

EDUCACIÓN LITERARIA Y DEMOCRACIA: EL TALLER EDUCATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESO

Jazmina Fuentes Moreno¹
IES GRIÑÓN

Recibido 2/04/2013

Aceptado: 30/04/2013

Resumen

La situación de desigualdad entre mujeres y hombres en el discurso hegemónico de la historia literaria presente en los programas y materiales de la asignatura Lengua castellana y Literatura en la ESO constituye, junto con la asunción en la práctica docente de métodos pedagógicos tradicionales, un importante obstáculo para el profesorado que desee llevar a cabo una educación literaria democrática y comprometida con la formación de una ciudadanía participativa, consciente de las desigualdades del mundo actual y crítica con el orden establecido. Una interesante y eficaz alternativa para evitarlo, sin contravenir las leyes y currículos vigentes, puede ser la puesta en marcha de intervenciones didácticas con perspectiva de género basadas en la metodología del taller educativo.

Palabras Clave: Educación literaria, pedagogía crítica, educación para la ciudadanía, género.

Abstract

The unbalanced women and men status in the hegemonic literary discourse, which is the basis of the materials and curricula from the Spanish Language and Literature subject at present, in addition to the adoption of traditional pedagogic methods, constitutes an important obstacle to the teaching staff who wishes to bring about a democratic literature education, committed to the development of participative citizens that are aware of the inequalities of the current world and also critical towards the established order. An interesting and effective alternative to avoid this problem, while at the same time abide by the current educational law and curricula, could be to implement educational interventions which are based on a workshop methodology and also allow for gender mainstreaming.

Keywords: Literature education, critic pedagogy, education for democratic citizenship, gender.

¹ jazminafuentes@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.

Martha Nussbaum, *Sin fines de lucro*, 20

En estos años de crisis en los que las políticas económicas neocapitalistas campan a sus anchas rigiendo el mundo sin importar el destino de millones de seres humanos a lo largo y ancho del planeta, constriñendo, restringiendo o ignorando los derechos humanos y democráticos, manipulando a la ciudadanía a través de los medios de comunicación de masas y de los valores de la sociedad de consumo, y formando una masa gregaria -muy cualificada técnicamente pero incapaz de analizar críticamente su realidad- a partir del diseño de sistemas educativos cuyos objetivos y logros se miden en términos de rentabilidad, se hace necesaria y urgente la implementación en el aula de intervenciones didácticas que generen hábitos de pensamiento crítico y promuevan una ciudadanía global, consciente, activa y participativa que pueda ayudar a frenar este progresivo desgaste a que se están viendo sometidas las democracias. Si realmente pensamos que son los valores genuinamente democráticos, los que, hoy por hoy, más exitosamente pueden afrontar los desafíos a que nos enfrentamos en este mundo global, en el que la desigualdad -en sus distintas vertientes- es la norma, deberemos comprometernos y practicar en el aula una educación en valores fundamentada en un proceso de enseñanza-aprendizaje más vivo y dinámico que persiga la asimilación de los derechos humanos en la práctica social diaria del alumnado; que prepare a las/los estudiantes para convertirse en sujetos responsables que puedan desarrollarse libre y plenamente como personas a la vez que comprender, respetar y valorar la diversidad de identidades y opciones existente en las sociedades actuales; que fomente la participación democrática y las formas de pensamiento no gregarias en pos de una “alfabetización crítica” que nos sitúe como “intelectuales críticos transformadores de la sociedad” a la vez que cambie el papel del alumnado como receptor pasivo de conocimientos y favorezca la reflexión individual y colectiva a través del diálogo intersubjetivo y el cuestionamiento de los saberes impartidos (López Valero, 2002: 63,

70); y que, en consecuencia, permita la estabilidad y el desarrollo de esta forma de organización social y política pues, como apunta Nussbaum (2010: 29), sin el apoyo de una ciudadanía preparada para vivir en democracia esto no será posible.

En lo que concierne a esta labor, nuestra asignatura de Literatura, desde su posición privilegiada, tiene mucho que aportar. Es una opinión bastante generalizada entre las voces autorizadas la de que las Humanidades son un pilar esencial de la educación para la democracia pues reportan al alumnado numerosos beneficios en su proceso de formación social, cultural y personal como seres humanos y ciudadanos/as, en tanto que desarrollan el pensamiento crítico, desafían a la imaginación y favorecen “la comprensión empática de otras experiencias humanas y de la complejidad que caracteriza a nuestro mundo” (Nussbaum, 2010: 26). Y es que, efectivamente, tal y como se ha venido señalado en numerosos trabajos de Didáctica de la Literatura, esta es un instrumento pedagógico profundamente valioso y necesario para una educación integral de nuestros/as jóvenes puesto que, entre otras cosas, ayuda a conocer la propia cultura y entender la sociedad que habitamos (Soldevila, 2006: 21) tanto como a contrastar puntos de vista y a construir la propia subjetividad “sin dejarse arrastrar por modas y consignas” (Amorós, 1974: 40-41). Asimismo, permite conocer otras culturas, experiencias y visiones del mundo, comprenderlas en sus diferencias y fomentar la convivencia tolerante con ellas (Reyzabal y Tenorio, 2004: 29), a la par que contribuye a generar una conciencia social crítica siempre que se evidencien las situaciones de desigualdad social que en ella se reflejan, lo que, por otra parte, la convierte en un destacado vehículo de cambio social (Miguel Alfonso, 2004: 67).

No obstante, no debemos caer en la tentación simplista de pensar que, para alcanzar una educación literaria crítica y genuinamente democrática, basta con impartir los contenidos literarios que aparecen formulados en los currículos vigentes de la asignatura Lengua castellana y Literatura de la ESO tal y como tradicionalmente se ha venido haciendo en la mayoría de las aulas españolas, esto es, reduciendo la disciplina a una serie de “aptitudes técnicas” que dejan de lado la curiosidad, el análisis social y la responsabilidad individual para concentrarse en la transmisión acrítica de datos presentados como incuestionables e inamovibles (Nussbaum, 2010: 177-179) y la aplicación mecánica de esquemas y herramientas de análisis textual. Así pues, se hace imprescindible que nos preguntemos cómo hemos de impartir la asignatura para poder

lograr dicho objetivo. Es evidente que aquí se pueden barajar varias posibilidades, pero una cosa está clara, y es que el modelo tradicional obstaculiza enormemente este propósito pues plantea una serie de incoherencias con los principios democráticos que pretendemos inculcar, tanto en el discurso hegemónico presente en los contenidos curriculares y materiales didácticos como en la metodología. Veamos por qué.

OBSTÁCULOS PARA UNA EDUCACIÓN LITERARIA DEMOCRÁTICA

El discurso literario hegemónico en los contenidos y materiales

El modelo historicista de educación literaria, del que todavía hoy somos deudores, tiene su origen en la implantación del sistema escolar moderno, que nace al calor de las ideas decimonónicas propugnadas por el Romanticismo y el Liberalismo, asentado en los valores y los ideales pedagógico-patrióticos de la burguesía y “ligado a sus nuevas necesidades”(Núñez Ruiz, 2001: 7-15, 38-41). Este modelo concebía el estudio literario como “una vía real hacia la comprensión de una cultura en su totalidad” pues se consideraba que la literatura, junto a la lengua y la cultura, conforman un conjunto orgánico que se identifica con el espíritu de una nación y que, por tanto, representa la identidad y los valores de la civilización de la que forma parte (Compagnon, 2008: 23-24). Dicho modelo, todavía hoy vigente en el currículo de la asignatura en el segundo ciclo de la ESO, está centrado en la transmisión de un discurso profundamente jerarquizado y aparentemente no problemático basado en la presentación cronológica de los sucesivos movimientos literarios y de sus autores más representativos, y se encuentra

[...] asentado en la creencia falsa de que los autores seleccionados son representantes de todo un pueblo, espíritu o época, sin atender a la variabilidad social de voces o puntos de vista que o bien no llegaban a la literatura o bien no fueron consideradas dignas de estudio. Se convierten así unas voces hegemónicas en universales, acallando a las demás, y simplificando nuestra concepción sobre la historia y sobre nosotros mismos (Compagnon, 2008: 25).

Ciertamente, esta visión de la Literatura, como ya apunta Compagnon, nos plantea un problema fundamental relacionado con el canon literario, puesto que presenta una visión sesgada, parcial y excluyente de la cultura de un país. Si tenemos presente,

tal como advierte Zavala (1993: 11), que “la cultura es un fenómeno signico plurilingüe, un sistema de lenguajes cuyas manifestaciones concretas son textos que se transmiten por medio de la enseñanza” y que para acometer esa transmisión se ha seleccionado solo una parte del total de textos existentes mediante un proceso histórico de evaluación llevado a cabo por las élites académicas y culturales burguesas, hemos de reconocer que la Historia de la Literatura “aspira a ser un acto comunicativo, no una transmisión pasiva de información, más bien una traducción, una recodificación o reevaluación del mensaje”, pues conforma su discurso en base a una evaluación previa que no es

[...] simplemente un juicio formal de la crítica académica (nosotros, que somos sus mediadores), sino una compleja red de actitudes sociales y culturales que se revelan además en las relaciones de poder existentes dentro de cada comunidad y en su enfrentamiento con otras sociedades (Zavala, 1993: 14)

y, en consecuencia, que se trata de un discurso portador de ideología –nunca neutro y objetivo, pese a lo que se pretende hacer parecer- desde el que, de forma interesada, se ha intentado confundir la cultura misma con la visión del mundo de un grupo social minoritario que ha ostentado el poder económico, político y social, por medio de la imposición de referentes culturales que exaltan su propia identidad, y mediante el cual se pretende, en palabras de Bourdieu, “borrar disidencias culturales y convertir lo heterogéneo y conflictivo en espacio homogéneo y armónico” (Zavala, 1993: 16).

Ahora bien, en este punto siempre cabría la posibilidad de argumentar –no sin falta de base- que, puesto que las ideas filosóficas, políticas, económicas y sociales han ido variando a lo largo de la historia, y que, consecuentemente, ello se ha visto traducido en una serie de reformulaciones y de cambios operados en el canon, este es un compendio plural de diversos paradigmas útil para mostrar, examinar y comparar las distintas ideologías que han ido conformando nuestra sociedad y cultura en su devenir histórico. Pues bien, aunque es evidente, en muchos aspectos, la distancia que existe, por ejemplo, en el camino recorrido desde el paradigma medieval al de las vanguardias contemporáneas, podemos constatar, en otros, que no se encuentran tan alejados como podríamos suponer *a priori*. En efecto, tal y como han desvelado los estudios de la crítica literaria feminista, en todos ellos es común la presencia de una ideología de

género fundamentada en presupuestos machistas auspiciados por un sistema de poder patriarcal que, a grandes rasgos, en bien poco cambió a lo largo de tantos siglos y que ha proyectado y trasvasado las desiguales relaciones sociales entre los sexos al ámbito de la Literatura utilizando diversas estrategias de discriminación: invisibilización de mujeres escritoras, mirada androcéntrica a través de la cual lo masculino se establece como norma de lo universal y lo femenino como fenómeno particular, representación estereotipada de las mujeres y creación de una naturaleza e identidad femenina con elementos altamente esencialistas y universales que redundan en la visión patriarcal de la feminidad, relación entre la *literatura femenina* y la *literatura comercial* o de poca calidad y prestigio, etc. (Freixas, 2000: 61-78).

Así pues, este discurso hegemónico presente en el currículo y en los libros de texto de la asignatura Lengua castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria impone –de forma no evidente u oculta- una visión profundamente androcéntrica que engrandece las aportaciones de los hombres al desarrollo y evolución de nuestras sociedades en detrimento de las de las mujeres y que, en consecuencia, justifica la supremacía social y cultural de aquellos, en tanto en cuanto sustenta la disciplina en el estudio de una serie de autores y textos canónicos que son mayoritariamente varones y que normalmente reflejan un sistema de valores sexista producto de una ideología basada en la concepción tradicional de los géneros respectivamente. Este repertorio de textos, seleccionado a partir de los criterios de evaluación y normas estéticas de la crítica académica, es expuesto ante el alumnado como la quintaesencia de nuestra identidad cultural y de los valores de nuestra civilización a la vez que se le otorga un carácter pretendidamente objetivo y un valor de autoridad que debe aceptarse sin discusión. Todo esto conlleva un profundo daño para el alumnado al transmitirle, desde su posición como autoridad y de manera no explícita o subliminal, una serie de conocimientos, de modelos y valores que, basados en arraigados estereotipos sexistas, influyen -en momentos cruciales de la formación de su identidad- de manera decisiva en su forma de percibir, organizar y entender el mundo, favoreciendo la asimilación de concepciones y actitudes androcéntricas y machistas de forma *natural* y no problemática. Así las cosas, el modelo positivista-historicista no puede atender nuestras demandas democráticas ya que se encuentra asentado en un discurso cultural regulador exento de “reflexión acerca de su propia historicidad”

(Zavala, 1993: 15) y profundamente ideologizado en el que se jerarquizan las voces, se ocultan, invisibilizan o minusvaloran aquellas que no se corresponden con el ideal del grupo que lo genera, y se limita a su vez la posibilidad de cuestionarlo.

La metodología

El proceso de enseñanza-aprendizaje más extendido actualmente en las clases de Literatura se fundamenta en una metodología también heredada de épocas pasadas que ocasiona fricciones, tensiones, incoherencias y/o contradicciones con los ideales democráticos de nuestro tiempo, debido a que se sustenta en un proceso de comunicación unidireccional altamente jerarquizado en el que el/la docente, desde su condición de autoridad en la materia, programa las sesiones sin tener en cuenta las opiniones de sus estudiantes e imparte contenidos incontrovertibles, puramente abstractos y sin utilidad aparente, apoyándose en materiales y actividades que buscan la asimilación pasiva y memorística de la información y que resultan únicamente pertinentes para la preparación de exámenes cuantitativos (Nussbaum, 2010: 177-179) en los que el alumnado obtendrá mejores calificaciones cuanto más literalmente repita el discurso planteado previamente. Con este papel pasivo y secundario que constriñe las potenciales capacidades críticas y creativas de los/las educandos/as, no se podrá conseguir mucho más que un alumnado desmotivado en el aula y una ciudadanía dócil que acepte e interiorice rígidas estructuras jerárquicas de forma no problemática, adiestrada en la repetición del orden establecido y carente de herramientas para evaluar y contrarrestar las injusticias a las que se vea sometida en el transcurso de su vida.

ALTERNATIVAS: EL TALLER EDUCATIVO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. UNA PROPUESTA

Una vez vistos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Literatura que impiden una educación verdaderamente democrática del alumnado – pues suponen una contradicción de los principios y valores democráticos establecidos tanto en la Constitución como en las leyes educativas vigentes, que hacen especial hincapié en que el sistema educativo español actual debe fomentar el espíritu crítico y la autonomía de pensamiento del alumnado, y que introducen la equidad y el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres como principio

fundamental en el que debe inspirarse, como fin a alcanzar y como objetivo dentro de todas las etapas educativas tanto obligatorias como no obligatorias (LOE, 2006)-, es hora de pensar de qué manera podemos actuar en nuestra práctica docente diaria en el aula para evitarlos, si bien teniendo en cuenta que nuestro poder de acción es reducido debido a que hemos de plegarnos por ley a un programa educativo que impone el modelo historicista en el currículo obligatorio del segundo ciclo de la ESO y a que los libros de texto con los que trabajamos habitualmente suelen repetir invariablemente el discurso hegemónico tradicional de la disciplina sin corregir su marcado androcentrismo.

Pues bien, desde mi punto de vista, un camino idóneo para lograrlo es la puesta en marcha de intervenciones didácticas que:

1º) Pongan en duda dicho modelo y la base sobre la que se asienta -el canon literario- exponiendo y reformulando, de forma sistemática y no anecdótica, los contenidos obligatorios desde una perspectiva de género y a la luz de los postulados y orientaciones de la crítica literaria feminista. Así, visibilizaremos la existencia de escritoras a partir de la lectura de textos de distintos géneros literarios escritos por ellas, incluidos aquellos que, como los autobiográficos, han sido tradicionalmente frecuentados por mujeres y sistemáticamente excluidos de la corriente principal del discurso académico en estos niveles de estudio (Moi, 1999: 61-78); informaremos del difícil acceso de las mujeres a la producción literaria debido a sus condiciones materiales de vida, analizando el contexto social y cultural y los condicionamientos históricos concretos tales como el complicado acceso de estas a la Educación (Servén, 2008: 16); favoreceremos un análisis crítico de las imágenes de las mujeres en las obras del canon y de los estereotipos de feminidad que en ellas aparecen que deje claro, en todo momento, la distancia existente entre estas imágenes idealizadas y la realidad (Moi, 1999: 54-60); cuestionaremos el androcentrismo existente en la crítica y el canon literarios a partir de la consideración de aspectos tales como quién dictamina la calidad de una obra, en qué valores se sustenta el juicio estético dominante y en qué experiencias vitales se apoya (Mayayo, 2010: 65); visibilizaremos y desnaturalizaremos los episodios de violencia machista que, en sus distintas formas simbólica, psicológica y física, se manifiestan en las obras estudiadas; y, sobre todo, reflexionaremos críticamente sobre las consecuencias que de todo ello se derivan.

2º) Apuesten por metodologías activas y participativas que ayuden a que “los alumnos reflexionen y argumenten por sí mismos, en lugar de someterse a la tradición y a la autoridad”, pues como bien indica Nussbaum (2010: 74, 76), es imprescindible que los cambios en esta dirección no solo se apliquen a los contenidos curriculares sino también a los métodos pedagógicos, de forma que se evite la contradicción entre el fondo y la forma de nuestras clases. En este sentido, estoy de acuerdo con Maya Betancourt (1996:11-23) en que el taller educativo -en tanto que método activo de enseñanza-aprendizaje que parte de la noción de *taller* como lugar donde un conjunto de personas trabaja horizontal y cooperativamente con el objetivo de producir ideas y materiales propios a partir de las experiencias y capacidades personales de cada cual, del diálogo tolerante y constructivo con los otros y la comunicación constante con el entorno y la realidad social- nos servirá para facilitar una educación integral que permita al alumnado “aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer”, y hará posible superar las dicotomías establecidas entre la formación teórica y la experiencia práctica y entre los roles tradicionales asignados al profesorado y al alumnado así como la relación jerárquica que se establece entre ambos, en tanto en cuanto se sustituye el *monólogo* del profesorado por formas de trabajo en las que cada alumno/a es protagonista de su aprendizaje a la vez que miembro de un grupo que trabaja de forma cooperativa. Todo ello nos valdrá además para evitar las relaciones competitivas entre las/os estudiantes, para estimular su aporte personal crítico y creativo a partir de su propia realidad, y para fomentar el desarrollo de su libertad y autonomía y la asimilación real de valores democráticos como la libertad de opinión, el respeto a las opiniones ajenas, la convivencia, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, el diálogo constructivo y respetuoso y la resolución pacífica de conflictos.

3º) Introduzcan distintas y variadas fuentes de información así como actividades y materiales alternativos al libro de texto, un recurso educativo que, hoy por hoy, supone un auténtico lastre para una educación comprometida con la igualdad entre mujeres y hombres, tal y como han demostrado en sus investigaciones Blanco (2000) y López Navajas (2014).

Taller de teatro “Una compañía de juglares y juglaresas”

Partiendo de estas orientaciones, he diseñado este taller de teatro con perspectiva de género -que puede encontrarse íntegro en <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/>- con el ánimo de favorecer en el espacio del aula el desarrollo de los derechos constitucionales fundamentales, la autonomía de pensamiento del alumnado y su participación activa en el ejercicio de la ciudadanía, la educación de los afectos y la visibilización del legado de las mujeres a la cultura así como su importancia para el progreso de las sociedades humanas. Para ello, he preparado una serie de actividades -algunas de las cuales esbozaré brevemente a continuación para ilustrar una posible aplicación práctica de las orientaciones arriba planteadas- basadas en el ejercicio de valores democráticos esenciales como la libertad, la igualdad, la tolerancia y el diálogo, y centradas en el análisis crítico de los discursos culturales hegemónicos y, en particular, del sistema sexo-género en el que estos se apoyan, que doten al alumnado de herramientas que lo ayuden a desenmascarar el mandato social de género y a reflexionar sobre las limitaciones personales que conlleva, y que, a fin de cuentas, le permitan afrontar una búsqueda más libre de identidades acordes a sus intereses personales. Asimismo, dichas actividades nos servirán para trabajar y valorar la expresión de los sentimientos y las emociones y promover la empatía, el afecto y el cuidado de los demás, con lo que, además, estaremos haciendo un reconocimiento social a las prácticas culturales que tradicionalmente han venido haciendo las mujeres (Puleo, 2001: 28).

El taller, pensado para el tercer curso de la ESO, está organizado en torno al estudio de la poesía medieval de origen popular y centrado en el núcleo de conceptos básicos que, normalmente, se incluyen en su estudio (jarchas, cantigas de amigo, villancicos, cantares de gesta y romances), de modo que se pueda sumar o vincular de una manera fácil y cómoda a los contenidos curriculares obligatorios y a su secuenciación más habitual en las programaciones de los departamentos. Como se podrá observar, hay en él un afán por acercar la asignatura a los intereses del alumnado actual a partir de actividades motivadoras, participativas, creativas y lúdicas que tienen muy en cuenta tanto las formas de aprendizaje cooperativo como las nuevas tecnologías y en las que el libro de texto deja de ser el único instrumento educativo utilizado para convivir con otros recursos audiovisuales e informáticos. Este aspecto me parece fundamental ya que, recordemos, es la Edad Media el periodo histórico con el que el alumnado se inicia

en el estudio de la historia literaria nacional, lo que puede resultar un escollo para captar su interés por la materia. Efectivamente, el lenguaje arcaico y los temas propios de las obras medievales dificultan normalmente la motivación de unos receptores actuales que, con catorce y quince años, se sienten muy alejados y poco identificados con la visión del mundo que se ofrece en ellas. Para evitar la desmotivación del alumnado y contar con su participación y buena disposición, otorgaremos un sentido lúdico, inmediato y práctico al aprendizaje de la poesía medieval. Así, el objetivo del que partiremos -y el que se presentará en primera instancia ante el alumnado- es la cocreación de un espectáculo teatral juglaresco que será representado ante la comunidad educativa del centro. Para poder llevar a cabo dicha representación dividiremos la clase en distintos grupos, cada uno de los cuales se encargará de la preparación de un aspecto del montaje (actuación, música, iluminación y sonido, vestuario, decorado y dirección). La composición de dichos grupos no los decidirá el profesorado sino los/las estudiantes, quienes elegirán en cuál participar en función de sus propios gustos, aptitudes e intereses. Además, trabajaremos en colaboración con el profesorado de otras asignaturas como Música, Educación Plástica y Visual y Educación Física, que nos ayudará a preparar la música que acompañará el recitado, el decorado y los bailes, malabares y acrobacias, respectivamente.

Antes de acometer el montaje del espectáculo será menester que el alumnado conozca en profundidad una serie de aspectos relacionados con la juglaría que le permita crear una obra teatral seria y de calidad. Con este objetivo, realizarán una investigación colectiva sobre la figura del juglar y sobre los textos de la tradición popular que formaban su repertorio, a partir de una serie de actividades que, además de permitirles aprender los conceptos teóricos relativos a aquellos y conocer ejemplos de los distintos tipos de textos que deberán seleccionar para la representación, les induzcan a analizar críticamente el contenido ideológico sobre los géneros y el sesgo androcéntrico tanto de los textos de la época como del discurso de la disciplina, así como a aplicar dicho cuestionamiento al funcionamiento de la sociedad actual y a su propia conducta y visión del mundo. Así, comenzaremos por evidenciar los mecanismos de invisibilización de la existencia de mujeres en el discurso literario hegemónico tomando como ejemplo el caso particular de las juglaresas y partiendo de los conocimientos previos del alumnado, para lo que se les pedirá que dibujen a una

persona que ejerciera el oficio juglaresco tal y como la imaginan. Será importante que en las instrucciones no se les pida dibujar “un juglar” para no activar el masculino y no influir en la elección del sexo de sus figuras. Pese a esto, lo más seguro es que la totalidad de las imágenes con que nos encontremos sean masculinas. A continuación, mostraremos distintos documentos históricos artísticos (miniaturas y fotografías de figuras esculpidas en edificios medievales) y literarios (fragmentos del *Libro de Alexandre* y del *Libro de buen amor*) donde aparecen mujeres juglaresas² para, posteriormente, pasar a compararlos con las imágenes elaboradas por ellos/as, y que de esa confrontación surja una serie de interrogantes que genere la reflexión desde la experiencia personal y el debate colectivo en torno a por qué no hay en sus dibujos figuras juglarescas femeninas si, como han podido constatar, era frecuente en la época la existencia de mujeres dedicadas a este oficio. Así, habremos de empezar por preguntarles si alguien les ha dicho alguna vez que el oficio de juglar era desempeñado únicamente por varones, a lo que cabría esperar una respuesta negativa por su parte ya que esto no suele ser lo habitual; entonces, deberán indagar en otras posibilidades tales como la influencia de la utilización del masculino genérico en el discurso del profesorado y de los libros de texto o la difusión generalizada de personajes juglarescos masculinos en el cine, la televisión, etc., de forma que, al final, puedan llegar a formular conclusiones más generales y abstractas sobre cuáles son los mecanismos de desigualdad en nuestra cultura a través de los cuales se estereotipan las imágenes de mujeres y varones, cuál es la incidencia crucial del uso del lenguaje verbal y visual en la creación de esas imágenes y cómo se produce la invisibilización de las mujeres en el saber académico literario. Para cerrar la actividad, acudiremos a Menéndez Pidal, quien en algunos fragmentos de su obra *Poesía juglaresca y orígenes de las literaturas románicas* (1957) nos informa del trato social desigual otorgado en la época a las juglaresas con respecto a sus homónimos varones³, lo que aprovecharemos para introducir otros aspectos de la vida medieval en los que las mujeres sufrían discriminación (supuesta inferioridad intelectual, supuesta tendencia al pecado, posición subalterna en el matrimonio, imposibilidad de administrar su herencia, veto al acceso de conocimientos, etc.), de modo que puedan reflexionar sobre cómo ha sido la evolución de las distintas discriminaciones por razón de sexo hasta la actualidad, cuáles han

² Los documentos pueden verse aquí: <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/actividad2documentos.html>

³ Los textos de Menéndez Pidal pueden leerse aquí: <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/magazine/actividad2fragmentos.html>

desaparecido y cuáles permanecen todavía tanto en los mecanismos sociales generalizados como en sus propios puntos de vista.

Por otro lado, también trabajaremos los estereotipos tradicionales de género presentes en las imágenes literarias de hombres y mujeres a partir de los modelos propuestos en el *Poema de Mio Cid* en las figuras del protagonista y de Jimena. En primer lugar, nos acercaremos al núcleo de conceptos teóricos sobre los cantares de gesta a través de la exposición de los datos relativos a sus características temáticas y formales recavados por un grupo de investigación sobre este tipo de textos en una actividad previa⁴ para después cotejarlos con el texto del *Poema*. Posteriormente, nos centraremos en analizar los diferentes atributos y virtudes asignados al héroe épico⁵ y a la compañera del héroe⁶ así como su relación con el modelo hegemónico de masculinidad y feminidad respectivamente. Para ello, propondremos la lectura de una serie de fragmentos en los que se refleja al Cid como dechado de virtudes físicas (fuerza, destreza), espirituales (valentía, inteligencia, actitud guerrera) y morales (piedad, bondad, generosidad), mientras que se muestra a Jimena como una mujer débil, miedosa, pasiva, obediente, sumisa, dependiente y honrada. En ambas actividades trataremos de reflexionar individualmente sobre la incidencia de estos modelos en la educación y personalidad de cada cual para después establecer un espacio de debate sobre las consecuencias sociales de la imposición de estos modelos tan rígidos en el que la exposición de experiencias y sentimientos propios al respecto ocupará un lugar preeminente.

Por último, daremos paso a una actividad de creación individual en la que se pedirá a los/las estudiantes que escriban en casa un poema épico con una heroína como protagonista. Tendrán que utilizar las tiradas monorrimas asonantes de versos compuestos divididos en hemistiquios para loar las acciones de una mujer que consideren ha llevado a cabo una serie de hechos importantes para ellos/as o para la sociedad actual y que, por tanto, es digna de mención y recuerdo. También deberán incluir otros recursos épicos como el epíteto épico y el estilo oral. La elección de la protagonista será libre: podrá ser una mujer famosa (en el caso de que el alumnado tenga dificultades para decidirse por una, podremos sugerir ejemplos y bibliografía

⁴ La actividad se encuentra completa en: <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/actividad3sobre4.html>

⁵ Aquí la actividad: <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/actividad5.html>

⁶ Aquí la actividad. <http://didacticaliteraturaygenero.p.ht/tallerteatro/paginas/actividad6.html>

donde puedan investigar su biografía) o también una mujer cercana a ellos (madre, hermana, abuela, vecina). De esta forma, podremos, por un lado, visibilizar tipos de mujeres reales ciertamente más equilibrados que los ofrecidos en la épica medieval en los que las características más masculinas según la tradición se conjuguen con otras femeninas, y, por otro, valorar y ensalzar la importancia social de las acciones, labores y actitudes femeninas en nuestra cultura y nuestra historia. Todos los textos resultantes serán compartidos con el grupo de clase de modo que podamos analizar entre todos/as las virtudes que han destacado de las mujeres sobre las que han escrito y seleccionar aquellos que más gusten para incluirlos en la representación teatral que se llevará a cabo al finalizar el taller. Con ello, además, estaremos ofreciendo al alumnado la posibilidad de participar activamente en la elaboración y transformación del discurso cultural y literario del que, normalmente, han formado parte como receptores.

CONCLUSIONES

Como puede deducirse de todo lo anterior, la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia de la Literatura española en la ESO es una tarea indispensable para poder llevar a cabo una educación literaria genuinamente democrática puesto que conlleva una serie de beneficios individuales y sociales que repercutirán en el desarrollo de identidades subjetivas más libres y autónomas en el alumnado y en la construcción de una sociedad sin discriminaciones, y sobre todo, porque, de no hacerlo, corremos el peligro de que las desigualdades por razón de sexo se perpetúen en el futuro. Efectivamente, no creo que sea recomendable que en una sociedad como la nuestra, que se dice, se pretende y se quiere justa e igualitaria, se asuma plenamente -¡en la institución educativa!- un discurso que difunde una estereotipada y limitadora visión de mujeres y hombres, que ignora a las escritoras ocultando la contribución de las mujeres a nuestra cultura, que minusvalora las capacidades de la mitad de la población, que juzga negativamente lo femenino... No todo lo que pertenece a nuestra cultura y tradición es digno de ser promocionado ni conservado: si de verdad no queremos una cultura sexista que siga tratando a las mujeres como seres inferiores que no contribuyen a la conformación de nuestra identidad cultural y de los cuales se puede prescindir, tendremos que pasar a tomar parte activa del discurso y modificarlo críticamente, sin tener miedo a socavar el criterio de

autoridad y a sentir inseguridad por renunciar a la tradición de nuestra disciplina. Al contrario, hemos de ser conscientes de que, precisamente es nuestra asignatura uno de los campos en los que es crucial y más necesario cambiar esta inercia académica, ya que por sus características intrínsecas resulta determinante en la construcción del imaginario social y de la personalidad pues, como dice Bakhtin, la literatura –como otros tipos de arte- tiene un discurso profundamente persuasivo, cualidad de la que carecen los de otras disciplinas, por lo que son medios privilegiados de diseminar ideología (De la Concha, 2000: 22). En este punto, estoy de acuerdo con Blanco (2002: 39-40) en que no hacer nada y dejar las cosas tal y como están supone, en el estado actual del asunto, ser cómplice de la desigualdad, mientras que romper con la inercia y con el orden establecido constituye un primer y firme paso para la transformación y la consecución de una serie de cambios que entiendo inevitables y acuciantes para el desarrollo de una verdadera democracia. De esta forma creo que no solo ayudaremos a las futuras generaciones de jóvenes a formarse en igualdad y en valores democráticos sino que también contribuiremos a generar en ellas hábitos de pensamiento libre y crítico, todo lo cual nos hará llevar a la práctica los principios fundamentales y fines de la Educación expuestos en la ley educativa vigente en la actualidad en nuestro país. No dejemos pues que esto quede reducido a la mera retórica del lenguaje político, a palabras graves e inermes constitutivas de los textos legislativos y convirtámoslo en el eje que guíe y encauce nuestra acción en el aula: que nuestro compromiso principal con las chicas y chicos con que, de alguna manera, compartimos la vida, sea abrirles el camino hacia la libertad que les permita elegir conociendo todas las opciones, hacia la autonomía de pensamiento que les evite ser manejados y explotados por las estructuras de poder. Se lo debemos. Porque de ello dependerá su futuro y también el nuestro.

BIBLIOGRAFÍA

AMORÓS, Andrés (1974): “Encuesta”. En LÁZARO CARRETER: *Literatura y educación*, Madrid, Castalia, pp. 34-48.

ANÓNIMO (ed. Dolores Corbella) (1992): *Libro de Apolonio*, Madrid, Cátedra.

ANÓNIMO (ed. Francisco López Estrada) (1996): *Poema del Cid*, Madrid, Castalia, serie Odras Nuevos.

ANÓNIMO (ed. G. di Stefano) (1993): *Romancero*, Madrid, Taurus

- BLANCO, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- ___ (coord.) (2001) *Educación en femenino y masculino*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- ___ (2002): “Educar a mujeres y hombres”. En ABAD, M. L. et alii: *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Laboratorio Educativo/GRAÓ.
- COMPAGNON, Antoine (2008): *¿Para qué sirve la literatura?*, Barcelona, Acantilado.
- DE LA CONCHA, Ángeles (2000): “Los discursos culturales y la configuración de la feminidad”. En BENGOCHEA, M. y MORALES, M. (eds.), *Mosaicos y taraceas: deconstrucción feminista de los discursos de género*, Madrid, Universidad de Alcalá, pp. 19-38.
- ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación, *BOE*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, p. 17158.
- FREIXAS, Laura (2000): *Literatura y mujeres*, Barcelona, Destino.
- FUENTE PÉREZ, M. J. (2008): “Los pilares del poder. Mujeres en torno a héroes medievales”. En FRANCO RUBIO y LLORCA ANTOLÍN (eds.), *Las mujeres entre la realidad y la ficción. Una mirada feminista a la literatura española*, Granada, EUG.
- LACARRA, M. E. (1993): “Representaciones de mujeres en la literatura española de la Edad Media (escrita en castellano)”. En ZAVALA, I. y DÍAZ DIOCARETZ, M. (coords.): *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana)* vol. II, Barcelona, Anthropos.
- LÓPEZ NAVAJAS, Ana (2014): “Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada”, *Revista de Educación*, nº 63, enero-abril. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/363_188.pdf (15-5-2012)
- LÓPEZ VALERO, A. y ENCABO FERNÁNDEZ, E. (2002): *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque socio-crítico*, Barcelona, Octaedro-EUB.

- MAYA BETANCOURT, A. (1996): *El taller educativo*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio.
- MAYAYO, Patricia (2010): *Historias de mujeres, historias del arte*, Madrid, Cátedra.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1957): *Poesía juglaresca y orígenes de las literaturas románicas*, Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- MIGUEL ALFONSO, R. (2004): “Estudios literarios y compromiso ético: dos perspectivas modernas”. En ÁLVAREZ AMORÓS, J. A. (ed.): *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*, Barcelona, Ariel, pp.63-88.
- MOI, Toril (1999): *Teoría literaria feminista*, Madrid, Cátedra.
- NAVAS OCAÑA, I. (2008): “Lecturas feministas de la épica, los romances y las crónicas medievales castellanas”, *Revista de Filología Española*, LXXXVIII, 2º, pp. 325-321.
- NÚÑEZ RUIZ (2001): *La educación literaria*, Madrid, Síntesis.
- NUSSBAUM, M. (2010): *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*, Madrid-Buenos Aires, Katz Editores.
- PULEO GARCÍA, A. (2001): “Horizontes filosóficos de una educación no androcéntrica”. En BLANCO (coord.): *Educación en femenino y masculino*, Madrid, Akal/Universidad Internacional de Andalucía.
- REYZABAL, M. Victoria y TENORIO, Pedro (2004): *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.
- SERVÉN, Carmen (2004): “Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 35, Enero, pp. 69-80.
- __ (ed.) (2007) *La mujer en los textos literarios*, Madrid, Akal.
- __ (2008) “Canon literario, educación y escritura femenina”, *OCNOS*, nº 4, pp. 7-20.
- SOLDEVILA, Llorenç (2006): “Enseñar Historia de la Literatura en el segundo ciclo de ESO”. En BORDONS, G. y DÍAZ-PLAJA, A. (coords.): *Enseñar literatura en Secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*, Barcelona, Graó, pp.19-31.

ZAVALA, Iris M. (1993): “El canon, la literatura y las teorías feministas”. En
ZAVALA y DÍAZ DIOCARETZ (coords.) (1993): *Breve historia
feminista de la literatura española (en lengua castellana)* vol. II,
Barcelona, Anthropos, pp. 9-20.