



## Perspectiva de género en el aula: análisis de la reescritura filmica de un mito clásico<sup>1</sup>.

Gender perspective in the classroom: Analysis of the rewriting of a classic myth for the screen.

María de la Luz García Fleitas 

e-mail: [mariadelaluz.garcia@ulpgc.es](mailto:mariadelaluz.garcia@ulpgc.es)

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

### Resumen

Los mitos clásicos se sustentan de acuerdo con una construcción social de género determinada, y proyectan una mirada patriarcal, androcéntrica y también misógina, lo que se intuye de igual modo en sus reescrituras o reelaboraciones a lo largo de nuestra historia cultural, reflejando la realidad de una sociedad que mantiene aún importantes resistencias en lo que a igualdad de género se refiere. El objetivo de este trabajo es presentar una práctica de innovación educativa en el ámbito universitario, centrada en el estudio del mito clásico y su recepción desde una perspectiva de género. Si consideramos la Universidad como una institución transmisora de valores y la enseñanza como un canal adecuado para contribuir en una sociedad justa e igualitaria, resulta acertada y necesaria la incorporación de la perspectiva coeducativa en la planificación de las enseñanzas. La experiencia que presentamos parte de nuestra tradición cultural (en este caso grecorromana) para dialogar con ella con el objetivo no solo de hacer tomar conciencia de la desigualdad de género existente en nuestra sociedad, sino también de fomentar, a través de la reflexión, la capacidad de transformación, impulsando al alumnado a ser capaz de crear escenarios alternativos. El impacto de la actividad llevada a cabo ha sido positivo, pues el análisis en el aula de un mito clásico y su recreación posterior ha permitido la adquisición de competencias transversales que facilitan la consecución de una mirada crítica a partir de la que ha sido posible reflexionar sobre cuestiones del presente.

*Palabras clave:* Educación superior, innovación educativa, mitos clásicos, recepción clásica, igualdad de género, perspectiva de género.

### Abstract

Classical myths, since grounded in specific, societal gender constructs, spread a patriarchal, androcentric, and misogynistic view. Some of their revisions and rewritings along our cultural history are predicated on such constructs, thus revealing the reality underlying a society that is still reluctant to change in issues concerning gender equality. The aim of this paper is to show a case study of educational innovation within a university context. The said case study focuses on the analysis of classical mythology and its reception from a gender perspective. If we consider the University as an institution that transmits values, and teaching as an appropriate channel to contribute to a fair and egalitarian society, the inclusion of a gender-inclusive perspective in lesson plans is highly needed. This case study is embedded in our cultural tradition (in this instance, the Greco-Roman tradition). I have attempted to establish a dialogue with this tradition not only to raise awareness about the presence of gender inequality in our society, but also to promote, upon due reflection, the will to change. Thus, our students will be better suited to create alternative scenarios. So far, the results of this case study have been positive since the analysis of a classical myth in class sessions together with its proper revision has enabled students to develop the necessary transversal skills to approach present-day issues from a critical point of view.

*Keywords:* High Education, Educational innovation, Classical mythology, Classical Reception, Equality, Gender perspective.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo ha sido realizado en el marco del proyecto «*Marginalia Classica*: Recepción Clásica y cultura de masas contemporánea. La construcción de identidades y alteridades» (PID2019-107253GB-I00/AEI/10.13039/501100011033)

Recibido / Received: 16/06/2022

Aceptado / Accepted: 01/03/2023

Publicación en línea / Published online: 19-12-2023

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

de la Luz García Fleitas, M., (2023). Perspectiva de género en el aula: análisis de la reescritura fílmica de un mito clásico. *Tendencias Pedagógicas*, 41, pp. 96-105.

doi: <https://doi.org/10.15366/tp2023.41.008>

## 1. Introducción

No hay duda de que los mitos clásicos, como rico universo de ficción, están presentes de forma explícita o de modo sutil, consciente o inconsciente, en nuestra cultura occidental, en productos de la alta cultura o en la denominada cultura de masas. Pero también es cierto que el mito se sustenta de acuerdo con una construcción social de género determinada, y refleja una mirada patriarcal (que supone la asignación de roles de género determinados), así como androcéntrica y también misógina, que es posible intuir también en sus reescrituras o reelaboraciones a lo largo de nuestra historia cultural, como reflejo de la realidad de una sociedad que mantiene aún hoy resistencias en lo que a igualdad de género se refiere. Parece, pues, lícito el estudio de la tradición y recepción clásicas desde una perspectiva que permita el acercamiento a la realidad social, con el objetivo de tomar conciencia de tales desigualdades, como un primer paso para el posible cambio hacia una sociedad más igualitaria. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, establece en su artículo 25.1 la obligación de las Administraciones públicas de fomentar la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. La Ley 1/2010, de 26 de febrero de igualdad entre mujeres y hombres en Canarias (artículo 22), señala que el sistema universitario canario, en el ámbito de sus competencias, impulsará la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y adoptará las medidas necesarias para que se incluyan enseñanzas en materia de igualdad. Asimismo, el art. 4.7 de la LO 1/2004, sobre medidas integrales de protección contra la violencia de género (LOMPIVG), refiere que las universidades “incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal”.

Si consideramos la Universidad como una institución transmisora de valores, y la enseñanza como un canal adecuado para contribuir en una sociedad justa, parece acertada y necesaria la incorporación de un planteamiento coeducativo en la planificación de las enseñanzas, pues prepara al alumnado para la libertad, la igualdad y el respeto a la diversidad de género (Bracamontes Ramírez & Pérez Mora, 2018, p.69). Sin embargo, la formación en y con perspectiva de género en el ámbito universitario puede entenderse todavía hoy - explica Salazar Benítez (2021) - como un “una cuestión pendiente” aunque a través de las normativas se haya intentado incorporarla. En numerosos casos la inclusión de los estudios de género en educación superior termina convirtiéndose en una “práctica solitaria en constante cuestionamiento sobre su adecuación y eficacia” (Donoso Vázquez & Velasco Martínez, 2013, p.73). Y a esto se une el hecho de que el alumnado universitario en general presenta todavía hoy un grado insuficiente de conocimientos básicos sobre el constructo de género (Miralles Cardona et al., 2020). Tal como apuntan Donoso Vázquez y Velasco Martínez (2013), para muchos jóvenes la igualdad ya está conseguida pese a que la realidad nos lleva hasta un sexismo más naturalizado.

En este contexto surge una experiencia docente desarrollada en el curso 2020-21 en la Universidad de Las Palmas (ULPGC), en la asignatura de primer curso del Grado en Lenguas Modernas, Mitología clásica y cultura europea, centrada en el estudio del papel que desempeña la mitología clásica en la configuración del imaginario occidental. El presente trabajo pretende mostrar dicha actividad, dirigida hacia el estudio de la presencia de un mito clásico, el mito de Pigmalión, en el cine, concretamente en el filme *Lars and the Real Girl* (2007), dirigido por Craig Gillespie y cuyo argumento es proyectado a partir de este mito. La obra es susceptible de ser estudiada desde diferentes perspectivas, adaptándose así a la diversidad de alumnado existente en el aula; en nuestro caso ha sido elegida porque, al mismo tiempo que permite estudiar la pervivencia del mito, nos ofrece un perfecto punto de partida para la reflexión desde un enfoque de género. No es necesario incidir en que el cine o la TV constituyen instrumentos ideales para trabajar este aspecto con el alumnado (v. al respecto Belmonte Arocha & Guillamón Carrasco, 2008).

Los planes estratégicos adoptados por la Universidad de Las Palmas desde 2011 apuntan a su compromiso con valores vinculados a la igualdad<sup>2</sup>. No obstante, y pese a que uno de los objetivos

---

<sup>2</sup> Cabe destacar la tarea llevada a cabo en el marco del Aula de la Mujer de dicha Universidad (1994-2010). Además, el III Plan Estratégico Institucional (2011-2014) de la ULPGC ha adquirido el compromiso de desarrollar un Programa de responsabilidad social en el que se incluía un Plan de promoción de la igualdad de género y oportunidad en los órganos de gobierno de la Universidad y en las actividades que se generaran. Posteriormente se ha desarrollado el IV Plan Estratégico Institucional (2016-2019), poniendo de manifiesto que entre los valores fundamentales de la ULPGC se encuentran la defensa de la equidad y la igualdad de

primordiales sea la incorporación de la formación en género e igualdad a toda la oferta educativa (ya sea como eje principal o transversal), es cierto que el mismo diagnóstico previo al Plan de Igualdad del 2016 evidencia la baja proporción en asignaturas con eje principal en género en la oferta educativa de dicha universidad. El grado en lenguas Modernas de la ULPGC es una de las titulaciones que sí acoge en su plan de estudios una asignatura que versa sobre este aspecto: Multiculturalismo, identidad e igualdad, una asignatura trimestral de tercer curso y de carácter optativo, por lo que no todo el alumnado que transite por el grado puede acceder a ella. Nuestro propósito ha sido, así pues, introducir la perspectiva de género desde el primer año del grado<sup>3</sup>, por lo que se ha planificado desde una orientación transversal una actividad -que pueda ser sostenible, eficiente y transferible a otros contextos- en la asignatura ya referida, susceptible de ser estudiada de forma multidisciplinar, lo que justifica asimismo su inclusión en la presente experiencia docente.

La actividad planificada nace, además, de una necesidad aflorada a partir de experiencias docentes anteriores: durante dos cursos consecutivos se llevó a cabo el análisis del filme antes mencionado desde la perspectiva de la pervivencia del mito, y llamó la atención que el alumnado mayoritariamente centrara su interés en el trastorno emocional del protagonista y no identificara detrás de la construcción del personaje femenino (una muñeca sexual que es presentada como novia del protagonista) la herencia de toda una tradición (clásica y también judeocristiana) responsable de nuestras equivocadas convicciones de género. En virtud del denominado espejismo de igualdad (Valcárcel, 2008), el alumnado joven percibe en su entorno -como ya se ha adelantado- una situación de igualdad que desgraciadamente no se ajusta a la realidad, y no identifica, ni en el mito y ni en sus reescrituras, actitudes, estereotipos, discursos que proceden de la más arraigada desigualdad, pues por desgracia se hallan normalizados en su día a día. Por este motivo y partiendo de tal experiencia, se decide, a posteriori, estudiar los mitos no sólo como espacio creativo: se opta por una lectura alternativa desde una perspectiva de género, estableciéndose, así, un diálogo con nuestra tradición cultural con el objetivo de hallar respuestas a la realidad vigente e impulsar al alumnado a crear escenarios alternativos en cuanto a las relaciones de género.

Asimismo, esta experiencia educativa, que pretende conectar la Universidad con la realidad que nos circunda y que atiende a uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)<sup>4</sup>, viene acompañada de una metodología activa, en respuesta, en parte, al reto de afrontar la pasividad del alumnado, y favorecedora del desarrollo de habilidades demandadas no solo por la sociedad del conocimiento sino también por el ámbito profesional. Se eligió, así pues, la técnica del debate por tratarse de una metodología activa y más relacional donde el alumnado podría construir el conocimiento en un ambiente de interacción social. El objetivo fundamental de este trabajo, en resumen, se centra en demostrar cómo un argumento de procedencia clásica puede ser estudiado desde una necesidad social (actual). A través del enfoque de la recepción clásica se podrá no sólo hacer tomar conciencia de la desigualdad de género existente en nuestra sociedad, sino también

---

oportunidades, el respeto de las ideas de libertad, la convivencia intercultural y la justicia social. Actualmente la ULPGC, a través de la Unidad de Igualdad, participa en el proyecto europeo ATHENA, en el marco de la convocatoria Horizon 2020 (Horizonte Europa), y recientemente se ha aprobado el II Plan de Igualdad de la ULPGC (2022-2026). Aplaudimos asimismo la convocatoria anual de premios destinados a reconocer los mejores Trabajos de Fin de Grado y de Fin de Máster que aborden cuestiones relacionadas con la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, y/o la incorporación del género como perspectiva o categoría de análisis (“Avanzando en igualdad”: Resolución de 26 de enero de 2022).

<sup>3</sup> Entiéndase perspectiva de género como “el posicionamiento crítico para el análisis de la dimensión crítica/evaluativa de la normatividad heterosexual y patriarcal que sustenta todo el sistema social y en el que el género es un principio de jerarquización de espacios, recursos materiales, económicos, públicos e ideológicos” (Gilligan, 1985). Los estudios de género constituyen un campo académico interdisciplinar dirigido al analizar la identidad de género y la representación de género: crecieron a partir de los movimientos feministas de los 70 y los 80 y con la formación de los primeros Women’s Studies Centres en Norteamérica, Australia o Europa. A partir de ahí se han ido incrementando las investigaciones aplicando la perspectiva de género, con un enfoque, además, multidisciplinar (Rodríguez Rodríguez et al., 2022, p.29). El presente trabajo supone una pequeña contribución en torno a este punto a partir de una práctica desarrollada en el ámbito educativo universitario.

<sup>4</sup> Nos referimos al objetivo 5. Igualdad de género. Consideramos que para “poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo” (meta 5.1) es absolutamente necesaria la identificación previa de tal discriminación y la reflexión sobre ella desde una perspectiva crítica, lo que traería consigo un cambio en las configuraciones mentales de la sociedad y consecuentemente la transformación de la realidad.

fomentar con ello, a través de la reflexión, la capacidad de transformación.

## 2. Metodología

La actividad se llevó a cabo en el primer semestre del primer curso del Grado en lenguas Modernas de la ULPGC durante el curso académico 2020-2021. Se trabajó con un grupo de 91 participantes: 71 mujeres y 20 hombres, de edades comprendidas entre los 18-32 años (aunque la mayoría gira en torno a los 18-20 años). Las sesiones docentes se llevaron a cabo en dos grupos, que se corresponden con los dos turnos ya establecidos por el Centro (turno de mañana de 51 estudiantes, turno de tarde de 40); y se desarrolló a lo largo de tres sesiones presenciales de dos horas, tal como se recoge de forma sintética en el siguiente cronograma, al que se unen actividades externas necesarias para la implementación de dicha actividad:

Tabla 1. *Contenidos y metodología*

SESIÓN 1	Estudio del mito. Lectura del relato de Ovidio ( <i>Metamorfosis</i> , X. 243-297) y estudio de su pervivencia. Lección magistral participativa.
SESIÓN 2	Breve introducción sobre el filme. Marco teórico sobre estudios de género y discursos de género. Lección magistral participativa.
SESIÓN 3	Presencia del mito en la película y discursos de género. Debate dirigido. Elaboración de cuestionario de satisfacción sobre la actividad realizada.

El desarrollo de los contenidos se inició a partir de la lección magistral participativa: se combinó la exposición de la profesora con las preguntas del alumnado, que fue asumiendo protagonismo de forma gradual al activarse sus conocimientos previos mediante una lluvia de ideas. Se trabaja -en un ambiente participativo- el texto ovidiano y un texto literario moderno inspirado en el mito en cuestión<sup>5</sup>.

La segunda sesión, tras el visionado del filme -que el alumnado hizo como actividad externa- se lleva a cabo también a modo de lección magistral participativa, en torno al contexto de la obra fílmica y su relación con el mito. Se ha puesto énfasis en cómo el mito ha servido como esquema estructural para un argumento ficticio, insistiendo en la capacidad de lectura y de análisis del alumnado. Seguidamente se ofrece un breve marco teórico sobre algunos de los discursos de género arraigados en nuestra cultura respecto a las relaciones entre los géneros y se facilitan materiales complementarios para su lectura como actividad externa.

La tercera y última sesión se centra en el debate, modulado por la profesora. Tras establecer varios grupos de acuerdo con el número de asistentes, se visionan varias escenas (debidamente seleccionadas): en ellas cada grupo debe identificar discursos de género (de entre los estudiados previamente) y exponer de forma razonada sus conclusiones ante el resto de la clase, creándose un debate abierto.

La cinta elegida, *Lars and the Real Girl* (2007) de Craig Gillespie, se inserta dentro de un tipo de películas que trata el tema del pigmalionismo<sup>6</sup>, y puede analizarse dentro de un subtipo de historias que versan sobre la relación entre un personaje masculino y un maniquí, estatua o muñeca que cumpliría la función de compañera del hombre<sup>7</sup>. En este grupo de películas se percibe un mismo

<sup>5</sup> El mito elegido para esta actividad, fundamentalmente conocido gracias al relato de Ovidio (*Metamorfosis* X. 243-297), relata cómo Pigmalión, muy decepcionado por las mujeres, modeló una figura femenina tan hermosa que se enamoró de ella. Escuchada su petición, Venus infundió vida a aquella escultura, que se convirtió en su esposa. La traducción de todos los fragmentos de Ovidio incluidos en este trabajo pertenece a Ramírez de Verger y Navarro Antolín (2003).

<sup>6</sup> Sobre la presencia de este mito en diversos ámbitos v. entre otros trabajos Rueda (1998); Cristóbal (2003); Stoichita (2006); Rodríguez (2010). V. igualmente Broncano y Hernández de la Fuente (2010), James (2011), Molpeceres Arnáiz (2018).

<sup>7</sup> Otros ejemplos de esta tipología son: *Grandeur nature* (1973) de Luis García Berlanga, *No es bueno que el hombre esté solo* (1973) de Pedro Olea, *Mannequin* (1987) de Michael Gottlieb, *Monique* (2002) de Valérie Guignabode, *Love Object* (2003) de Robert Parigi, o *Air Doll* (2009) de Hirokazu Koreeda.

esquema básico: un personaje masculino (el creador), un personaje femenino (creado artificialmente), y el proceso de vivificación del objeto (que se convierte en una mujer real pero optimizada). Dicho esquema pone de manifiesto, como se descubre a lo largo de la selección de escenas y la reflexión que de ellas emana, varios de los discursos históricamente dominantes respecto a las relaciones entre los géneros<sup>8</sup>: la creación masculina y la tradicional vinculación de la mujer con la naturaleza (frente a la cultura, que se le asigna al hombre); la sumisión y dependencia femenina (al padre, esposo o tutor); y el discurso de la domesticidad, ligado a la teoría de los dos espacios, según la cual a la mujer se le ha venido asignando un espacio limitado, el doméstico, mientras que al hombre le correspondería el ámbito público.

Resulta conveniente vertebrar el debate en el aula a partir de la asociación simbólica procedente del patriarcado según la cual la mujer está más cerca de la naturaleza y el hombre de la cultura (Ortner, 1974, p.73ss), lo que nos permitiría reflexionar sobre la idea de la creación artificial masculina. Si a la mujer se la ha venido considerando más cercana a la naturaleza en virtud de su capacidad reproductiva, es fácil llegar hasta la idea de la creación masculina, presente tanto en el mito como en la película: mientras aquella crea naturalmente (desde el interior de su propio ser), el varón, como Pígalión y Lars (el protagonista de la película), lo hace artificialmente. El poder creador masculino se hace así visible. Los dos construyen su ideal: Pígalión a Galatea y Lars, dentro de un proceso mental (o bajo lo que en el filme se define como delirio), una muñeca a la que llama Bianca.

Las secuencias elegidas deben dirigir al alumnado hacia el mito clásico en cuestión. Mientras el autor clásico refería que Pígalión, “ofendido por los muchos vicios que la naturaleza dio/ al alma femenina, vivía soltero sin esposa, careciendo/ hacía tiempo de una compañera de lecho” (X. 243-5), la obra fílmica nos ofrece planos y escenas muy elocuentes, durante las que se define la personalidad introvertida, incluso hafefóbica, del protagonista, Lars Linstrom, un joven que arrastra traumas infantiles y que decide adquirir una muñeca, una moderna Galatea, con el objetivo de llenar su vida afectiva y cumplir las expectativas de su comunidad: la presenta, así pues, como si de su pareja se tratara y con ella convive una temporada.

Explica Pedraza (1998, p.19) que el mito de Pígalión responde a una fantasía existente en nuestra cultura, “la de que el hombre creó a la mujer”, y otra procedente de ella: “la de que el hombre produce criaturas femeninas más hermosas y mejores que las mujeres, con las que puede sustituir a éstas”. En efecto, el mito contiene en sí la idea de la superioridad de la mujer creada por el hombre frente a la mujer natural (de carne y hueso). Cuenta Ovidio que Pígalión le había dado a su escultura una belleza con la que ninguna mujer podía haber nacido (X.247-9). A Lars tampoco le satisface la mujer real; por ese motivo crea un ser que la perfeccione, que colme sus necesidades: un sujeto femenino superior a la mujer humana, no solo por su condición imperecedera, sino por una serie de rasgos que la convierten -a su juicio- en un ser mejorado. Aludimos a aquellas características físicas ya seleccionadas desde la web donde el protagonista compra el objeto (esbelta y muy atractiva) pero sobre todo a aquellas que, según Lars, conforman su personalidad: de moral intachable, puritana, es, además, misionera y enfermera. Este es el ser optimizado que sustituye a las mujeres de carne hueso, de las que él, además, rehúye.

Estos aspectos de la personalidad del ser optimizado son susceptibles de analizarse, por un lado, desde el discurso de la domesticidad. No es posible obviar la constante identificación, a lo largo de la historia, de la mujer con la maternidad -que ya hemos indicado- y el hogar (Ortner, 1974)<sup>9</sup>. A la mujer, en función de heterodesignaciones de la feminidad precedentes del sistema patriarcal, se le asignan desde muy antiguo las tareas del cuidado, pero no solo dentro del ámbito familiar sino también en el ámbito social. Si Pígalión se casa con su creación femenina, presuponiéndose la felicidad de esta en el espacio del hogar, Lars, por su parte, desea -a través del matrimonio- formar un hogar con su amada, a la que Dios, además, la ha hecho -según explica el propio Lars- para ayudar a los demás: es enfermera, misionera y visita a niños enfermos del hospital.

Por otro lado, tal como se desprende de las escenas seleccionadas, el ideal de perfección es construido igualmente a partir del discurso de la sumisión y dependencia femenina. Una vez la escultura cobra vida, esta observa a su creador con admiración situándolo casi a la altura de un dios (X.292-4: “levantando sus tímidos ojos hacia los suyos,/ vio a su enamorado a la vez que el cielo”). El carácter sumiso de la creación posibilita el convencional final feliz del relato: Pígalión se une a

---

<sup>8</sup> Sobre los discursos históricamente dominantes cf. Fernández Valencia (2010).

<sup>9</sup> Esta relación entre esfera pública y privada, como explica Cascajero (2000, p.28), constituye “en toda época y lugar, la base y, también, la expresión más clara de la conflictividad genérica.”

ella en matrimonio con el beneplácito de la diosa Venus. Se cumple, pues, el deseo del creador y dueño de la escultura. La muñeca Bianca, por su parte, depende totalmente del creador: inmóvil (va en silla de ruedas) y extranjera, desconocedora de la lengua de la comunidad que la acoge. Lars es, pues, quien dirige sus movimientos y el único capaz de comunicarse con ella. Aislada e incommunicada: así satisface su dueño esa ilusión de dependencia que él necesita.

Los dos personajes femeninos analizados comparten características como la pasividad, sumisión, complacencia, obediencia o dependencia, que la construcción cultural de género ha señalado tradicionalmente para lo femenino. Todo ello, además, se expresa a través de un rasgo de este tipo de muñecas: el silencio, precisamente una estrategia fundamental dentro del sistema de opresión construido por el patriarcado<sup>10</sup>. Se trata de un aspecto significativo, en el que debería ponerse énfasis a lo largo del debate, pues la mujer optimizada se construye a partir de la ausencia del lenguaje. Si la identidad propia del ser humano se construye en diálogo con el mundo, es lícito entender la obra pigmaliónica y Bianca como seres sin voz y carentes de identidad propia: Bianca es definida a través de la voz de otro, su creador; dialoga con el mundo a través de la voz de aquel, traduciendo sus deseos.

Estos son, de forma resumida, los puntos claves a partir de los que se desarrolla el debate dentro del aula: tres discursos arraigados en nuestra cultura que se analizan desde un diálogo flexible entre el mito clásico y la película seleccionada.

### 3. Resultados

El instrumento de investigación utilizado para medir el impacto de esta actividad fue un breve formulario en papel dirigido a toda la población: 91 estudiantes de primero del Grado en lenguas Modernas (ULPGC). Con él se ha intentado evaluar la percepción del alumnado sobre la desigualdad entre géneros y sobre la pertinencia de una actividad que desarrolle una perspectiva de género. La participación en la encuesta, de carácter voluntario, fue elevada (de hecho, participó en ella el 100% del alumnado), de manera que pueden considerarse representativos los resultados.

Dicho formulario está conformado por 6 ítems. Un primer ítem se responde antes del inicio de la actividad y el resto en la tercera y última sesión). En los cuatro primeros ítems se sigue la escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: 1= Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo. La cuarta pregunta se centra en la valoración de la actividad (puntuada de 0 a 10) y la quinta se formuló a modo de pregunta abierta.

- ¿Consideras igualitaria nuestra sociedad actual? (la pregunta se hace antes y al finalizar la actividad)
- ¿Crees que los discursos estudiados pueden ser culturalmente modificables en contextos nuevos o diferentes?
- ¿La actividad -y la reflexión sobre el mito- te ha servido para detectar la discriminación por razón de género en tu entorno?
- ¿La metodología utilizada (el debate creado a partir de un mito clásico) ha influido positivamente en la motivación?
- Valoración de la actividad (0-10).
- Aspecto/s mejorable/s en esta actividad.

Se inicia la actividad, por tanto, preguntando si se considera igualitaria nuestra sociedad actual. El alumnado, en su mayoría, refiere ser consciente de la desigualdad existente (87/4). Sólo 4 de 91 estudiantes respondieron que nuestra sociedad es igualitaria. Sin embargo, tras el visionado de la película, indican que no advierten en ella un reflejo de relación desigual entre hombre-mujer, lo que tal vez se explica por la tendencia imperante a la naturalización de los discursos de género (que serán estudiados en las sesiones posteriores).

Ahora bien, después del análisis de determinadas escenas (apoyado en el material teórico facilitado previamente), esta percepción va matizándose: el alumnado es capaz de extraer de ellas los mencionados discursos, complementando incluso su argumentación a partir de ejemplos procedentes

---

<sup>10</sup> Beard (2018) se retrotrae al mundo clásico para mostrar algunos ejemplos elocuentes de cómo este silenciamiento refleja no solo la privación general de poder de la mujer en el mundo clásico, sino también la exclusión de las mujeres del discurso público: desde Homero pasando por Aristófanes, o la propia mitología clásica – Ío, Eco o Filomela son algunos ejemplos aportados-. Cf. asimismo González Gutiérrez (2018).

de la vida real.

De hecho, de los 91 participantes de la actividad, 74 expresan que esta práctica llevada a cabo en el aula, que parte de un mito clásico, les ha servido para detectar la discriminación por razón de género en su entorno. Podría, así, decirse que se ha podido pasar de la adquisición de conceptos a una conciencia más crítica, promovida ésta al analizar los discursos referidos como construcciones culturales que se mantienen en esquemas sociales de poder concretos, y que pueden, por tanto, ser modificables en contextos diferentes o nuevos. En efecto, después de larga reflexión, la totalidad del alumnado -tal como se desprende de la encuesta realizada- consideró que los discursos de género estudiados son susceptibles de ser modificados en otros contextos.

La última pregunta, abierta, aporta datos relevantes en torno a la idoneidad de la actividad y la posibilidad de acciones de mejora. Nos permitió recoger la opinión de 21 estudiantes. De estos, 6 manifestaron que la práctica les había parecido “adecuada” y que esperaban “más actividades de este tipo”. Por otro lado, 9 estudiantes sugirieron mejorar la experiencia centrandose parte del debate en ejemplos del día a día. Otros 6 alumnos (turno de mañana) apuntaron en sus observaciones que el debate requeriría más tiempo del asignado. Esto último se explica, en parte, por la dificultad que entraña el trabajo con grupos numerosos (las observaciones proceden mayoritariamente del turno de mañana, más numeroso que el de la tarde).

Asimismo, solo una persona reflejó un posicionamiento hostil hacia el enfoque de género, calificando el debate como una práctica “parcial”.

El impacto de la actividad llevada a cabo ha sido positivo para el alumnado, tal y como se desprende de los resultados de la encuesta de satisfacción. El uso de esta metodología y la reflexión a partir de un mito clásico y de su reescritura han fomentado su motivación (un 80% del alumnado participante expresó estar totalmente de acuerdo). No obstante, de las observaciones del alumnado se colige igualmente la conveniencia de acciones de mejora para cursos venideros: ofrecer más tiempo para el debate y aplicar alguna actividad centrada en la búsqueda y reflexión sobre ejemplos reales de su día a día.

#### 4. Conclusiones

La implantación de este proyecto ha permitido la adquisición no solo de competencias específicas vinculadas a la asignatura, sino también de competencias transversales que cualquier estudiante universitario debe desarrollar y adquirir. Este material (el mito y su reescritura fílmica) ha servido para reforzar conceptos teóricos, al mismo tiempo que ha permitido fomentar una mirada crítica y reflexionar sobre cuestiones del presente. El alumnado, aunque requiera contar con un marco teórico más sólido sobre género y feminismo (lo que supondría un trabajo transversal compartido por otras materias a lo largo del grado), ha sido, en esta primera etapa, capaz de realizar a través de la preparación del debate y durante el mismo, un análisis crítico, lo que puede traer consigo la recodificación de sus configuraciones mentales (preguntándose dónde están las raíces en las que se sustenta la discriminación, la misoginia y la violencia contra las mujeres o qué discursos permanecen desde la antigüedad resistiendo al de igualdad). Y así se busca que sea capaz de detectar en su entorno las discriminaciones por razón de género y, cuestión que es muy importante, transmitir el mensaje y transformar la realidad. El análisis crítico, sin duda, predispone a la acción, tal como argumentan Colás y Jiménez: “La conciencia crítica facilita un análisis contextualizado de situaciones problemáticas, lo que permite a las personas transformar esa realidad. (...) La transformación, por lo tanto, proviene de una perspectiva crítica” (2006, p. 423).

Creemos que esta experiencia de trabajo es un ejemplo del sentido social de la educación gracias al cual es posible transformar el mundo. Se trata de una actividad que, transferible, eficiente y sostenible, se enfoca directamente hacia la capacidad de aplicar los conocimientos aprendidos en beneficio de la comunidad, en vez de orientarse hacia la acumulación individual de conocimientos inconexos. La metodología ha fomentado entre el alumnado la participación activa, la reflexión y el compromiso con la sociedad. Estamos, pues, ante una práctica de innovación eficiente, pues se ha logrado incentivar a un alumnado tendente a la pasividad, y, al mismo tiempo, vincular la Universidad con la sociedad. La docencia se halla, entonces, al servicio de la sociedad y el docente se erige como mediador.

De otro lado, si entendemos la innovación como un conjunto de acciones sostenidas en el tiempo, hay que añadir que esta experiencia ha tenido una proyección posterior en prácticas desarrolladas en



cursos posteriores junto a otras asignaturas. Y de igual modo, vemos posible -de modo transversal- su transferibilidad hacia otras asignaturas del grado, siempre que se aporte -según hemos colegido de las encuestas y las intervenciones del alumnado en el debate- un marco teórico mínimo sobre la perspectiva de género, que permita la sensibilización y formación en este aspecto.

## 5. Referencias

- Ávila Espada, A. (2018). "Lars y una chica de verdad" reconstruyendo la identidad en la relación intersubjetiva". En I. Caro Gabalda (Coord.) *Cine, metáforas y psicoterapia* (pp.253-260). Pirámide.
- Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas, Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Bazzoli, M. (2009). The metamorphoses of the Pygmalion Myth: A narrative critique of Lars and the Real Girl, *Conference Papers January 2009 National Communication Association*.
- Beard, M. (2018). *Mujeres y poder. Un manifiesto*. Planeta.
- Belmonte-Arocha, J. y Guillamón-Carrasco, S. (2008). Co-educating the gaze against gender stereotypes in TV. *Comunicar*, 31, 115-120. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-014>
- Bracamontes Ramírez, P. y Pérez Mora, R. (2018). Innovación educativa con perspectiva de género en la docencia universitaria: requerimiento esencial para evitar la educación sesgada. En R. Rojas Paredes y E. Marum Espinosa (Coords.) *El compromiso social por la igualdad de género y la inclusión social* (pp.56-71). Universidad de Guadalajara.
- Broncano, F., & Hernández de la Fuente, D. (Eds.) (2010). *De Galatea a Barbie. Automatas, robots y otras figuras de la construcción femenina*. Lengua de trapo.
- Buquet, A.G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225.
- Cascajero, J. (2000). Género, Dominación y conflicto: perspectivas y propuestas para la historia antigua. *Studia Historica. Historia Antigua*, 18, 23-47.
- Cristóbal, V. (2003). Pígalión y la estatua: muestras de un tema ovidiano en la poesía española. *Cuadernos de Filología Clásica: estudios latinos*, 23, 63-87.
- De la Rosa, M. (2006). Pígalión y la Nueva Galatea. *Porta da aira: Revista de historia del arte orensano*, 11, 619-649.
- Donoso Vázquez, T., y Velasco Martínez, A. (2013). ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(1), 71-88.
- Fernández Guerrero, O. (2012). *Eva en el laberinto. Una reflexión sobre el cuerpo femenino*. Universidad de Málaga.
- Fernández-Tenllado Gil, M.A. (2016). Aplicación del enfoque «Modular-Transformacional» al análisis de Lars, en la película «Lars y una chica real». *Aperturas Psicoanalíticas*, 53. <http://www.aperturas.org/autor.php?id=702>
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia, una perspectiva didáctica. En M.J. Clavo y M.A. Goicochea Gaona (Coords.) *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad* (pp.147-176). Universidad de la Rioja.
- García Fleitas, M.L. y Rodríguez Juárez, C. (2021). Experiencia interdisciplinar en humanidades: propuesta de intercomunicación entre la mitología clásica y la enseñanza del inglés. En M.L. Sein-Echaluze Laclea, Á. Fidalgo Blanco y F. J. García Peñalvo (Eds.) *Innovaciones docentes en tiempos de pandemia. Actas del VI Congreso Internacional sobre aprendizaje, innovación y cooperación, CINAIC 2021* (pp.210-215) Universidad de Zaragoza. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0042>
- Gasior, B.L. (2019). Women's Mental Health Advocacy in Lars and the Real Girl and the Don Quixote Connection, *Laberinto Journal*, 12, 103-116.
- Gilligan, C. (1985). *La Moral y la teoría: a psicología a del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica.
- González Gutiérrez, P. (2018). La voz negada: Discursos sobre la palabra y el silencio de la mujer en

- el Mundo Clásico, *Cuadernos de historia*, 48, 9-31.
- Higgins, C. (2018, Junio 22). The age of patriarchy: How an unfashionable idea became a rallying cry for feminism today. *The Guardian*. <https://bit.ly/2MlovUT>
- Hughes-D'Aeth, T. (2013). Psychoanalysis and the scene of love: Lars and the Real Girl, in the Mood for Love, and Mulholland Drive. *Film and History: an interdisciplinary journal of film and television studies*, 43(2), 17-33.
- James, P. (2011). *Ovid's Myth of Pygmalion on Screen: In Pursuit of the Perfect Woman. Continuum studies in classical reception*. Continuum.
- Miralles Cardona, C., Cardona-Molt, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23899>
- Molpeceres Arnáiz, S. (2018). Muñecas, maniqués y mujeres robóticas: la construcción de la otredad femenina en las vanguardias europeas. En A. González-Rivas Fernández (Ed.) *Estudios de Literatura. Vol. 1. Las Artes de la vanguardia Literaria* (pp.72-82) Sociedad Española de Literatura General y Comparada (SELGYC).
- Ortner, S. (1974). Is female to male as nature is to culture. En M.Z. Rosaldo y L. Lamphere (Eds.) *Woman, Culture and Society* (pp.68-87). Stanford University Press.
- Pedraza, P. (1998). *Máquinas de amar. Secretos del cuerpo artificial*. Valdemar.
- Pedraza, P. (2000). Pigmalión y las mujeres minerales. *Dossiers feministes*, 4, 31-48.
- Ramírez de Verger, A. y Navarro Antolín, F. (2003). *Ovidio. Metamorfosis*. Alianza Editorial.
- Rebollo, M<sup>a</sup>. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 17(1), 3-8.