Finalmente, se entregará una autoevaluación individual que deberán completar y entregar a los docentes.</p>																																										
Duración	55 minutos.																																										
Materiales	Gioconda Belli, “Ocho de marzo”																																										

Amanece con pelo largo el día curvo de las mujeres,
¡Qué poco es un solo día, hermanas,
qué poco, para que el mundo acumule flores frente a nuestras casas!
De la cuna donde nacimos hasta la tumba donde dormiremos
-toda la atropellada ruta de nuestras vidas-
deberían pavimentar de flores para celebrarnos
(que no nos hagan como a la Princesa Diana que no vio, ni oyó
las floridas avenidas postradas de pena de Londres)
Nosotras queremos ver y oler las flores.
Queremos flores de los que no se alegraron cuando nacimos hembras
en vez de machos,
Queremos flores de los que nos cortaron el clítoris
Y de los que nos vendaron los pies
Queremos flores de quienes no nos mandaron al colegio para que
cuidáramos a los hermanos y ayudáramos en la cocina
Flores del que se metió en la cama de noche y nos tapó la boca para
violarnos mientras nuestra madre dormía
Queremos flores del que nos pagó menos por el trabajo más pesado
Y del que nos corrió cuando se dio cuenta que estábamos embarazadas
Queremos flores del que nos condenó a muerte forzándonos a parir
a riesgo de nuestras vidas
Queremos flores del que se protege del mal pensamiento
obligándonos al velo y a cubrirnos el cuerpo
Del que nos prohíbe salir a la calle sin un hombre que nos escolte
Queremos flores de los que nos quemaron por brujas
Y nos encerraron por locas
Flores del que nos pega, del que se emborracha
Del que se bebe irredento el pago de la comida del mes
Queremos flores de las que intrigan y levantan falsos
Flores de las que se ensañan contra sus hijas, sus madres y sus nueras
Y albergan ponzoña en su corazón para las de su mismo género

Tantas flores serían necesarias para secar los húmedos pantanos
donde el agua de nuestros ojos se hace lodo;
arenas movedizas tragándonos y escupiéndonos,
de las que tenaces, una a una, tendremos que surgir.

Amanece con pelo largo el día curvo de las mujeres.
Queremos flores hoy. Cuanto nos corresponde.
El jardín del que nos expulsaron.

Poema recitado por Gioconda Belli:

Día Internacional de la Mujer - Poema de Gioconda Belli
< <https://www.youtube.com/watch?v=bFN2fDvT22s> >

Sesión 14: Evaluación sumativa, redacción de cartas a una mujer.

Preparación	Última sesión del proyecto. Los alumnos se dispondrán en mesas separadas, individualmente, y se les pedirá, como método de evaluación final, que redacten una carta.					
Objetivos	Desarrollar la creatividad y la capacidad de aplicar de forma reflexiva y emocional los conocimientos, valores o sentimientos que se han transmitido a lo largo de este proyecto didáctico.					
Metodología	Trabajo individual.					
Método de evaluación	Rúbrica analítica de evaluación:					
	Parámetro	(0-1)	(1-2)	(2-3)	(4-5)	Nota
	Corrección orográfica y gramatical					
	Coherencia					
	Cohesión					
	Detección y síntesis de la problemática de su actualidad					
	Valores de justicia e igualdad					
	Aplicación del contenido aprendido					
	Sensibilidad demostrada					
	Extensión adecuada					
Descripción	En esta sesión se realiza una prueba evaluativa final con la que se pretende impeler al alumno a que demuestre la evolución tanto conceptual como emocional que ha sufrido a lo largo de este proyecto, la sensibilidad y conocimientos que ha adquirido así como su grado de compromiso con los					

	<p>valores transmitidos. El ejercicio sería el siguiente:</p> <p>➤ Carta a una mujer: Imagina que va a nacer una hermanita tuya, una niña que será una mujer en el futuro y que tendrá que enfrentarse a todas las circunstancias que hemos ido viendo. Redacta una carta para ella y explícale como es el mundo en el que nace, qué problemas puede encontrarse solo por su condición de mujer y cómo te gustaría que fuera ese mundo que va a acogerla. (Extensión aproximada: 250- 300 palabras)</p>
Duración.	55 minutos, toda la sesión.

21. Evaluación y seguimiento del proyecto.

Tal y como ha podido apreciarse en el desarrollo del proyecto, se han contemplado tres tipos de evaluación: la **evaluación inicial** en la que el profesor sitúa el conocimiento y nivel de sensibilización del alumnado, la **formativa**, constituida por todo el conjunto de actividades o tareas que se realizan en el aula y se exponen, debaten o entregan y, finalmente, **la sumativa o tarea final**, representada por esa carta en la que deberían confluir todos los aprendizajes producidos.

No incluyen porcentajes porque resulta accesorio y carente de sentido tratar de otorgar un valor mayor a unas actividades que a otras, será el docente que lo lleve a cabo el que sabrá prever cuáles son las actividades más significativas y que deberían contar con un mayor peso, sin embargo, tal y como se han programado, resulta intuitivo que aunque la tarea final debe tener un peso considerable, no debería de establecerse una distancia demasiado acusada entre el valor de la evaluación sumativa y formativa si lo que se pretende es llevar a cabo un tipo de evaluación continuada.

Por otra parte, todo proyecto de innovación pedagógica debe contar con estrategias o instrumentos para **autoevaluarse**, para comprobar la eficacia y buenos resultados de su implementación con el fin de repetir la experiencia en cursos posteriores, modificar según qué materiales o desecharlo directamente. Ciertamente, el propio proyecto ha diseñado recursos muy provechosos para evaluar sus progresos así como su adecuación, pues, por ejemplo, la autoevaluación realizada por los alumnos, la actitud e interés en clase, el resultado de las actividades formativas y los registros diarios anecdóticos ofrecen indicios suficientes que permitirán a cualquier profesor considerar si es pertinente su habilitación o si han de retocarse algunos puntos. Aunque, si esto fuere innecesario, cualquier proyecto pedagógico debe tener presentes unos indicadores de alerta y de mejora tanto durante su desarrollo como en un período a corto y largo plazo.

Los indicadores durante el proyecto, dejando a un lado los antes referidos, habrían de considerar los problemas ideológicos que se presenten, el contexto social, cultural y religioso, la implicación de cada uno de los docentes que conforman la dirección, y valorar si los indicios de mejora son significativos y relevantes.

Para conocer los resultados a corto y largo plazo los docentes deberían hacer un seguimiento ideológico del alumnado comprobando que los valores que quisieron transmitirse se instalaron con firmeza en su sistema ideológico y que su *modus vivendi* refleja que las enseñanzas han sido útiles para su desarrollo como hombres y mujeres, ciudadanos y seres humanos.

Finalmente, sería interesante evaluar u ofrecer herramientas para autoevaluar o coevaluar el proceso de aprendizaje cooperativo, es decir, la implicación de cada alumno, la colaboración y la participación que se han generado dentro del equipo.

Pere Pujolàs Maset (2008) nos brinda una ficha de autocontrol de equipo que puede ser muy útil y que se procede a reproducir aquí con algunas adaptaciones específicas para este proyecto concreto: (Pujolàs Maset, 2008: 327).

Nombre del equipo:

Nombre del alumno:

Todos sabíamos la tarea que debíamos hacer.	SÍ	NO
Todo sabíamos cómo hacer la tarea.	SÍ	NO
Todos hemos aportado ideas para hacer la tarea.	SÍ	NO
Hemos escuchado y respetado las ideas y hemos decidido entre todos cuál era correcta.	SÍ	NO
Hemos ofrecido ayuda a quienes la han pedido.	SÍ	NO
Hemos aprendido de nuestros compañeros.	SÍ	NO
Hemos conseguido que todos trabajaran.	SÍ	NO
Hemos aprovechado bien el tiempo.	SÍ	NO
Hemos trabajado a gusto	SÍ	NO
Individualmente, he cumplido con mis roles correctamente	SÍ	NO
Individualmente, he trabajado a la par que los demás	SÍ	NO
Individualmente, me he implicado en los proyectos	SÍ	NO

22. Bibliografía empleada para la selección de materiales y recomendada para el docente

El Génesis, La Biblia (Reina Valera 1960):

Puede consultarse en línea: < <https://www.bibliatodo.com/la-biblia/Reina-valera-1960/> >

GAUTIER, Théophile (2010). *La muerta enamorada*, Madrid, Rey Lear.

HESÍODO (2007). *Los trabajos y los días*. Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.

LARSSON, Stieg (2015). *Millenium 1. Los hombres que no amaban a las mujeres*. Barcelona, Destino.

LEÓN, Fray Luis de (1992). *La perfecta casada*. Madrid, Espasa Libros.

MANUEL, Don Juan (2001). *El conde Lucanor*. Madrid, Libertarias.

POSADAS, Carmen y COURGEON, Sophie (2004). *A la sombra de Lilith: en busca de la igualdad perdida*. Barcelona, Planeta.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (2011). *Emilio o De la educación*. Madrid, Alianza.

WILDE, Oscar (2004). *Salomé*. Madrid, Valdemar.

PARTE IV. CONCLUSIONES

A estas alturas, y tras atestiguar los violentos golpes perpetrados contra las artes y la literatura desde los órganos de gobierno, parece imposible negar que la literatura y todo tipo de disciplinas artísticas están sufriendo un abandono y un desprestigio inmerecido, arrinconándolas de los planes educativos y desvirtuándolas como objetos de estudio con interés por sí mismo o con potencia útil y beneficiosa para las juventudes.

Uno de los objetivos que este proyecto se marcaba, precisamente, era el derribo de estos prejuicios contemporáneos que desplazan y marginan a aquellas disciplinas que no producen ni ofrecen resultados materiales, que no responden al materialismo y al utilitarismo que el sistema inculca y requiere por parte de las sociedades modernas.

Paradójicamente, en la misma época en la que la utilidad de las humanidades se pone en entredicho, la educación en valores se erige como demanda educativa en desmedida pujanza y los planes de acción tutoriales e incluso las asignaturas ordinarias deben incorporar este tipo de aprendizajes éticos a sus programaciones. La llamada crisis de valores confluye en espacio y tiempo con este auge utilitarista que no es capaz de comprender el motivo por el que las artes deben exhibir un papel dentro de las programaciones académicas.

Pues bien, recordando los objetivos que se perseguían en este proyecto, el primero de ellos estribaba en defender la importancia del aspecto sociológico del arte y la literatura como forma de aproximación hacia las cosmovisiones de las distintas etnias o grupos sociales. Nadie podría aseverar que el conocimiento profundo de la ideología, del pensamiento y de la evolución de la razón y la moral humana sean cuestiones baladís que haya que desplazar de los planes educativos si a lo que realmente aspiramos es a una educación que forme espíritus críticos capaces de ejercer un juicio fundamentado y razonado frente a cualquier forma cultural o discurso emitido.

Unido a la meta anterior, el segundo objetivo que este proyecto perseguía era el de demostrar que ese aspecto sociológico permite elaborar una historia femenina que revise diacrónicamente la evolución del papel del *sexo débil* a lo largo de la historia con el objetivo de desvelar las estrategias, los símbolos y los planteamientos filosóficos y éticos que los varones emplearon para relegar a la mujer a ese desmerecido segundo plano. Y finalmente, tratando aún más de abanderar la relevancia del hecho artístico, el tercer objetivo que aquí se ambicionaba radicaba en defender que el acercamiento, la revisión y la deconstrucción de los signos de la cultura no solo fomentan el espíritu crítico del individuo, sino que además colaboran en esa benéfica empresa de formar a seres con valores éticos y morales que abracen la justicia, la igualdad y todo tipo de valores democráticos que los capaciten para la vida en comunidad.

La necesaria vinculación de los tres objetivos no permite estudiar su cumplimiento y grado de éxito obtenido por separado, sino que debe responderse en obligado compendio.

Para empezar, lo que aquí se ha llevado a cabo no hay que achacarlo a una ingeniosa innovación de la autora, pues la Crítica Feminista ya ha anunciado infinitas veces que la deconstrucción a través de la revisión histórica de los signos y los símbolos empleados para subordinar a la mujer es un ejercicio necesario que con justicia desvelará cuales han sido las falacias perpetradas y los orígenes de este patriarcado del que aún no hemos logrado librarnos. Pues bien, teniendo esto presente, es menester acudir a los orígenes culturales de nuestra sociedad y poner ante los ojos de las juventudes cómo definieron esos grandes hombres transmutados en absolutas autoridades a sus compañeras hembras.

El alumno viaja hacia la antigüedad clásica y hacia el germen del Cristianismo y en la Biblia y en el mito de Pandora reconoce toda una suerte de símbolos y alegorías que suponen la vejación primera. El primer golpe atestado hacia la mujer. Esta, tanto en la Grecia Clásica, cuna de nuestra cultura, como en la mitología cristiana, es la culpable de condenar a toda la especie humana al sufrimiento eterno, es la criatura que no pudo controlar su curiosidad y abrió la fatídica caja, es la tentadora que, dándole la manzana del árbol del conocimiento a Adán, enfureció a Dios y sentenció a la humanidad a abandonar para siempre el Paraíso y trabajar con el sudor de la frente para cultivar la tierra. Con esta lacra inicial, el varón ya contaba con una verdadera estrategia que podía dilatar en el tiempo y seguir decorando y reinventado para controlar a su desigual compañera de viaje. Culpables, pecadoras y tentadoras, las hijas de Eva, subordinadas por designio divino al nacer de la costilla del hombre, no eran conscientes de las humillaciones que aún les restaban por padecer.

El alumno ha debido realizar una lectura sociológica de los textos pero también ha tenido que prestar atención a otras cuestiones que, aunque responden a hechos ideológicos, no son más que recursos estilísticos, metáforas, alegorías y artificios del lenguaje literario que habrá de despejar del mismo modo que se despejan las figuras retóricas de la poesía de los Siglos de Oro. Así pues, ha de comprender toda la alegoría bíblica: el valor semántico de la manzana, de la serpiente, y también el de la caja de Pandora...

Expuestos estos orígenes, el viaje continúa hacia la Edad Media y el Renacimiento, han pasado unos cuantos siglos y la excusa bíblica inicial se ha imbricado profundamente en la raíz de nuestras sociedades de manera que la mujer, culpable absoluta e incapacitada para la absolución divina, no puede sino asumir el papel pasivo que la sociedad y las Sagradas Escrituras le han encomendado y permitir que su señor, su marido, su padre o su hermano, ejerza cuantas formas de violencia u opresión sean necesarias para librarla de caer en el pecado como por naturaleza está determinada. El alumno atestiguará en *El conde Lucanor* cómo el ejemplo de la violencia perpetrada hacia los animales cohibe a esa brava mujer de singular temperamento y *La perfecta casada* les revelará que, efectivamente, hay toda una producción ensayística literaria que se encomienda hacia la creación de modelos femeninos benéficos que respondan a lo que los hombres quieren de las mujeres. Están delante de la creación de un tipo femenino vigente hasta hace menos de un siglo: *el ángel del hogar*. Este prototipo femenino, paradigma de estudio de la Crítica Feminista, será el aspirado por todas aquellas féminas que gusten de contentar a sus compañeros varones y quieran formar parte de su sociedad sin padecer la marginación y el vituperio. Pero ¿qué ocurre con aquellas que no obedecen al canon impuesto?

Esta pregunta les será respondida a través de las sesiones del tercer bloque. Hubo, por supuesto, una producción literaria que predicaba con el *antiejemplo*, es decir, que trataba de exponer a las mujeres cómo debían comportarse a través de ejemplos negativos y mostrándoles las terribles consecuencias a las que se enfrentaban aquellas que repelían seguir el modelo del *ángel del hogar*. Estos otros tipos, connotados negativamente, rozando lo satánico, lo perverso y lo diabólico eran las *mujeres rebeldes* o las *femmes fatales*, contrapuestas absolutamente al modelo benéfico y demonizadas hasta la saciedad en centenares de obras literarias, especialmente en el siglo XIX que se popularizaron gracias a la literatura romántica y las tendencias decadentistas, prerrafaelistas y parnasianistas de finales de siglo. Son aquellas mujeres que, como Salomé o Clarimonde, no están dispuestas a someterse al yugo de los varones y reivindican su castrada sexualidad y su libertad. El alumno podrá comprobar la crueldad con la que la literatura describe a estas mujeres y los símbolos que emplea para demonizarlas y aproximarlas a ese súcubo o mujer primigenia, esa Lilith abandonada y rechazada, demonizada y desterrada en el mar negro.

Además, el alumnado ya conoce una de las respuestas más relevantes, la respuesta a por qué la mujer debía ser retenida y vigilada y su sexualidad castrada y controlada hasta el extremo de idear artefactos de tortura como el cinturón de castidad. La razón es simple, cuando el varón descubrió su implicación en el proceso reproductivo y, a medida que la estructura de familia iba abandonando los modelos tribales para aproximarse a los actuales, y también, gracias a la consolidación del patriarcado y de la importancia del heredero legítimo portador del apellido y de la fortuna familiar, el temor del hombre a legar toda una serie de bienes y una vida de esfuerzo a un bastardo que no portara su sangre tomó una multiplicidad de formas, todas ellas terribles para sus hijas y esposas. Garantizando la exclusividad del vientre femenino y su dedicación completa al marido, se garantizaba del mismo modo que no hubiese descendencias ilegítimas. Revelarles a través de los textos, explícitos por sí mismos, todas estas causas y destrezas empleadas por los varones supone potenciar ese juicio crítico y arrojar inmensa luz en un esquema de valores que, por fin, descubre cuán injusta ha sido la historia con las mujeres en el devenir de los siglos. Culpables del pecado original, tentadoras y tentadas por naturaleza, no les restaba más que ver su don divino de engendrar vida en el mundo transmutado en condena perpetua y en grilletes que las clausuraban en sus hogares.

Lo interesante para ellos, para los estudiantes, es, sobre todo, lo que se ambiciona en el último bloque, que puedan apreciar por sí mismos que esta coyuntura no ha variado sustancialmente y que, a pesar de parecer que vivimos insertos en un mundo de igualdad y justicia, no hemos sido capaces de liberarnos de la lacra del machismo que goza de tantos y tantos siglos de respaldo. La violencia de género, los micromachismos, la brecha laboral, la cultura de la violación y algunas prácticas nefandas tales como la mutilación genital femenina aún tienen lugar en este mundo de oportunidades y de equidad que soñamos habitar. Tras este viaje, el alumno, acompañado por los discursos y las imágenes creadas por genios del pasado, por verdaderas autoridades culturales, ha podido atestiguar las imposturas que se han ido irguiendo con los siglos y la pervivencia que muchas de ellas tienen. Han reconocido en la literatura y en el arte un campo perpetuador de roles femeninos benéficos y maléficos, un campo de construcción que ahora hay que

deconstruir. La literatura, el arte y su revisionismo histórico y deconstructor habilita a revertir todos esos símbolos y hallar las intenciones que tras ellos subyacen. En este proyecto se ha ambicionado exactamente eso, que sea el propio alumno, guiado por el profesor, el que revierta los símbolos, mitad sociológicos mitad artefacto literario y pueda ejercer un juicio crítico que le conducirá hacia el descubrimiento de los orígenes de un sistema social patriarcal y opresivo hacia las mujeres en el que todavía no puede negarse que sigue inserto, sufriendo las consecuencias en sus propias carnes.

Las respuestas ya están dadas, la vertiente sociológica de las artes es imprescindible y no puede divorciarse de su función estética y estilística. Permite que el alumno inquiere a los textos y a los cuadros sobre sus propios orígenes, sobre el sentido de las prácticas y de los valores morales que aún es capaz de reconocer en su seno, en el seno de su familia y en el seno de sus antepasados, legados por una historia generacional y perpetuadora de símbolos machistas. La utilidad de todo lo aquí mencionado para formar conciencia, moral ética y juicio crítico parece accesorio mencionarla. Ahora los discentes cuentan con fundamentos, con los criterios que han ido adquiriendo mediante la inquisición ejercida ante las formas de cultura que se le han presentado. Se les ha revelado que todos los ideales tejidos alrededor de las mujeres no son más que imposturas maliciosas e intencionadas que han ido gozando de muy buena salud con el paso del tiempo y se les ha educado para reflexionar sobre este legado, plantearse su papel como hombre o mujer en este mundo, y decidir mediante sus acciones y sus pensamientos, si quieren seguir alimentado esta coyuntura nociva y desigual o luchar por un horizonte de igualdad y justicia que sitúe a las mujeres en el puesto que, después de tantos y tantos siglos, verdaderamente les corresponde.

En cuanto a los planes futuros de este proyecto, sería maravilloso que pudiese ver la luz de algún modo, alcanzar a docentes y educadores, concienciar sobre la importancia y los beneficios de implantar una propuesta de este tipo en los centros educativos y que alentara a otros profesionales a diseñar proyectos similares. Esta temática se presta con creces a plantearse a través de muchas otras disciplinas: el arte, el cine, la música, la historia, la filosofía, la biología, la antropología, la sociología, y un largo etc. La empresa que ambicionamos es inmensa, y su repercusión social inimaginable. Por mi parte, como futura educadora, trataré de implementarla siempre que sea posible o adaptar sus programaciones en mis sesiones ordinarias. Solo deseo que, si este proyecto pudiese tomar una dimensión pública, exhortara y convenciera a cuantos educadores fuera posible para alcanzar esa verdadera y tan necesaria transformación social.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIL, Manuel (1993). «Enseñar literatura, tal vez soñar». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 18, pp. 91-99.
- ACOSTA, Luis A. (2005). «Literatura e historia: la historia en la literatura». *Revista de Filología Alemana*, vol. XIII, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, pp.63-88.
- AUSUBEL, D. P. (1973). “Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento”. En ELAM, S. (Comp.) *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. El Ateneo, Buenos Aires, pp. 211-239.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas.
- AUSUBEL, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, Paidós.
- BAQUERO MÁSMELA, Pedro (2015). «Didáctica de la literatura: interdisciplina y sospecha». *Enseñanza de la literatura: Perspectivas contemporáneas*, Doctorado Institucional en Educación, pp. 29-48.
- BEAUVOIR, Simone (1969). *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo Veinte.
- BEL BRAVO, María Antonia (1999). «Historia, literatura e interdisciplinariedad. El auge de lo cultural». AISO. Actas V, pp. 194-205.
- BRUNER, Jerome (1960). *The process of education*. Cambridge, Harvard University Press.
- BUENO, Mónica (2013). «¿Por qué enseñar literatura?». *Abelache*, núm. 4, pp.53-72.
- CARO VALVERDE, María Teresa (2014). «La educación literaria de los clásicos y su proyección interdisciplinaria para el aprendizaje basado en competencias». *Educatio Siglo XXI*, vol. XXXII, núm. 3, Universidad de Murcia, pp.31-50.
- CARRERO ALBORNOZ, Wilmer (2007). «La educación en valores como fortalecimiento de la democracia». *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XIX, núm. 3, pp. 577-587.
- CARRETERO, Mario (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza, Eldelvives.
- CHADWICK, Witney (1999). *Mujer, arte y sociedad*. Barcelona, Destino.
- COLOMER, Teresa (1999). «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». *La educación lingüística y literatura en la enseñanza secundaria*, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Horsori, pp.132-142.
- CULLER, Jonathan (2010). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona, Crítica.

FERNÁNDEZ MARTÍN, Patricia (2008). «La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato». *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. XX pp.61-87.

FETE-UGT (2016). «Feminismo en las aulas». «Educiendo en igualdad: herramientas de trabajo para el profesorado», núm.1, 7 pp.

GARCÍA RAYEGO, Rosa. «Mujeres, arte y literatura: Imágenes de lo Femenino y Feminismo». [artículo en línea], Cuadernos de la UCM: investigaciones feministas: < <https://www.ucm.es/investigacionesfeministas/cuadernos-1> >

GNISCI, Armando, (2002). *Introducción a la literatura comparada*. Barcelona, Crítica.

GONZÁLEZ, Atenea Isabel (2010). «Literatura comparada y Estudios culturales: perspectivas e intersecciones a través del multiculturalismo». *Revista electrónica de la teoría de la literatura y literatura comparada*, núm. 3, pp.29-52.

GONZÁLEZ VÁSQUEZ, Nidia, QUESADA VILLALOBOS, Patricia (2005). «La enseñanza y aprendizaje de la Literatura en complicidad con las Artes Plásticas». *Revista Pensamiento actual*, Universidad de Costa Rica, vol. V, núm. 6, pp. 83-91.

GUERRA SÁNCHEZ, Oswaldo, PERERA SANTANA, Ángeles, RUIZ DE FRANCISCO, Isabel (1993). «Pintura y literatura. La necesaria integración curricular». RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, Alfredo (ed. lit.) *Didáctica de lenguas y culturas. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. A Coruña: Universidad de la Coruña. Servicio de publicaciones, pp. 127-132

GUILLÉN, Claudio (1995). «Lo uno con lo diverso: literatura y complejidad». Ponencia del seminario: *Reto y oportunidad de la Literatura Comparada*, Universidad Menéndez y Pelayo de Santander, pp.51-66.

IBEAS, Nieves y MILLÁN, M^a Ángeles (1997). *La conjura del olvido*. Barcelona, Icaria Antrazyt.

MAMBEL, Carmen, (2012). «Estudios culturales y educación: diversidades y auto-reconocimientos». *Multiciencias*, vol.XII, Universidad del Zulia, Venezuela, pp.100-105.

MINELLONO, María Teresita (1997). «Literatura e Historia». *Cuadernos del CISH*, núm. 2-3, pp. 289-298.

MUNERA, Isabel (2016). «La brecha salarial entre hombres y mujeres se sitúa en el 24%, la más alta de los últimos seis años» Madrid, *El Mundo*.

NUÑO, Laura y KAPLAN, Adriana (2017). *Multisectoral Academic Programme to prevent & combat female genital mutilation*, ed. Guía Multisectorial de Formación Académica sobre Mutilación Genital Femenina. Dykinson.

OBSERVATORIO DE IGUALDAD (2016), «La violencia sobre la mujer en la estadística judicial: Anual 2016» Poder Judicial España [En línea: consultado el 23/05/17]

< <http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Violencia-domestica-y-de-genero/Actividad-del-Observatorio/Datos-estadisticos/La-violencia-sobre-la-mujer-en-la-estadistica-judicial--Anual-2016> >

PIAGET, Jean (1970). *Main trends in psychology*. London: George Allen & Unwin.

PIAGET, Jean (1975). *L'équilibration des structures cognitives: Problème central du développement*. Madrid: Siglo XXI,

PIÑERO GIL, Carmen Cecilia, PIÑERO GIL, Eulalia (2010). *Arte y Mujer, Visiones de cambio y desarrollo social*. Madrid, Editorial Horas y Horas, Ministerio de Igualdad.

POSADAS, Carmen y COURGEON, Sophie (2004). *A la sombra de Lilith: en busca de la igualdad perdida*. Barcelona, Planeta.

PUJOLÀS MASET, Pere (2008). *El aprendizaje cooperativo, 9 ideas clave*. Barcelona, Graó.

REGUEIRO SALGADO, Begoña (2014), «Innovación y creatividad: enseñar literatura en el siglo XXI». *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas de futuro*. *Janus*, Anexo I, pp. 383-393.

RODRÍGUEZ PALMERO, M^a Luz (2004). «La teoría del aprendizaje significativo». [artículo en línea], Centro de Educación a Distancia, Pamplona:
< <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf> >

SEGURA GRAIÑO, Cristina (2005). «Historia, historia de las mujeres, historia social». *Gerónimo de Uztariz*, núm. 21, pp. 9-22.

SERVÉN DÍEZ, Carmen (2008). «Canon literario, educación y escritura femenina», *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 4, Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp.7-19.

SERVÉN DÍEZ, Carmen (2010). «Literatura y educación en valores: relatos de intriga y violencia de género», [artículo en línea], *Revista ibero-americana de estudios de la educación*, núm.1, Universidad de Alcalá.

< <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3488> >

STOLCKE, Verena (1987). «Qué revolución feminista en la enseñanza: estudios de la mujer o integración curricular?». Ponencia de *Dona i discurs científic*, Universitat de Valencia, pp. 33-42.

SUÁREZ BRIONES, Beatriz, MARTÍN LUCAS, M^a Belén, FARIÑA BUSTO, M^a Jesús (2000), *Escribir en femenino, poéticas y políticas*. Barcelona, Icaria Akademeia.

ANEXOS

1. Don Juan Manuel, *El Conde Lucanor*. Cuento XXXV

Lo que sucedió a un mancebo que casó con una muchacha muy rebelde

Otra vez hablaba el Conde Lucanor con Patronio, su consejero, y le decía:

-Patronio, un pariente mío me ha contado que lo quieren casar con una mujer muy rica y más ilustre que él, por lo que esta boda le sería muy provechosa si no fuera porque, según le han dicho algunos amigos, se trata de una doncella muy violenta y colérica. Por eso os ruego que me digáis si le debo aconsejar que se case con ella, sabiendo cómo es, o si le debo aconsejar que no lo haga.

-Señor conde -dijo Patronio-, si vuestro pariente tiene el carácter de un joven cuyo padre era un honrado moro, aconsejadle que se case con ella; pero si no es así, no se lo aconsejéis.

El conde le rogó que le contase lo sucedido.

Patronio le dijo que en una ciudad vivían un padre y su hijo, que era excelente persona, pero no tan rico que pudiese realizar cuantos proyectos tenía para salir adelante. Por eso el mancebo estaba siempre muy preocupado, pues siendo tan emprendedor no tenía medios ni dinero.

En aquella misma ciudad vivía otro hombre mucho más distinguido y más rico que el primero, que sólo tenía una hija, de carácter muy distinto al del mancebo, pues cuanto en él había de bueno, lo tenía ella de malo, por lo cual nadie en el mundo querría casarse con aquel diablo de mujer.

Aquel mancebo tan bueno fue un día a su padre y le dijo que, pues no era tan rico que pudiera darle cuanto necesitaba para vivir, se vería en la necesidad de pasar miseria y pobreza o irse de allí, por lo cual, si él daba su consentimiento, le parecía más juicioso buscar un matrimonio conveniente, con el que pudiera encontrar un medio de llevar a cabo sus proyectos. El padre le contestó que le gustaría mucho poder encontrarle un matrimonio ventajoso.

Dijo el mancebo a su padre que, si él quería, podía intentar que aquel hombre bueno, cuya hija era tan mala, se la diese por esposa. El padre, al oír decir esto a su hijo, se asombró mucho y le preguntó cómo había pensado aquello, pues no había nadie en el mundo que la conociese que, aunque fuera muy pobre, quisiera casarse con ella. El hijo le contestó que hiciese el favor de concertarle aquel matrimonio. Tanto le insistió que, aunque al padre le pareció algo muy extraño, le dijo que lo haría.

Marchó luego a casa de aquel buen hombre, del que era muy amigo, y le contó cuanto había hablado con su hijo, diciéndole que, como el mancebo estaba dispuesto a casarse con su hija, consintiera en su matrimonio. Cuando el buen hombre oyó hablar así a su amigo, le contestó:

-Por Dios, amigo, si yo autorizara esa boda sería vuestro peor amigo, pues tratándose de vuestro hijo, que es muy bueno, yo pensaría que le hacía grave daño al consentir su perjuicio o su muerte, porque estoy seguro de que, si se casa con mi hija, morirá, o su vida con ella será peor que la misma muerte. Mas no penséis que os digo esto por no aceptar vuestra petición, pues, si la queréis como esposa de vuestro hijo, a mí mucho me contentará entregarla a él o a cualquiera que se la lleve de esta casa.

Su amigo le respondió que le agradecía mucho su advertencia, pero, como su hijo insistía en casarse con ella, le volvía a pedir su consentimiento.

Celebrada la boda, llevaron a la novia a casa de su marido y, como eran moros, siguiendo sus costumbres les prepararon la cena, les pusieron la mesa y los dejaron solos hasta la mañana siguiente. Pero los padres y parientes del novio y de la novia estaban con mucho miedo, pues pensaban que al día siguiente encontrarían al joven muerto o muy mal herido.

Al quedarse los novios solos en su casa, se sentaron a la mesa y, antes de que ella pudiese decir nada, miró el novio a una y otra parte y, al ver a un perro, le dijo ya bastante airado:

-¡Perro, danos agua para las manos!

El perro no lo hizo. El mancebo comenzó a enfadarse y le ordenó con más ira que les trajese agua para las manos. Pero el perro seguía sin obedecerle. Viendo que el perro no lo hacía, el joven se levantó muy enfadado de la mesa y, cogiendo la espada, se lanzó contra el perro, que, al verlo venir así, emprendió una veloz huida, perseguido por el mancebo, saltando ambos por entre la ropa, la mesa y el fuego; tanto lo persiguió que, al fin, el mancebo le dio alcance, lo sujetó y le cortó la cabeza, las patas y las manos, haciéndolo pedazos y ensangrentando toda la casa, la mesa y la ropa.

Después, muy enojado y lleno de sangre, volvió a sentarse a la mesa y miró en derredor. Vio un gato, al que mandó que trajese agua para las manos; como el gato no lo hacía, le gritó:

-¡Cómo, falso traidor! ¿No has visto lo que he hecho con el perro por no obedecerme? Juro por Dios que, si tardas en hacer lo que mando, tendrás la misma muerte que el perro.

El gato siguió sin moverse, pues tampoco es costumbre suya llevar el agua para las manos. Como no lo hacía, se levantó el mancebo, lo cogió por las patas y lo estrelló contra una pared, haciendo de él más de cien pedazos y demostrando con él mayor ensañamiento que con el perro.

Así, indignado, colérico y haciendo gestos de ira, volvió a la mesa y miró a todas partes. La mujer, al verle hacer todo esto, pensó que se había vuelto loco y no decía nada.

Después de mirar por todas partes, vio a su caballo, que estaba en la cámara y, aunque era el único que tenía, le mandó muy enfadado que les trajese agua para las manos; pero el caballo no le obedeció. Al ver que no lo hacía, le gritó:

-¡Cómo, don caballo! ¿Pensáis que, porque no tengo otro caballo, os respetaré la vida si no hacéis lo que yo mando? Estáis muy confundido, pues sí, para desgracia vuestra, no

cumplís mis órdenes, juro ante Dios daros tan mala muerte como a los otros, porque no hay nadie en el mundo que me desobedezca que no corra la misma suerte.

El caballo siguió sin moverse. Cuando el mancebo vio que el caballo no lo obedecía, se acercó a él, le cortó la cabeza con mucha rabia y luego lo hizo pedazos.

Al ver su mujer que mataba al caballo, aunque no tenía otro, y que decía que haría lo mismo con quien no le obedeciese, pensó que no se trataba de una broma y le entró tantísimo miedo que no sabía si estaba viva o muerta.

Él, así, furioso, ensangrentado y colérico, volvió a la mesa, jurando que, si mil caballos, hombres o mujeres hubiera en su casa que no le hicieran caso, los mataría a todos. Se sentó y miró a un lado y a otro, con la espada llena de sangre en el regazo; cuando hubo mirado muy bien, al no ver a ningún ser vivo sino a su mujer, volvió la mirada hacia ella con mucha ira y le dijo con muchísima furia, mostrándole la espada:

-Levantaos y dadme agua para las manos.

La mujer, que no esperaba otra cosa sino que la despedazaría, se levantó a toda prisa y le trajo el agua que pedía. Él le dijo:

-¡Ah! ¡Cuántas gracias doy a Dios porque habéis hecho lo que os mandé! Pues de lo contrario, y con el disgusto que estos estúpidos me han dado, habría hecho con vos lo mismo que con ellos.

Después le ordenó que le sirviese la comida y ella le obedeció. Cada vez que le mandaba alguna cosa, tan violentamente se lo decía y con tal voz que ella creía que su cabeza rodaría por el suelo.

Así ocurrió entre los dos aquella noche, que nunca hablaba ella sino que se limitaba a obedecer a su marido. Cuando ya habían dormido un rato, le dijo él:

-Con tanta ira como he tenido esta noche, no he podido dormir bien. Procurad que mañana no me despierte nadie y preparadme un buen desayuno.

Cuando aún era muy de mañana, los padres, madres y parientes se acercaron a la puerta y, como no se oía a nadie, pensaron que el novio estaba muerto o gravemente herido. Viendo por entre las puertas a la novia y no al novio, su temor se hizo muy grande.

Ella, al verlos junto a la puerta, se les acercó muy despacio y, llena de temor, comenzó a increparles:

-¡Locos, insensatos! ¿Qué hacéis ahí? ¿Cómo os atrevéis a llegar a esta puerta? ¿No os da miedo hablar? ¡Callaos, si no, todos moriremos, vosotros y yo!

Al oírla decir esto, quedaron muy sorprendidos. Cuando supieron lo ocurrido entre ellos aquella noche, sintieron gran estima por el mancebo porque había sabido imponer su autoridad y hacerse él con el gobierno de su casa. Desde aquel día en adelante, fue su mujer muy obediente y llevaron muy buena vida.

Pasados unos días, quiso su suegro hacer lo mismo que su yerno, para lo cual mató un gallo; pero su mujer le dijo:

-En verdad, don Fulano, que os decidís muy tarde, porque de nada os valdría aunque mataseis cien caballos: antes tendríais que haberlo hecho, que ahora nos conocemos de sobra.

Y concluyó Patronio:

-Vos, señor conde, si vuestro pariente quiere casarse con esa mujer y vuestro familiar tiene el carácter de aquel mancebo, aconsejadle que lo haga, pues sabrá mandar en su casa; pero si no es así y no puede hacer todo lo necesario para imponerse a su futura esposa, debe dejar pasar esa oportunidad. También os aconsejo a vos que, cuando hayáis de tratar con los demás hombres, les deis a entender desde el principio cómo han de portarse con vos.

El conde vio que este era un buen consejo, obró según él y le fue muy bien.

Como don Juan comprobó que el cuento era bueno, lo mandó escribir en este libro e hizo estos versos que dicen así:

Si desde un principio no muestras quién eres,

nunca podrás después, cuando quisieres.

2. Fragmentos de *Salomé*, Oscar Wilde

JOKANAÁN:

-

¿Quién es esa mujer que me está mirando? No quiero que me mire. ¿Por qué me mira con sus ojos de oro, por debajo de sus párpados dorados? No sé quién es. No quiero saber quién es. Ordénale que se vaya. No es con ella con quien quiero hablar.

SALOMÉ:

-

Soy Salomé, hija de Herodías, Princesa de Judea.

JOKANAÁN:

-

¡Atrás! ¡Hija de Babilonia! No te acerques al elegido del Señor. Tu madre ha mancillado la tierra con el vino de sus iniquidades, y el clamor de sus pecados ha llegado hasta los oídos de Dios.

SALOMÉ:

-

Habla Jokanaán, tu voz es un vino para mí.

EL JOVEN SIRIO:

-

¡Princesa! ¡Princesa! ¡Princesa!

SALOMÉ:

-

¡Habla otra vez! Habla otra vez Jokanaán, y dime qué tengo que hacer.

JOKANAÁN:

-

¡Hija de Sodoma, no te acerques a mí!

¡Cubre tu rostro con un velo, derrama ceniza sobre tu cabeza, vete al desierto y busca al Hijo del Hombre.

SALOMÉ:

-

¿Quién es el Hijo del Hombre? ¿Es tan hermoso como tú, Jokanaán?

JOKANAÁN:

-

¡Ponte detrás de mí! Oigo en el palacio el batir de las alas del ángel de la muerte.

EL JOVEN SIRIO:

-

Princesa, le ruego que vaya adentro.

JOKANAÁN:

-

¡Ángel del Señor Dios!, ¿qué haces aquí con tu espada? ¿A quién buscas dentro de ese palacio de locuras? El día del que ha de morir con una vestidura de plata aún no ha llegado.

SALOMÉ:

-

¡Jokanaán!

JOKANAÁN:

-

¿Quién habló?

SALOMÉ:

-

¡Jokanaán, estoy enamorada de tu cuerpo! Tu cuerpo es blanco como lirios del valle que el segador nunca ha tocado. Tu cuerpo es blanco como la nieve que está en las montañas de Judea y baja a los valles. Las rosas del jardín de la Reina de Arabia no son tan blancas como tu cuerpo. Ni las rosas del jardín de la Reina de Arabia, ni los pies de la aurora cuando se apoyan en las hojas, ni el pecho de la luna cuando descansa sobre el pecho del mar...

No hay nada en el mundo tan blanco como tu cuerpo. Permíteme tocar tu cuerpo.

JOKANAÁN:

-

¡Atrás! ¡Mujer de Babilonia! Por la mujer vino el pecado al mundo. No me hables. No te escucharé. Sólo escucho la voz del Señor Dios.

SALOMÉ:

-

Tu cuerpo es repugnante. Es como el cuerpo de un leproso. Es como una pared revocada donde se han escondido las víboras; como una pared donde los escorpiones han hecho su nido. Es como un sepulcro blanqueado lleno de cosas nauseabundas. Es horrible tu cuerpo, es horrible

De tu cabello estoy enamorada, Jokanaán. Tu cabello es como racimos de uvas, como racimos de uvas negras que cuelgan de las viñas de Edom, en el país de los edomitas. Tu cabello es como el cedro del Líbano, como los grandes cedros del Líbano que dan sombra a los leones y a los salteadores que quieren esconderse durante el día. Las largas y oscuras noches, cuando la luna esconde su rostro y las estrellas tienen miedo, no son tan

negras. El silencio que habita en la foresta no es tan negro. No hay nada en el mundo tan negro como tu cabello... Déjame que toque tu cabello.

JOKANAÁN:

-

¡Atrás, hija de Sodoma! No me toques. No profanes el templo del Señor Dios.

SALOMÉ:

-

Tu cabello es horrible. Está cubierto de fango y de polvo. Es como una corona de espinas quehan puesto sobre tu frente. Es como un nudo de negras serpientes que se enroscan en torno de tu cuello. No amo tus cabellos... Es tu boca lo que deseo. ¡Tu boca es como una rama de

coral que los pescadores han encontrado en el crepúsculo del mar, el coral que guardan para los reyes....! Es como el bermellón que los moabitas encuentran en Las minas de Moab, el bermellón que el rey recibe de ellos. Es como el arco del Rey de los Persas, que está pintado de bermellón y guarnecido de coral. No hay nada en el mundo tan rojo como tu boca... ¡Déjame besar tu boca!

JOKANAÁN:

-

Jamás, hija de Babilonia! ¡Hija de Sión! ¡Jamás!

SALOMÉ:

-

Yo besaré tu boca, Jokanaán. Yo besaré tu boca.

-

[...]

HERODES:

-

No te levantes, esposa mía; no te servirá de nada. No iré adentro hasta que ella haya danzado. Danza, Salomé, danza para mí.

HERODÍAS:

-

No dances, hija mía.

SALOMÉ:

-

Estoy lista, Tetrarca. (SALOMÉ BAILA LA DANZA DE LOS SIETE VELOS)

HERODES:

-

¡Ah! ¡Maravilloso! Ya ves que tu hija ha bailado para mí. Acércate, Salomé, acércate, para que pueda darte la recompensa. ¡Ah, yo pago bien a los danzarines! Te pagaré a ti como a un rey. Te daré cualquier cosa que tu corazón desee. ¿Qué quieres tener? Habla.

SALOMÉ (ARRODILLÁNDOSE):

-

Quisiera que ahora mismo me trajeran en una bandeja de plata.

..

HERODES (RIÉNDOSE):

-

¿En una bandeja de plata? Sí, por cierto, en una bandeja de plata.

Es encantadora, ¿no es verdad? ¿Qué quieres tener en una bandeja de plata, oh dulce y hermosa

Salomé, tú, que eres más hermosa que todas las doncellas de Judea? ¿Qué quieres que te traigan en una bandeja de plata? Dímelo. Cualquiera cosa que sea, te lo darán. Mis tesoros te pertenecen.

¿Qué es, Salomé?

SALOMÉ (LEVANTÁNDOSE):

-

La cabeza de Jokanaán.

[...]

SALOMÉ:- ¿Ah, no querías permitir que yo besara tu boca, Jokanaán! ¡Bueno! Ahora la besaré. La morderé con mis labios como se muerde una fruta madura. Sí, besaré tu boca, Jokanaán. Lo dije. ¡Ah! Ahora la besaré... ¿Pero por qué no me miras, Jokanaán? Tus ojos, que eran tan terribles, tan llenos de rabia y de desprecio, están cerrados ahora. ¿Por qué están cerrados? ¡Abre tus ojos! ¡Levanta tus párpados Jokanaán! ¿Por qué no me miras? ¡Tienes miedo de mí Jokanaán, que no quieres mirarme...? Y tu boca era como una serpiente roja lanzando veneno, ya no se mueve, no dice nada ahora, Jokanaán, esa víbora escarlata que escupió su veneno sobre mí. Es extraño ¿No es cierto? ¡Cómo es que la víbora roja ya no se mueve? No querías tener nada conmigo, Jokanaán. Me rechazaste. Dijiste palabras perversas contra mí. Me trataste de ramera, de perdida, a mí, a Salomé, hija de Herodías, Princesa de Judea. ¡Bueno, Jokanaán, yo estoy viva aún, pero tú, tú estás muerto, y tu cabeza me pertenece! Puedo hacer con ella lo que quiera. Puedo arrojarla a los perros y a las aves del aire... Lo que los perros desdeñen, las aves del aire lo devorarán... ¡Ah, Jokanaán, Jokanaán, eras el único hombre que he amado! Todos los otros hombres me son odiosos. ¡Pero tú, tú eras hermoso! Tu cuerpo era una columna de marfil colocada sobre un basamento de plata. Era un jardín lleno de palomas y de lirios de plata. Eras una torre de plata recubierta de escudos de marfil. No había nada en el mundo tan blanco como tu cuerpo. No había nada en el mundo tan rojo como tu boca. Tu voz era un inciensario que esparcía extraños perfumes, cuando te miraba, yo oía una música extraña. ¡Ah! por qué no me miraste, Jokanaán? Detrás de tus manos y tus maldiciones escondiste tu rostro. Pusiste sobre tus ojos la venda del que desea ver a Dios. Bien, tú has visto a tu Dios, Jokanaán, pero a mí, a mí, nunca me has visto. Si me hubieras visto, me hubieras amado.....

[...]

HERODES:

-

Tu hija es un monstruo, un verdadero monstruo. En verdad, lo que ha hecho es un gran crimen. Estoy seguro de que es un crimen contra un Dios desconocido.

3. Discurso de Clara Campoamor frente a las Cortes.

<http://sociedad.elpais.com/sociedad/2006/10/01/actualidad/1159653602_850215.html>

Señores diputados: lejos yo de censurar ni de atacar las manifestaciones de mi colega, señorita Kent, comprendo, por el contrario, la tortura de su espíritu al haberse visto hoy en

trance de negar la capacidad inicial de la mujer. Creo que por su pensamiento ha debido de pasar, en alguna forma, la amarga frase de Anatole France cuando nos habla de aquellos socialistas que, forzados por la necesidad, iban al Parlamento a legislar contra los suyos.

Respecto a la serie de afirmaciones que se han hecho esta tarde contra el voto de la mujer, he de decir, con toda la consideración necesaria, que no están apoyadas en la realidad. Tomemos al azar algunas de ellas. ¿Que cuándo las mujeres se han levantado para protestar de la guerra de Marruecos? Primero: ¿y por qué no los hombres? Segundo: ¿quién protestó y se levantó en Zaragoza cuando la guerra de Cuba más que las mujeres? ¿Quién nutrió la manifestación pro responsabilidades del Ateneo, con motivo del desastre de Annual, más que las mujeres, que iban en mayor número que los hombres?

¡Las mujeres! ¿Cómo puede decirse que cuando las mujeres den señales de vida por la República se les concederá como premio el derecho a votar? ¿Es que no han luchado las mujeres por la República? ¿Es que al hablar con elogio de las mujeres obreras y de las mujeres universitarias no está cantando su capacidad? Además, al hablar de las mujeres obreras y universitarias, ¿se va a ignorar a todas las que no pertenecen a una clase ni a la otra? ¿No sufren éstas las consecuencias de la legislación? ¿No pagan los impuestos para sostener al Estado en la misma forma que las otras y que los varones? ¿No refluye sobre ellas toda la consecuencia de la legislación que se elabora aquí para los dos sexos, pero solamente dirigida y matizada por uno? ¿Cómo puede decirse que la mujer no ha luchado y que necesita una época, largos años de República, para demostrar su capacidad? Y ¿por qué no los hombres? ¿Por qué el hombre, al advenimiento de la República, ha de tener sus derechos y han de ponerse en un lazareto los de la mujer?

Pero, además, señores diputados, los que votasteis por la República, y a quienes os votaron los republicanos, meditaad un momento y decid si habéis votado solos, si os votaron sólo los hombres. ¿Ha estado ausente del voto la mujer? Pues entonces, si afirmáis que la mujer no influye para nada en la vida política del hombre, estáis -fijaos bien- afirmando su personalidad, afirmando la resistencia a acatarlos. ¿Y es en nombre de esa personalidad, que con vuestra repulsa reconocéis y declaráis, por lo que cerráis las puertas a la mujer en materia electoral? ¿Es que tenéis derecho a hacer eso? No; tenéis el derecho que os ha dado la ley, la ley que hicisteis vosotros, pero no tenéis el derecho natural fundamental, que se basa en el respeto a todo ser humano, y lo que hacéis es detentar un poder; dejad que la mujer se manifieste y veréis como ese poder no podéis seguir detentándolo.

No se trata aquí esta cuestión desde el punto de vista del principio, que harto claro está, y en vuestras conciencias repercute, que es un problema de ética, de pura ética reconocer a la mujer, ser humano, todos sus derechos, porque ya desde Fichte, en 1796, se ha aceptado, en principio también, el postulado de que sólo aquel que no considere a la mujer un ser humano es capaz de afirmar que todos los derechos del hombre y del ciudadano no deben ser los mismos para la mujer que para el hombre. Y en el Parlamento francés, en 1848, Víctor Considerant se levantó para decir que una Constitución que concede el voto al mendigo, al doméstico y al analfabeto -que en España existe- no puede negárselo a la mujer. No es desde el punto de vista del principio, es desde el temor que aquí se ha expuesto, fuera del ámbito del principio -cosa dolorosa para un abogado-, como se puede

venir a discutir el derecho de la mujer a que sea reconocido en la Constitución el de sufragio. Y desde el punto de vista práctico, utilitario, ¿de qué acusáis a la mujer? ¿Es de ignorancia? Pues yo no puedo, por enojosas que sean las estadísticas, dejar de referirme a un estudio del señor Luzuriaga acerca del analfabetismo en España.

Hace él un estudio cíclico desde 1868 hasta el año 1910, nada más, porque las estadísticas van muy lentamente y no hay en España otras. ¿Y sabéis lo que dice esa estadística? Pues dice que, tomando los números globales en el ciclo de 1860 a 1910, se observa que mientras el número total de analfabetos varones, lejos de disminuir, ha aumentado en 73.082, el de la mujer analfabeta ha disminuido en 48.098; y refiriéndose a la proporcionalidad del analfabetismo en la población global, la disminución en los varones es sólo de 12,7 por cien, en tanto que en las hembras es del 20,2 por cien. Esto quiere decir simplemente que la disminución del analfabetismo es más rápida en las mujeres que en los hombres y que de continuar ese proceso de disminución en los dos sexos, no sólo llegarán a alcanzar las mujeres el grado de cultura elemental de los hombres, sino que lo sobrepasarán. Eso en 1910. Y desde 1910 ha seguido la curva ascendente, y la mujer, hoy día, es menos analfabeta que el varón. No es, pues, desde el punto de vista de la ignorancia desde el que se puede negar a la mujer la entrada en la obtención de este derecho.

Otra cosa, además, al varón que ha de votar. No olvidéis que no sois hijos de varón tan sólo, sino que se reúne en vosotros el producto de los dos sexos. En ausencia mía y leyendo el diario de sesiones, pude ver en él que un doctor hablaba aquí de que no había ecuación posible y, con espíritu heredado de Moebius y Aristóteles, declaraba la incapacidad de la mujer.

A eso, un solo argumento: aunque no queráis y si por acaso admitís la incapacidad femenina, votáis con la mitad de vuestro ser incapaz. Yo y todas las mujeres a quienes represento queremos votar con nuestra mitad masculina, porque no hay degeneración de sexos, porque todos somos hijos de hombre y mujer y recibimos por igual las dos partes de nuestro ser, argumento que han desarrollado los biólogos. Somos producto de dos seres; no hay incapacidad posible de vosotros a mí, ni de mí a vosotros.

Desconocer esto es negar la realidad evidente. Negadlo si queréis; sois libres de ello, pero sólo en virtud de un derecho que habéis (perdonadme la palabra, que digo sólo por su claridad y no con espíritu agresivo) detentado, porque os disteis a vosotros mismos las leyes; pero no porque tengáis un derecho natural para poner al margen a la mujer.

Yo, señores diputados, me siento ciudadano antes que mujer, y considero que sería un profundo error político dejar a la mujer al margen de ese derecho, a la mujer que espera y confía en vosotros; a la mujer que, como ocurrió con otras fuerzas nuevas en la revolución francesa, será indiscutiblemente una nueva fuerza que se incorpora al derecho y no hay sino que empujarla a que siga su camino.

No dejéis a la mujer que, si es regresiva, piense que su esperanza estuvo en la dictadura; no dejéis a la mujer que piense, si es avanzada, que su esperanza de igualdad está en el comunismo. No cometáis, señores diputados, ese error político de gravísimas

consecuencias. Salváis a la República, ayudáis a la República atrayéndoos y sumándoos esa fuerza que espera ansiosa el momento de su redención.

Cada uno habla en virtud de una experiencia y yo os hablo en nombre de la mía propia. Yo soy diputado por la provincia de Madrid; la he recorrido, no sólo en cumplimiento de mi deber, sino por cariño, y muchas veces, siempre, he visto que a los actos públicos acudía una concurrencia femenina muy superior a la masculina, y he visto en los ojos de esas mujeres la esperanza de redención, he visto el deseo de ayudar a la República, he visto la pasión y la emoción que ponen en sus ideales. La mujer española espera hoy de la República la redención suya y la redención del hijo. No cometáis un error histórico que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar; que no tendréis nunca bastante tiempo para llorar al dejar al margen de la República a la mujer, que representa una fuerza nueva, una fuerza joven; que ha sido simpatía y apoyo para los hombres que estaban en las cárceles; que ha sufrido en muchos casos como vosotros mismos, y que está anhelante, aplicándose a sí misma la frase de Humboldt de que la única manera de madurarse para el ejercicio de la libertad y de hacerla accesible a todos es caminar dentro de ella.

Señores diputados, he pronunciado mis últimas palabras en este debate. Perdonadme si os molesté, considero que es mi convicción la que habla; que ante un ideal lo defendería hasta la muerte; que pondría, como dije ayer, la cabeza y el corazón en el platillo de la balanza, de igual modo Breno colocó su espada, para que se inclinara en favor del voto de la mujer, y que además sigo pensando, y no por vanidad, sino por íntima convicción, que nadie como yo sirve en estos momentos a la República española.

4. Modelo de encuesta al profesorado del centro educativo La Salle



Máster de formación del profesorado de ESO, FP y Enseñanza de Idiomas

Cuestionario para la elaboración del Trabajo fin de Máster.

CENTRO:	
CARGO:	

1. Medidas anuales que se empleen en su centro de trabajo para prevenir o concienciar sobre la misoginia o la violencia de género:

<input type="checkbox"/>	Conferencias anuales.
<input type="checkbox"/>	Forma parte del PAT.
<input type="checkbox"/>	Se realizan actividades extracurriculares.
<input type="checkbox"/>	Otras: _____
<input type="checkbox"/>	No se toman medidas anuales.

2. Como coordinador o jefe de estudios, ¿considera necesaria la implementación de actividades con el fin de concienciar al alumnado en contra de este problema social?

<input type="checkbox"/>	Sí.
<input type="checkbox"/>	No.

3. Como docente, ¿considera necesaria la implementación de actividades con el fin de concienciar al alumnado y se implicaría profesionalmente?

<input type="checkbox"/>	Sí.
<input type="checkbox"/>	Sí pero no me siento preparado/ dispongo tiempo.
<input type="checkbox"/>	No.

4. ¿En qué áreas considera que resultaría más sencillo llevar a cabo un proyecto contra la misoginia y la violencia de género? (puede marcar más de una opción)

<input type="checkbox"/>	Historia (Ciencias Sociales).
<input type="checkbox"/>	Historia del Arte o Plástica (Artes y Humanidades).
<input type="checkbox"/>	Lengua y Literatura (Humanidades).
<input type="checkbox"/>	Educación Física.
<input type="checkbox"/>	Filosofía (Humanidades).

5. ¿Cree posible que su centro implantara un proyecto educativo que buscase concienciar sobre tales problemas sociales?

<input type="checkbox"/>	Sí.
<input type="checkbox"/>	No.

6. Como profesor de Historia, ¿cree que su disciplina podría ser una buena herramienta para concienciar sobre la misoginia y la violencia de género?

<input type="checkbox"/>	En absoluto.
<input type="checkbox"/>	Quizás.
<input type="checkbox"/>	Posiblemente.
<input type="checkbox"/>	Absolutamente.

7. Como profesor de Lengua y Literatura, ¿cree que su disciplina podría ser una buena herramienta para concienciar sobre la misoginia y la violencia de género?

<input type="checkbox"/>	En absoluto.
<input type="checkbox"/>	Quizás.
<input type="checkbox"/>	Posiblemente.
<input type="checkbox"/>	Absolutamente.

8. Como profesor de Arte o Historia del Arte, ¿cree que su disciplina podría ser una buena herramienta para concienciar sobre la misoginia y la violencia de género?

<input type="checkbox"/>	En absoluto.
<input type="checkbox"/>	Quizás.
<input type="checkbox"/>	Posiblemente.
<input type="checkbox"/>	Absolutamente.

9. ¿En qué etapa académica considera que resultaría más beneficioso promover un proyecto de este tipo?

<input type="checkbox"/>	1º Ciclo de la ESO: (1º y 2º)
<input type="checkbox"/>	2º Ciclo de la ESO: (3º y 4º)
<input type="checkbox"/>	1º de Bachillerato.

Gracias por participar en el cuestionario.

5. Documento: Memorias *Practicum* I y II en volúmenes separados.