II Congrés d'Humanitats Ciències Socials i Educació

Les dones a les humanitats i les ciències socials

22 - 25 de març de 2021

GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport

cefire

II CONGRÉS D'HUMANITATS
CIÈNCIES SOCIALS
I EDUCACIÓ

COMITÉ CIENTÍFIC

Bolufer Peruga, Mónica
Carmona Zubiri, Daniel
Espeso Molinero, M.ª Pilar
Fernández de Arrillaga, Inmaculada
Fuentes Fos, Carlos Damián
Prades Plaza, Sara
Santacreu Soler, José Miguel
Soriano Nieto, Nieves
Valero Rodríguez, José

COMITÉ ORGANITZADOR

Amores Bonilla, Pedro Antonio – CEFIRE Elche
Azorín Forte, Pepa - CEFIRE Humanístic i social
Carmona Plaza. Miguel Ángel - CEFIRE Torrent
Carmona Zubiri, Daniel – CEFIRE Humanístic i social
Duart Hernández, Olga - CEFIRE Xàtiva
Ferreres Codorniu, Sergi - CEFIRE Humanístic i social
Ferri Pastor, Pablo - CEFIRE Gandia
Fuentes Fos, Carlos Damián – CEFIRE València
Goñi Buil, Carlos - CEFIRE Humanístic i social
Guijarro Pastor, Rosana - CEFIRE Humanístic i social
Mira Hernández, Heriberto - CEFIRE Elda
Nutz Ayala, Ricardo - CEFIRE Humanístic i social
Prades Plaza, Sara – CEFIRE Castelló
Rodríguez Pillado, Santiago - CEFIRE Alacant
Romeu Martí, Maria - CEFIRE Torrent
Rufias Santos, M.ª Consuelo – CEFIRE Orihuela
Santapau Pastor, Maria Del Carmen - CEFIRE València
Sigüenza Tarí, Felipe - CEFIRE Humanístic i social
Soriano Nieto, Nieves - CEFIRE Humanístic i social
Valero Rodríguez, José - CEFIRE Humanístic i sociall
Viana López, Andrea – CEFIRE Sagunt
Villaplana Vecina, Xavier - CEFIRE Sagunt

José Valero Rodríguez
Rosana Guijarro Pastor
Nieves Soriano Nieto (eds.)

II CONGRÉS D'HUMANITATS CIÈNCIES SOCIALS I EDUCACIÓ

Les dones a les humanitats i les ciències socials

22 -25 de març de 2021

GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport
cefire

© dels autors, 2021

ISBN: 978-84-482-6684-4

Composició i maquetació: Nieves Soriano Nieto

Reservats tots els drets. Qualsevol forma de distribució, comunicació pública o transformació d'aquesta obra només potser realitzada amb l'autorització dels seus titulars, tret de les excepcions previstes per la llei.

Índex

PRÒLEG **13**

PONÈNCIES MARC **17**

1. "Referentes femeninos a través de la obra de Rosa Montero". Una conversación con Rosa Montero – Escritora **18**

2. "Humanidades, sociedad y democracia". Una conversación con Paul Preston – London School of Economics **42**

PRIMÀRIA **64**

Els Entorns Virtuals d'Aprenentatge (EVA) **66**

3. "El flipped learning en el aula de educación primaria". Fernando Morales Villalón – CEIP Miguel Hernández. Benidorm **66**

4. "TIC, TAC al confinament. Utilització de les ferramentes TIC al servei de l'aprenentatge i l'adquisició de coneixement". Alicia Campos Rozalén y Manuel Blesa Bielsa – CRA Baronia Baixa. Gilet **76**

5. "Gre-Art Women": an eTwinning Project". Alba Povedeno Revilla e Inma Hernández Moreno - CEIP Enrique Rambal. Utiel **88**

6. "La creació sonora a l'abast de tothom: pràctiques igualitàries a través de la creativitat i la creació sonora en contextos educatius". Adolf Murillo Ribes – Universitat de València. José Pastor Arnau – CEIP Serreria. Valencia **98**

7. “El uso de los videocuentos para el desarrollo de la competencia lingüística desde una perspectiva de género en educación primaria”. Laura Victoria Burruezo Hernández – CEFIRE Orihuela. María José Moreno García – CEIP Trinitario Seva. Rafal **112**

La transformació dels espais educatius **128**

8. “Humanizar el espacio escolar”. Sonia Rayos Sarabia – Arquilecturas **128**

9. “El pensamiento corporal en la didáctica escolar”. Silvana Andrés Salvador – Arquilecturas **144**

10. “Els espais educatius al CEIP Blasco Ibáñez de Massalavés”. Salvador Roig Bresó i Alma Iborra Domènech - CEIP Blasco Ibáñez. Massalavés **158**

El Aprendizaje Servicio (ApS) **170**

11. “Proyecto APS - Reseña tu lectura”. Francesc Vicent Nogales Sancho. Coordinador del proyecto - Colegio San Enrique. Quart de Poblet **170**

GEOGRAFIA I HISTÒRIA **182**

Memoria democràtica **184**

12. “Nuestra historia viva”. Gema Tejedor Grau, Begoña Pilán Canorea, Juan Martínez Gálvez, Isabel Zafrilla Lorente, Berta Máñez López y Urbà Lozano Rovira – IES La Hoya. Buñol **184**

13. “Isidro. Relato del Campo de Concentración de Albatera”. Isabel M.ª Abellán Cuesta – IES Alfonso X el Sabio. Murcia **198**

14. “En temps de guerra: una experiència didàctica a 6é de primària”. Isabel Fita Carretero - CEIP Joan Fuster. Manisses **210**

15. “¿Es capaz el alumnado de advertir una gráfica manipulada? La alfabetización mediática de la ciudadanía”. Rafael Olmos Vila y Óscar Martí Contreras – IES Bernat de Sarrià. Benidorm **220**

Les dones a l’història de l’art **234**

16. “La memòria de les dones a través de la història oral”. Cristina Escrivà – Investigadora amb Fonts Orals. Escriptora. Presidenta, Cultural Institut Obrer **234**

17. “Guia de carrers violeta: dones amb història a l’IES Carrús”. María del Rosario Belmonte Belda i Gaspar Díez Pomares – IES Carrús. Elx **246**

18. “Night Witches y Miss Pavlichenko. Relación música y mujeres en la Segunda Guerra Mundial”. José Ginés Juan Soler - IES Antonio Sequeros, Almoradí **260**

19. “Arte en femenino”. Héctor García López– IES Montserrat Roig. Elche **274**

20. “¿Y si ellas fueran influencers?” Ana Vaquer – IES Cabo de la Huerta **293**

21. “Programación didáctica. La mujer en el arte. 2° y 4° ESO”. Mar Meca – IES Misteri d’Elx. Elche **307**

22. “*Nosotras* de Rosa Montero y un proyecto de innovación: propuestas desde Geografía e Historia”. Paola Madrid Moctezuma, María del Pilar Ramón García, Josefa María Mateo Labañera – IES Rafal **325**

23. “El feminismo como motor del cambio social”. Reyes Beltrán Felip, M.ª José Gómez Cantos – IES La Marxadella. Torrent **341**

24. “La crisi de les arts a l'educació i la pèrdua de valors humanístics”. Ana M. Vernia – Universitat Jaume I **355**

Patrimoni **367**

25. “Hòmens i dones als balls de la Mare de Déu de la Salut d’Algemesí”. Pau Bueno i Vila **367**

26. “Educació patrimonial i comunitària: Reial Fàbrica i territori”. Sandra Almela Bernat, Juan Carlos Olaria Porcar, M. Noel Manzanares Juan, Hugo Vivas Odina, Marian Peña Fortanet i Teresa Artero Gonell – Museo de Cerámica de l’Alcora **379**

27. Aplicaciones educativas de la virtualización histórica y del patrimonio. Jaime Molina Vidal – UA **393**

28. “Presentación del proyecto «Vidas apasionantes de mujeres iberoamericanas»”. Esmeralda García Sánchez – Catedrática de Filosofía. Comunidad de Madrid **411**

ECONOMIA **419**

Visibilitat **421**

29. “Simuladores: herramientas de trabajo en el aula”. Miriam Lorente Jiménez – IES Enric Valor. Picanya **421**

30. “Economía en femenino”. Nancy Pérez Alonso – IES Jaime II. Alicante **437**

31. “Reflexiones, experiencias y propuestas: Economía feminista en las aulas”. Mónica Soriano Martínez – IES Doctor Faustí Barberà. Alaquàs **451**

Creativitat **465**

32. “Proyecto “En Conjunt”, teatro, trabajo cooperativo y emprendimiento en el aula”. Luz Marina Andreu Plaza – IES El Cabanyal. Valencia **465**

33. “Uso de las TIC en la enseñanza de contabilidad”. Damián Bustos López – IES San Vicente. San Vicent del Raspeig **479**

34. “Juegos de rol para el desarrollo de la competencia financiera”. María José Navarro Trigueros – IES Tháder. Orihuela **491**

35. “Gamificación en el aula de economía con Genial.ly: el misterio de Tommy Galliano”. Ester Máñez Robledo – IES El blot de l’Illot. El Campello y María Inmaculada Torres Roger – IES José Rodrigo Botet. Manises **505**

Sostenibilitat i economia circular **513**

36. “Creación de un juego de escape online y experiencia docente en el aula de Economía”. Miguel Ángel García Ontivero – IES Carles Salvador. Aldaia **513**

37. “Programa d’educació financera”. Miriam Penalba Gandía – Fundació Caixa Ontinyent **527**

38. “TAKE IT EASY! El bilingüismo en el aula de economía”. Elena Arévalo Castillo – IES Virgen del Carmen. Jaén **537**

CLÀSSIQUES..... **547**

Aspasia..... **549**

39. “La història de Roma narrada per les seues protagonistes”, proyecto de innovación con agentes externos”. Eva San Evaristo Pascual – IES Barri del Carme. Valencia **549**

Egeria **565**

40. “Una 3D en Grecia y Roma: tecnología, inclusión y mundo clásico”. Mercedes Ovejas Arango y Miguel Nácher Alapont – IES 9 d’Octubre. Carlet **565**

41. Cajas viajeras: Unguenta. De la teoría a la práctica. Gadea Reis Araúzo, Mª Dolores Sáez Lozano, Nieves Salcedo Aparici, Mª José Comes y Ana María Alvado Martí – IES Bellaguarda. Altea **581**

42. Clásicas y modernas: la cultura clásica a través de Radio Elche – Cadena Ser. Javier Vicente Guevara – IES La Asunción. Elche **595**

Hrosvita **604**

43. "La mujer en el teatro clásico". Fernando Nicolás – Grupo "La Nave Argo" **604**

44. "Dux femina facti!!". Amparo Moreno Valero y Charo Marco Gascó – Aula didáctica de cultura clásica. Domus Baebia. Sagunto **618**

FILOSOFIA **628**

Formes esbiaixades de narrar la història de la filosofia **630**

45. "Mary Midgley". Manuela Picazo Tadeo – IES Sedaví **630**

46. "Ruth Benedict y el método antropológico". Ángeles Boix Ballester – IES El Palmeral. Orihuela **644**

Gènere i diferència sexual **662**

47. "Judith Butler y la performatividad del género". Nuria Sánchez Planelles – IES Francesc Tàrrega. Vila Real **662**

48. "La voz femenina como crítica al universalismo moral en la ética de Carol Gilligan". **Daniel Pallarés-Domínguez** – IES Francesc Ribalta. Castellón **678**

49. “Los roles de género y la reforma de la metodología docente. Una revisión de los materiales desde el análisis de las manifestaciones culturales”. Laura Burruezo Hernández – CEFIRE de Orihuela. Eladio Balboa Zaragoza – IES Antonio Sequeros. Almoradí. M.ª Engracia Sigüenza Pacheco – SPES-A06. Orihuela **692**

Formes d’aproximació als textos de les filòsofes **708**

50. “El rastro filosófico de la voz. Hermenéutica del testimonio oral en Svetlana Alexievich”. Carlos Marín de Miguel – IES Francesc Ribalta. Castellón **708**

51. “Iris Murdoch, antinarcisista”. Marta I. Moreno Pizarro – IES Matilde Salvador. Castellón **722**

Pròleg

Les assessories d'àmbit humanístic i social de la xarxa de Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE), dependents de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, organitzen el II Congrés d'humanitats, ciències socials i educació que, en 2021, porta el títol de "Les dones a les humanitats i les ciències socials".

Seguint la trajectòria traçada fins al moment, aquest congrés és fonamentalment una proposta formativa d'actualització científica, didàctica i metodològica que pretén posar les condicions per a crear un vertader espai de trobada, dinamització i intercanvi d'experiències realitzades pel professorat de la Comunitat Valenciana i que, sense dubte, contribuiran a la millora de l'ensenyament-aprenentatge de les humanitats i les ciències socials; així mateix, es pretén impulsar una reflexió conjunta orientada a l'anàlisi dels reptes educatius presents i futurs.

Els objectius plantejats per l'organització d'aquesta activitat són els següents:

- Posar de manifest la importància i el valor de les Humanitats dins del nostre sistema educatiu per a la formació de persones lliures, crítiques, responsables i felices, involucrades en la construcció d'un món millor.
- Posar en valor el paper que han exercit, exerceixen i exerciran les dones en aquestes disciplines.
- Promoure l'actualització científica, metodològica i didàctica.
- Fer visibles, compartir i posar en valor les bones pràctiques educatives que tenen lloc a les aules valencianes.

De la participació al congrés és necessari destacar el gran nombre d'assistents i de ponents que han intervingut a les diverses disciplines i nivells educatius. Però, sense dubte, han sigut les persones que han comunicat les seues experiències, les que han donat un valor afegit a l'activitat formativa. Han sigut més de huitanta les experiències d'educació primària, geografia, història, art, cultura clàssica, filosofia i economia, les que s'han exposat en les diferents sales que s'han desenvolupat de manera simultània al llarg de quatre dies.
La majoria d'aquestes experiències que s'han comunicat, juntament amb nombroses ponències, s'inclouen en aquest llibre d'actes que ara es posa a disposició de tot el personal docent del nostre territori amb l'esperança que puga convertir-se en un material valuós per a la reflexió, l'anàlisi i la millora educativa en els nostres centres educatius.

Assessories d'àmbit humanístic i social. CEFIRE

Las asesorías de ámbito humanístico y social de la red de Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE), dependientes de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, organizan el II Congreso de humanidades, ciencias sociales y educación que, en 2021, lleva el título de Las mujeres en las humanidades y las ciencias sociales.

Siguiendo la trayectoria trazada hasta el momento, este congreso es fundamentalmente una propuesta formativa de actualización científica, didáctica y metodológica que pretende poner las condiciones para crear un verdadero espacio de encuentro, dinamización e intercambio de experiencias realizadas por el profesorado de la Comunidad Valenciana y que, sin duda, contribuirán a la mejora de la enseñanza-aprendizaje de las humanidades y las ciencias sociales; así mismo, se pretende impulsar una reflexión conjunta orientada al análisis de los retos educativos presentes y futuros.

Los objetivos planteados por la organización de esta actividad son los siguientes:

Poner de manifiesto la importancia y el valor de las Humanidades dentro de nuestro sistema educativo para la formación de personas libres, críticas, responsables y felices, involucradas en la construcción de un mundo mejor.

Poner en valor el papel que han desempeñado, desempeñan y desempeñarán las mujeres en estas disciplinas.

Promover la actualización científica, metodológica y didáctica.

Hacer visibles, compartir y poner en valor las buenas prácticas educativas que tienen lugar en las aulas valencianas.

De la participación en el congreso es necesario destacar el gran número de asistentes y de ponentes que han intervenido en las diferentes disciplinas y niveles educativos. Pero sin duda, han sido las personas que han comunicado sus experiencias, las que han dado un valor añadido a la actividad formativa. Han sido más de ochenta las experiencias de educación primaria, geografía, historia, arte, cultura clásica, filosofía y economía, las que se han expuesto en las diferentes salas que se han desarrollado de manera simultánea a lo largo de cuatro días.

La mayoría de estas experiencias que se han comunicado, junto con numerosas ponencias, se incluyen en este libro de actas que ahora se pone a disposición de todo el personal docente de nuestro territorio con la esperanza que pueda convertirse en un material valioso para la reflexión, el análisis y la mejora educativa en nuestros centros educativos.

Asesorías de ámbito humanístico y social. CEFIRE

PONÈNCIES MARC

Referentes femeninos a través de la obra de Rosa Montero
Una conversación con Rosa Montero

Referents femenins a través de l'obra de Rosa Montero
Una conversa amb Rosa Montero

Rosa Montero
Escritora
Pablo Ferri
CEFIRE de Gandía
Paola Madrid Moctezuma
IES Rafal. UA

Rosa Montero nos recibió generosamente en su casa, esta vez desde la ventana de internet, para inaugurar este congreso dedicado a las mujeres en las Humanidades y las Ciencias Sociales. A lo largo de una hora nos habló sobre su obra literaria, cuáles son sus referentes femeninos, el papel de la mujer en la historia, su opinión sobre el camino que ha tomado el feminismo actual y su última novela, *La buena suerte*, entre otros muchos temas, que abordó con el entusiasmo y la elocuencia que la caracterizan.

Con casi una veintena de novelas publicadas y traducidas a

más de 20 idiomas y una más que reconocida carrera periodística y literaria, Rosa Montero es una de las personalidades más relevantes del panorama cultural de nuestro país. Su obra, de temática muy variada, acompaña desde hace más de 40 años a generaciones de lectores y estudiantes en España e Hispanoamérica. Es, además, y por encima de todo, una mujer comprometida con su tiempo que lucha incansable por un mundo mejor.

Paola Madrid: en primer lugar, buenas tardes a todos y bienvenida, Rosa. Es un privilegio estar otra vez contigo. ¿Cómo estás?
Rosa Montero: estoy encantada de estar aquí. Y, además, ya hemos hablado en otras ocasiones, ya nos conocemos y sabes que me me ha parecido un proyecto maravilloso este que estáis haciendo. O sea, que estoy muy agradecida también.
Paola Madrid: aquí tengo el proyecto de fondo, pero lo más importante es que te tenemos a ti en este congreso y he de decir que tu poder de convocatoria es tal que ha reunido a casi seiscientas personas. Quiero recordar que estamos ante una gran escritora y periodista, una persona justa, cabal, que experimenta en la literatura y que se atreve con nuevas propuestas artísticas. Puesto que este congreso trata sobre la mujer en el arte, qué mejor manera de inaugurarlo que contigo, ya que eres toda una artista. Voy a tomar una frase tuya para preguntarte a continuación cuáles son tus referentes femeninos artísticos más importantes, tus predilectos. La frase es la siguiente "El arte es una vida, hecha luz". ¿Qué mujeres rescatarías de toda la nebulosa en la que nos han estado silenciando?
Rosa Montero: madre mía, es que hay tanto... ¿dentro del mundo del arte de la creación? Porque, claro, hay mujeres de todo tipo; la física o la ciencia también implican creatividad, por ejemplo, antes me estaba acordando de Lise Meitner, que fue una de las descubridoras de la fisión nuclear. Pero si ha-

blamos del arte, también hay un montón de referentes. En la escritura, por ejemplo, tengo una maestra. Reconozco solo a dos maestros, y son maestros tardíos porque leí sus libros cuando ya había publicado como dos o tres novelas, lo que pasa es que vi que en sus libros ellos llegaban a una altura sublime en las búsquedas que yo tenía, que había emprendido y en las que sigo, aunque nunca llegaré a la altura a la que ellos han llegado. En la parte más realista el maestro es un hombre que es Nabokov, pero en la parte más fantástica es una mujer a la que yo admiro enormemente. Es una escritora que se llama Ursula K. Le Guin, que era una escritora norteamericana, murió hace dos años con ochenta y seis años y para mí es una de las grandes escritoras del siglo XX. Hay una novela que recomiendo, que se llama *Los desposeídos*, es tremenda. Es una de esas novelas en donde cabe el mundo, en concreto, cabe el universo; para mí está a la altura de *La montaña mágica* o de *Guerra y Paz* y, sin embargo, es mucho menos conocida. Además, tuve la suerte inmensa de conocerla después de que ya la admirara, pues por diversos vericuetos nos conocimos y hasta mantuvimos una amistad en los últimos años y fui a verla a Portland, donde vivía. Para mí es uno de los lujos de mi vida. Sabes que la mayoría de novelistas empezamos a escribir de niños, es lo más natural. Recuerdo que leí una entrevista con la Rowling, la autora de Harry Potter, y decía que su primera novela la había escrito con seis años y era de un conejito que hablaba; en mi caso, mis primeros cuentos los escribí con cinco años y eran de ratitas que hablaban y, fíjate tú, que empecé a leer de muy pequeña, me enseñó mi madre antes de ir al colegio con tres años y pico. Uno de los primeros libros que recuerdo era un grupo de cuatro cuentecitos muy bien encuadernados, uno era *El gigante egoísta* de Oscar Wilde; de los otros dos no me acuerdo, pero el otro, que lo recuerdo perfectamente, era un cuento de Selma Lagerlöf, la premio Nobel, y, la verdad, es que recuerdo perfectamente que era un cuento parecido a los de Nils Holgersson, con la naturaleza y un niño

de protagonista. Y el recuerdo de haber empezado en mis lecturas con un cuento que me embelesó y me encantó y que estaba escrito por una mujer creo que te abre camino, le abre puertas a tu vida, porque no somos conscientes de hasta qué punto son absolutamente esenciales los modelos. Una de las cosas terribles para las mujeres a lo largo de la historia es que no hemos tenido modelos, cuando sí existían, es decir, nos los han escamoteado y cada vez que empezábamos algo teníamos que empezar de cero. Pero si quieres, de eso hablamos más tarde, porque si no esto sería hablar muy muy largo y tendido.

Paola Madrid: Me gustaría a continuación que Pablo te comentara sus reflexiones, aunque nos saltemos todos los guiones habidos y por haber, sobre una de sus pasiones, que es la ciencia ficción, a propósito de vuestro referente literario tan querido como es Ursula K. Le Guin.

Pablo Ferri: vale, me encanta este inicio porque nada mejor que deshacer prejuicios y esquemas. Yo lo tenía pensado para mucho más adelante porque quería hablar contigo de Bruna Husky. Primero agradecerte a Bruna Husky, que es absolutamente maravillosa. Bien, me pasó una cosa leyendo a Bruna Husky, en concreto, la segunda de las tres novelas; hay un momento en que Bruna Husky inventa un cuento; el cuento inmediatamente te lleva a *Bella y oscura*.

Rosa Montero: efectivamente. Es otra versión del cuento que inventé para *Bella y oscura*.

Pablo Ferri: Es el cuento que cuenta Airelai, que es la enana de *Bella y oscura* que cuida, protege y traiciona a la protagonista, la niña. Y eso me remitía de una forma muy poderosa a *Las tumbas de Atuan*, a Arha, la diosa niña, que es seleccionada y que es llevada a tener una vida diferente lejos de su familia, porque ella encarna la divinidad. Luego, leyendo también la saga de Bruna Husky, aparece Natvel, un tatuador esencialista que resulta que tiene un sexo líquido que va transformándose de hombre a mujer, como los protagonistas de *La mano*

izquierda de la oscuridad, de Ursula K. Le Guin. Ursula K Le Guin para mí fue un descubrimiento de la adolescencia, de hecho, mis dos hijos mayores han recibido como regalo en algún momento la saga completa de *Terramar*, porque creo que es esencial. Entonces, me parece una escritora poco leída para la calidad literaria y la talla que posee.

Rosa Montero: Para mí es uno de los grandes escritores del siglo veinte. Y no añado, además, ninguna etiqueta de fantástica ni nada. Escribe enorme literatura, punto. Es muy interesante esto que has dicho, porque no soy consciente de esas influencias en concreto, que seguro que están ahí detrás. En referencia a la primera, la de Atuan, en realidad, las que a mí me recordaban a las diosas pequeñas fueron las diosas de Katmandú que yo vi; hay una diosa niña, no sé si habrás estado alguna vez en Katmandú, que la tienen en la isla; la cogen de pequeñita y cuando empieza a sangrar, la echan y cogen a otra diosa niña, esto es así en el ritual. Eso es lo que tenía un poco en la mente. Pero, claro, todo lo que has leído antes, sin duda forma parte de tu universo, del universo desde donde creas. O sea, que, insisto, reconozco a Ursula como una enorme referente pero, fíjate tú, cuando hice *Bella y oscura* habría leído muy poco de ella, porque la conecté tarde y *Bella y oscura* es de mis primeros libros. Sin embargo, hay una obra de las mías que sí tiene una influencia directa, consciente completamente de Ursula K. Le Guin que es *Temblor*.

Pablo Ferri: Me la apunto para leerla la siguiente. Yo quería plantearte también, puesto que Ursula K. Le Guin se encontró con muchos problemas porque escribía ciencia ficción y la consideraban una escritora menor, ¿crees que escribir ciencia ficción ha llevado a que te consideren una escritora menor o menos importante que con el resto de tus novelas?

Rosa Montero: No, no, en el sentido de que tengo otra literatura que es, digamos, *mainstream*, pero sí que es verdad que las novelas de ciencia ficción, la inmensa mayoría de los críticos las critican de otra manera. La inmensa mayoría de los crí-

ticos tradicionales no saben qué decir porque se desconciertan en general. Ahora ya como llevo tres libros de Bruna, se van creando unos fieles completamente acérrimos pero, en general, se podría decir que mis libros de ciencia ficción se venden menos que los libros, digamos, regulares. Y esto se debe a que este país sigue siendo muy reacio a la ciencia ficción porque yo creo que es un país muy reacio a la ciencia. Es una de las teorías que yo tengo, les da miedo. Esa es la diferencia entre el libro y las películas. A las películas de ciencia ficción va mucha gente porque piensa que es un entretenimiento, pero sobre el libro piensa: "esto va a ser muy raro, va a ser muy técnico, no lo voy a entender", y la gente no entra. Y luego, por otro lado, yo creo que es lo que te decía antes, Ursula K. Le Guin es una de las grandes de la literatura, sin ningún tipo de etiqueta; me parece completamente irrelevante y reductor, una mentira y una falsedad eso de poner esa "etiquetita" de literatura fantástica o literatura de ciencia ficción como para empequeñecerla. A mí me parece literatura buena o mala, punto. Y no creo, además, a estas alturas, en los géneros realmente, sino que ahora las novelas contemporáneas son multifacéticas, y encerrarse en un género como quien se encierra en una jaulita de brillo es completamente antiliterario.

Pablo Ferri: De hecho tu ciencia ficción, si me permites, es inquietantemente actual. Pero, si acaso, de eso hablaremos un poco más adelante, cuando comentemos la situación en la que estamos socialmente en este momento y, sobre todo, respecto del feminismo. Si acaso volvemos de donde habíamos partido, Paola.

Paola Madrid: Muy bien; pues retomo lo anterior con la idea que ha lanzado Rosa sobre esa hibridez textual sobre la que se asienta su obra; tu obra narrativa bascula entre el testimonio, la ciencia ficción, la llamada literatura femenina de los noventa de la que fuiste, creo yo, una antecesora absoluta, del "Tardío Boom hispánico femenino", de las "gabitas", que es como se llamó a Ángeles Mastretta, Laura Esquivel e Isabel

Allende, entre otras; aunque tú publicaste en 1979 la primera novela donde trazas esas sagas femeninas que ellas, lustros después, harán; la crítica no ha señalado *Crónica del desamor* como antecedente de este tipo de novelas.

Rosa Montero: Paola, fíjate que esto que señalas es muy interesante porque yo es que no creo haber hecho novela femenina de ese tipo, porque, desde luego, visto desde fuera, tienes toda la razón para pensar así, pero es que *Crónica del desamor,* que por eso la llamé "crónica", no lo considero ni siquiera mi primera novela; *Crónica del desamor* surgió porque yo llevaba intentando escribir cuentos y novelas desde siempre y, de repente, salió el periódico *El País* después de la muerte de Franco y se hizo muy famoso. Yo trabajaba en *El País*, hacía entrevistas; nos hicimos famosos con ese éxito de *El País* un montón de gente joven que trabajábamos en el periódico; fue cuando una editorial, que entonces era tan pequeña que solo tenía una colección de ensayos feministas, la editorial Debate, contactó conmigo y me pidió que hiciera un libro feminista de entrevistas de mujeres que hablaran de las mujeres en la Transición. Yo, que era colaboradora, dije que sí, porque los colaboradores nunca decimos que no a un trabajo, y firmé un contrato. Me dieron veinticinco mil pesetas, que era muy poquito. Me las gasté, pasaron los meses y me aburría soberanamente escribir un libro de entrevistas porque para el periódico hacía muchas ya. Así que no me sentí capaz de hacerlo y, al cabo de los meses, me reuní con el editor y le dije: "mira, no me siento capaz. Así que, si quieres, te puedo hacer un libro de ficción periodística, es decir, una especie de crónica ficticia contando narrativamente tipos de mujeres en la Transición en vez de entrevistas, y me dijo "bueno, pues vale; voy a empezar una colección de novela" y, por eso, en Debate, en la primera colección de novela, el primer número es *Crónica del desamor*; por eso la llamé "crónica". En la vida se me hubiera ocurrido hacer una primera novela así; yo considero que mi primera novela en realidad es la segunda, *La función Delta*, que ya es una novela

de anticipación, o sea, que ya pasaba en el futuro, ya tenía esos ingredientes o esas inquietudes futuristas y un poco fantásticas en algún sentido. Pero claro, en *Crónica* lo que hice fue una novela coral contando imágenes de mujeres. Y por eso, insisto, lo llame "crónica", porque para mí no era del todo una novela.

Paola Madrid: Claro. Por eso entonces ahí están todos los tipos femeninos rastreables en aquella época de cambio, como la Pulga, Ana la protagonista, Julita, doña Pura que se muere de puro vieja, que conecta a su vez con ese tema tuyo tan persistente como es el paso del tiempo; por lo que has dicho, yo quisiera volver a las mujeres de no ficción. Puesto que las mujeres de *Crónica del desamor* son un retrato fiel de lo que había en aquellos fines de los setenta y se acercan tanto a la realidad, podríamos ver cómo es tu proceso de creación, tanto ficcional como no ficcional. Y me meto ya con el libro de *Nosotras* para ver cuál es ese ante-texto monteriano, cómo creas a tus personajes biográficos y en qué se diferencian de los de ficción, en qué te fijas, qué destacas de ellos...

Rosa Montero: Pues mira, detesto la ficción autobiográfica. Hay otras autoras y autores que no y, además, pueden hacer una obra sublime. Por ejemplo, Proust, parte de su propia vida y termina haciendo una novela absolutamente universal, como es *En busca del tiempo perdido.* Pero a mí no me gusta la vía de ir a lo autobiográfico, no me gusta nada. Lo que me gusta es la novela como un viaje al "otro", la capacidad de hacer ese viaje al otro. Y es fascinante poder vivirte en otras vidas. Entonces yo no escojo las historias que escribo, sino que las historias me escogen a mí. Lo digo siempre. Son como sueños que sueñas con los ojos abiertos. En realidad, tienen la misma autonomía que tienen los sueños por la noche. Entonces, de repente, se te ocurre. La verdad es que en muchos estudios y libros se dice que los novelistas somos gente que no hemos acabado de madurar porque seguimos teniendo esos juegos mentales imaginarios que tienen los niños. Cuando eres niño,

vas por la calle, ves pasar un perro, piensas que es un dragón y te diviertes imaginando cosas. Pero normalmente la mayoría de la gente, cuando llega a la pubertad, abandona esos juegos y los novelistas seguimos con ello. Sigue la cabeza, sigue la imaginación loca dando vueltas e imaginando cosas todo el rato. Así que yo voy por la calle, en mi vida normal -estoy preparando un ensayo que habla de eso- y se me van ocurriendo cosas absurdas, cosas que, además, yo no controlo. Es como si soñara con los ojos abiertos, hasta que una vez, en un momento determinado, una de esas imágenes, frases o pensamientos que aparecen en tu cabeza (porque la mayoría de esas imaginaciones no sirven para nada, no van a ninguna novela, ni un libro ni nada, son solamente la manera en que uno vive, la manera en que yo vivo) de repente, un día, y sin saber por qué, una de esas imágenes que se incendian en tu cabeza, alguna frase, algún pensamiento, te emocionan, te turban y te interesan tanto que te dices: "yo esto tengo que contarlo, eso tengo que compartirlo. Y en esto tengo que seguir, tengo que saber más de esto". Y ahí es cuando nace la novela. Entonces, los personajes que aparecen surgen dentro de mí. Muchos escritores tienen esa sensación de que eres un médium, de que, de alguna manera, los personajes se van manifestando y van creciendo poco a poco, se van dejando conocer por ti, te van contando su historia y la novela. Yo creo que el escritor maduro es justamente el que va borrando su yo, dejándose atravesar por esos relatos que nacen de tu inconsciente. Porque los sueños y las novelas nacen del mismo lugar del inconsciente. Así que no te creas que yo me propongo escribir un personaje de esta o de aquella manera, no tengo ni idea. Si quieres que te diga ahora cómo nació mi última novela como ejemplo o si quieres lo dejamos para más adelante, depende de tu línea de preguntas.

Paola Madrid: La teníamos reservada para el final, para dejar a los lectores con muchas ganas de leerla si es que no la conocen todavía. Pero, retomando a las mujeres y a los personajes

de no ficción, ¿cuál fue tu criterio de selección para el libro de *Nosotras*?

Rosa Montero: Bueno, la cuestión es que a mí me encantan las biografías. Desde muy joven, empecé a hacer una biblioteca personal, tengo una biblioteca muy grande, a lo mejor de bastantes cientos de libros de biografías y diarios, sobre todo de artistas; no de políticos, rara vez, pero sobre todo de artistas de todo tipo, hombres y mujeres. Y para mí es una fruición realmente leer biografías, un poco como leer las cartografías ajenas del mar de la vida que todos tenemos que atravesar; es como ir leyendo un mapa que otra persona que ha atravesado ese mar que tú tienes que atravesar te cuenta cómo ha sido esa esa travesía para ella o para él. Y siempre se aprende mucho, me parecen fascinantes. Entonces, en un momento determinado de mi vida, se me ocurrió que yo podía escribir y no sólo leer unos retratos biográficos, y compartir así esa pasión que tenía por la biografía. Y así es como nació hace veintisiete años *Historias de mujeres*, el primer volumen de historias de mujeres, el origen del libro que ahora se llama *Nosotras* y que tienes ahí a la espalda, de color rojo, con una mujer echando fuego por la boca. El primer origen de ese libro, como digo, lo publiqué hace veintiséis o veintisiete años y se llama *Historias de mujeres*; reúne dieciséis retratos biográficos de dieciséis mujeres. En aquella época teníamos el convencimiento, prácticamente era algo que todo el mundo pensaba, de que las mujeres aparecían poco en la historia, en los relatos del mundo, en todas las actividades del ser humano porque, claro, pobres de nosotras, como no nos habían dejado ni estudiar en las universidades... En España no se permitió a la mujer estudiar en la universidad hasta 1911, me parece que fue. No nos habían permitido trabajar en determinados trabajos, a veces ni salir a la calle solas, a veces ni tener derechos como ciudadanas. Como no nos habían permitido nada, pues entonces, pobrecitas de nosotras, no habíamos podido ser artistas, arquitectas, científicas... creíamos eso, que por eso había tan po-

cas mujeres. Y en aquella época, cuando había esa creencia general, yo, como leía tanta biografía y, sobre todo, muchas biografías hechas por anglosajones, que son grandes biógrafos, empecé a encontrar personajes de mujeres alucinantes, muy desconocidos entonces (ahora, en estos años, ya son más conocidos) y muy fascinantes; de repente, empecé a intuir y a pensar que realmente esto que nos decían de que había tan pocas mujeres no era verdad. Pensé que había muchas más y que, efectivamente, lo que pasa es que la historia sexista nos las ha robado. Y ya entonces empecé a pensar eso y simplemente quise dar voz a ese silencio reprimido de esas mujeres que habían sido borradas de la historia. Y la verdad es que lo único que hice, como había montones, fue una selección arbitraria; punto uno, que todas estuvieran muertas, punto dos, que me parecieran fascinantes sus historias, fueran malas o buenas, porque no quería hacer un libro hagiográfico de santitas; no me interesan para nada las mujeres santitas, me interesan las mujeres libres que quieran ser lo que quieran. Las hay en ese libro buenas y malas y buenísimas y malvadísimas, que sus vidas me parecieran fascinantes, que no repitieran mucho la nacionalidad, que no repitieran mucho el tipo de vida. Simplemente basándome en esas reglas, escogí dieciséis e hice esos dieciséis retratos. Por otro lado, creo que el tipo de acercamiento biográfico que yo hago es un poco peculiar, porque no es el de la biógrafa típica que intenta mantener una distancia. Yo, que hago unas biografías basadas en otras biografías y en documentos, intento primero realmente encontrar toda la documentación posible y, luego, me intento meter en esa especie de universo o de cosmos que esa documentación me da y ponerme en la cabeza de ese personaje para entender esos datos, para meterme en él; lo mismo que hago en el viaje al otro en mis novelas, intento hacer un viaje al otro en los personajes biografiados, solo que, en mis novelas, en mis personajes, soy completamente libre, en las biografías me tengo que ceñir al molde que me me dan los datos. Pero dentro de ese

molde, si te metes a intentar vivir dentro de la cabeza de esa biografiada o del biografiado (luego he hecho biografías de hombres también en otro libro, que se llama *Pasiones*) realmente yo creo que aprendes más, que llegas a percibir pequeños detalles que si no, no sentirías. Así que son también viajes al otro en ese sentido. Y ese es el origen. Y luego ahora, veinticinco años después, se me ocurrió hacer este libro, *Nosotras*, que incluye ese primer volumen de *Historias de mujeres*, esas dieciséis biografías más largas y luego añade noventa retratos biográficos más breves de mujeres desde hace 4300 años hasta ahora. Porque en estos veinticinco años, lo que se ha demostrado, y tú lo sabes muy bien, Paola, que te dedicas además a esto, es que, efectivamente, esa idea que teníamos antes de que a las mujeres, pobrecitas, nos han machacado y no nos han dejado participar en la vida, que ya era bastante mala, en realidad es mucho peor: a pesar de no habernos dejado participar en la vida, a pesar de ponérnoslo tan difícil, las mujeres han estado en todas las épocas, en todos los rincones de la realidad y de la actividad social, haciendo cosas increíbles, monumentales, pero efectivamente, la historiografía sexista las ha borrado. Es lo que decíamos antes, que esto ha hecho que en cada momento de la historia la mujer haya tenido que empezar de cero, cuando en realidad tenía muchísima gente antes, había una línea anterior. Me acuerdo siempre, ahí en *Nosotras* lo cuento, de Clara Schumann, por ejemplo. Clara Schumann, mujer del compositor Schumann, era una música importantísima de su época, una pianista magnífica y una compositora estupenda. Tiene unas piezas preciosas que ahora están incluidas en la discografía de su marido, aunque verdaderamente se sabe que están firmadas por ella. Pero Clara Schumann tiene poca composición. ¿Por qué? Lo cuenta en su diario personal, dice en una entrada: "En un momento de mi vida, tuve la loca aspiración de componer. Pensé que quería hacerme compositora, pero luego pensé: 'si ninguna otra mujer lo ha conseguido, ¿cómo vas a conseguirlo tú?' y entonces

dejé esa esa ilusión absurda". ¡Terrible! Enmudeció, se acabó como compositora. ¡Terrible, porque es mentira! La historia, antes de Clara Schumann, está llena de increíbles compositoras, empezando por Hildegarda de Bingen, que hizo en el siglo XII unas intervenciones musicales monumentales y en la misma época de Clara había en Europa otro montón de compositoras formidables pero que, naturalmente, no estaban conectadas. Entonces, ese tener que empezar cada vez, cada día, cada año, todo desde cero ha sido una carga brutal.

Pablo Ferri: A propósito de lo que cuentas de Clara Schumann, a mí de esas biografías que planteas me llaman especialmente la atención dos que son María Lejárraga y Camille Claudel que creo que tienen en común, junto con Clara Schumann, como comentabas, la vampirización del talento por parte de un hombre próximo. Y me conmueve especialmente el caso de Camille Claudel porque incluso su hermano, que es sensible hacia su situación, se comporta con ella de acuerdo con los prejuicios masculinos. Y me parece especialmente horrible porque es el ejemplo de cómo se medicaliza a la mujer cuando no encaja en el rol de género que se le asigna. Entonces, ¿Tú crees que eso, y el trabajo de la culpa, es algo que sigue pasando actualmente de una forma muy evidente, la vampirización del trabajo femenino? Laboratorios médicos en los que el director es un hombre pero las trabajadoras e investigadoras son mujeres pero el mérito es masculino

Rosa Montero: En las cátedras...

Pablo Ferri: Los jueces... Quiero decir, ¿crees que esa vampirización del talento femenino sigue siendo así? Ya no sólo comenzar de cero, sino tener el talento pero verse asfixiada y, en caso de sobresalir, incluso medicalizada como en el caso de Camille Claudel.

Rosa Montero: Sin duda sigue siendo así. Creo que no de una manera tan radical y tan grave en los últimos 20 años, pero sigue siendo así. Todavía hay muchísimo aprovechamiento y mucha inseguridad por parte de la mujer para reclamar su lu-

gar. Uno de los problemas que todavía tenemos que solventar es el de tener la confianza, la autoestima suficiente y la falta de culpa suficiente como para seguir nuestro propio deseo, para priorizar nuestro propio deseo. Los hombres vienen al mundo y organizan su vida conforme a sus deseos, para intentar llegar a lo que Landero llamaba "el afán", cumplir el afán de sus vidas. Y eso lo priorizan absolutamente. Y, vale, fenomenal, les aplaudo, es lo que hay que hacer. Lo que tenemos que hacer es hacerlo nosotras también. Esa cosa de poner tu deseo por encima de todo lo demás que es lo que hace el hombre y que es lo sano, pues no lo hacemos. Yo estoy harta de encontrar mujeres que me dicen "Uy, he escrito una novela, bueno, es una novelita". No he encontrado un hombre que me diga "he escrito una novela, bueno, es una novelita", nunca. Y no lo digo en contra de los hombres, lo digo en contra de las mujeres. Ese respeto a uno mismo, ese respeto a tu pasión, ese respeto a tu voluntad, ese respeto a tus deseos es esencial. Eso lo tenemos que aprender. Y si lo aprendemos lo suficiente nos defenderemos mucho más de esas maniobras de absorción, que son como piezas que se encajan y que se basan mucho, esa cosa completamente dominante y vampírica, en la inseguridad, en el retraimiento y en la culpabilidad de la otra parte. Sentido de la culpabilidad quiero decir, no culpabilidad real, se entiende.

Pablo Ferri: Lo entiendo, lo entiendo.

Rosa Montero: Sí, pero por si acaso, por si quedaba alguna duda. Y otra cosa. Lo que has apuntado que es terrible y gravísimo y ha sido gravísimo es el caso de tantísimas mujeres que han terminado en el psiquiátrico en el siglo XIX sobre todo. En el XIX, sobre todo en los 75 últimos años, al principio del XIX todavía estaba el Romanticismo y era un poco más libre, pero las tres cuartas partes del XIX fue uno de los momentos peores para la mujer a lo largo de la historia. Hubo unos destrozos tan enormes, tantas mujeres psiquiatrizadas simplemente por querer hacer algo... no tenían derechos personales, no eran en-

tes plenos de derecho, entonces eran como niños. Las mujeres han sido mantenidas como niños toda la vida: o los padres decidían por ellas, o el hermano mayor o el marido ya ni te cuento. Y en cuanto se salían efectivamente de lo estipulado las mandaban a los psiquiátricos y las consideraban enfermas como la hermana de Henry James, famosa escritora también, estupenda, psiquiatrizada toda la vida, como la misma Emily Dickinson, como tantas otras. Verdaderamente es un caso muy repetido. Y si nos vamos antes, tenemos, en los siglos anteriores, las brujas quemadas. O sea que nunca nos ha ido muy bien, vamos. Las brujas quemadas eran las parteras. Las parteras eran mujeres que se atrevían a ser independientes y a trabajar como médicos y tal, pues las quemaban. Hay estudios y libros maravillosos como el libro *Brujas, comadronas y enfermeras* de Barbara Ehrenreich que cuenta que en todas las hogueras de todo el medievo y el Renacimiento ha habido muchísimas más mujeres quemadas, incomparablemente más mujeres quemadas que hombres. Tengo una memoria fatal, no quiero dar la cifra equivocada pero la comparación es brutal.

Paola Madrid: A colación de lo que estás diciendo, Rosa, de la relación de la mujer y la locura, es un tema que también hilvana alguna de tus novelas, por ejemplo en la novela *La carne* aparece el tema de la locura. En tu última novela se soslaya, no voy a adelantar nada porque es un enigma, pero a propósito de *La carne* y el tema de la locura ¿cómo se engarza? ¿Cómo se entiende? También sin desvelar el final porque es bastante sorprendente.

Rosa Montero: En todas mis novelas la locura ocupa un lugar importante. Siempre me ha interesado mucho lo que llamamos locuras, los desequilibrios mentales. Me parece un tema fascinante y, además, un tema terrible porque el tipo de miedo social y de anatema que se proyecta en los enfermos mentales hace que su vida sea muchísimo peor. Cuando he tocado el tema de la locura en mis libros, que ahora que lo pienso, lo

estás diciendo y son muchas mujeres, efectivamente: está en *La carne*, está en *La buena suerte*, está en *Los tiempos del odio*, en fin, hay varias así, no es por represión de las mujeres diferentes sino verdaderamente por un trastorno mental. Yo creo, lo creo y está estudiado, que la incidencia de los trastornos mentales es enorme en el mundo. Es decir, como digo en uno de los textos de *Nosotras*, la normalidad es lo que no existe. De hecho, la Universidad de Stanford hace poco sacó un estudio que decía esto que es una perogrullada, que la normalidad no es más que una especie de monstruo estadístico hecho con el punto medio de todas las consideraciones que se pueden hacer a una persona, y ese monstruo estadístico con el punto medio es completamente anormal, es inexistente, nadie es así. Todos somos anormales en algún registro o en otro. La normalidad no existe. Me interesa mucho hablar de eso porque me interesa mucho además hablar del horror que hacemos con la gente con trastornos, en concreto en el caso de *La carne*, de cómo la psiquiatrización salvaje, que hasta hace muy poco ha sido una de las normas generales para hombres y para mujeres, puede aislar y reventar a una persona para siempre. Lo peor que puedes hacer con alguien que tiene problemas mentales es aislarlo, condenarlo, como un apestado. Eso es lo peor porque es lo que le condena verdaderamente a lo que llamamos locura. Fíjate tú, si ahora viniera y me siento y os digo "estoy alteradísima, estoy preocupadísima porque cuando venía hacia aquí, a esta videoconferencia que estamos haciendo me he encontrado en el pasillo de mi casa al demonio. Todo olía a azufre, todo estaba rojo, tenía unos cuernos retorcidos... ha empezado a hacerme gestos, los ojos amarillos y yo con un susto..." entonces vosotros creeríais que me he brotado, que estoy en un ataque de locura frenética, en un delirio frenético. Pero si fuera el siglo XII me preguntaríais "¿qué has hecho?¿cómo te has defendido? ¿le has enseñado un crucifijo? ¿cómo has conseguido escapar de sus garras?" Y esa persona no sería una desgraciada toda su vida. Es decir, la

locura es la ruptura con la conversación global. Es un fallo de narración. Tu narración deja de ser una narración común. Entonces, si a esa persona que ha roto la narración con los demás, encima le condenas al ostracismo pues ya, realmente, no puedes rescatarlo. Y eso es lo que cuento y cuento bastantes veces a lo largo de mis novelas.

Paola Madrid: También Candela, de *Crónicas del desamor*, ha pasado por un psiquiátrico.

Rosa Montero: Eso se me había olvidado. Pero fíjate tú, porque no vuelvo a leer mis novelas, claro, y *Crónicas del desamor*, mi primer libro, es de hace 42 años. Eso efectivamente abunda en lo que digo, que es un tema muy importante en mis libros.

Paola Madrid: Retomando la idea anterior de la que hablabais de la vampirización por parte de los maridos casi siempre, a veces de los hermanos, y también la imposibilidad de la mujer muchas veces de realizarse profesionalmente a causa de la carga familiar, me gustaría apuntar al personaje de Marie Curie para que Pablo te pregunte sobre él, y en una entrevista que hiciste hace poco comentabas que de no ser por el abuelo, por el suegro, nada de eso hubiera podido pasar.

Rosa Montero: Si me dejáis aquí decir dos cosas. La carga familiar es verdad, pero es que también nosotras lo tenemos que trabajar... Estuve en La Coruña en una reunión científica maravillosa, en la vida de antes, hace dos o tres años, y una de las cosas en las que participe fue una mesa redonda con cuatro científicas investigadoras de primer orden. Pero de primerísimo orden, cuatro tipazas entre 45 y 52 años, bastante jóvenes todavía, y que eran muy punteras. Todas estaban haciendo una investigación importantísima y puntera en España. Todas eran madres y en un momento determinado en la mesa salió el tema de la maternidad y todas dijeron que era difícil. Una de ellas, que era de Jerez, que estaba estudiando los tratamientos auto inmunes para el cáncer contó "Yo cuando terminé el doctorado gané una beca post-doctoral en el Instituto

Pasteur de París, tenía un hijo pequeño entonces, de 5 años, y me llevé al niño". Estaba casada, tenía su pareja, se lo podía haber dejado al marido, pero no, ella se lo llevó al Instituto Pasteur. Y nos dijo que fue horrible, muy difícil que casi pierde la beca... podía haberle dejado el niño al marido, seguramente el marido se lo hubiera podido quedar, y esta misma mujer con mucha gracia nos dijo: "yo es que cuando dejé a mi hijo en la guardería el primer día, me marché llorando, pero de alegría" y añadió "y eso me creó un enorme complejo de culpabilidad". Entonces vuelvo a decir lo que decía antes: tenemos que trabajar mucho nosotras también en nosotras mismas. Las mujeres y los hombres, todos, hemos sido educados en la ideología sexista machista y todos tenemos el cerebro fosfatinado. Hay una parte del bulbo raquídeo que la tenemos mal y que hay que intentar trabajar. Si no trabajamos eso nosotras también no vamos a conseguir salir adelante. Esta mujer, por ejemplo, podía haber dejado a su hijo con el marido.

Pablo Ferri: A mí me fascinó del libro de Marie Curie que más que hablar de una científica que era mujer, hablas de una mujer que era científica. Te lo digo porque, a propósito de lo que has contado, sabes que hay un movimiento muy potente de reivindicación del papel de la mujer en la ciencia últimamente y que se organizan un montón de formaciones, actos, van las científicas a los institutos a hacer visible a las niñas que la ciencia es accesible a las mujeres.

Rosa Montero: Sí, sí. He participado muchas veces.

Pablo Ferri: Pero también hay una especie de conflicto ahí en el que se plantea que igual poner a Marie Curie como ejemplo es excesivo porque es lo más de lo más. Yo después de leer tu novela-biografía, después de vivirme en la vida de Marie Curie gracias a tu libro, me planteo ¿crees que ese prejuicio es, otra vez, el prejuicio machista de que el listón para las mujeres está en un determinado punto? Porque en los referentes masculinos no se buscan referentes masculinos rebajados o asequibles.

Rosa Montero: Evidentemente, a mí me parece de un paternalismo repugnante. El otro día estaba en un acto de estos también y me preguntaron lo mismo y les dije "¿pero cómo? ¿y los hombres no se sienten abrumados por Einstein, por Darwin, por Newton? ¿Qué pasa?" Pues no, por supuesto que no. Cuanto más alto mejor. Cuantas más más alto, mejor y nosotras ya llegaremos adonde podamos. Como hacen los hombres, hay que mirar en esto cómo lo hacen los hombres y mirar si es una buena vía, porque no todo lo que hacen los hombres es bueno, claro. Cuantos más ejemplos tengamos y cuanto más grandes más nos espolean. Lo que cuenta la historia de Marie Curie es algo que es sobrehumano, eso desde luego, porque quién puede conseguir eso. Es como tirar una montaña a golpes de frente porque realmente tenía todo en contra, era todo imposible. Y rompió todos esos imposibles con un coste personal altísimo. Rompió todos esos imposibles y consiguió llegar, estando a punto de quedarse por el camino un montón de veces. Lo que me hace pensar que ha debido haber varias Marie Curies que no lo lograron. Bastantes que a pesar de que trabajaron y trabajaron no lo lograron. Eso nos indica todo lo contrario: que incluso en la mayor imposibilidad ha habido una que lo ha conseguido. Si tú no estás en la mayor imposibilidad puedes conseguir más fácilmente tus deseos. Tus deseos, vuelvo a repetir, no creo que todo el mundo que empiece en ciencia quiera ser Marie Curie, como todo el mundo que empieza en literatura quiera ser Cervantes, no.

Pablo Ferri: En ese sentido, hace tres o cuatro años hubo una huelga en el día de la mujer que fue muy espectacular, que visibilizó de una forma muy potente el movimiento feminista y la necesidad de reconocer que eso es real, que el feminismo no es una postura o una ideología, sino que es algo real, que debería ser así. Pero igual que ese paternalismo, ¿no crees que hay una especie de exigencia meritocrática hacia las mujeres? Es decir, las mujeres tienen que demostrar que merecen un espacio que de hecho debería pertenecerles por derecho. A

mí me da la sensación, y me gustaría saber si a ti también que, con respecto al feminismo, en el lado de los hombres o de los poderes públicos hay una especie de "fatiga feminista", como la "fatiga pandémica", es decir, es un poco cómo "¿y qué más quieren ahora?". Creo que cada vez nos parecemos más al reino de Labari, vuelvo a Bruna Husky, y no sé si tú tienes esa misma sensación de "pero ¿estas locas qué más quieren? Si ya las hemos visto" y me da la sensación de que hemos vuelto atrás en lugar de ir adelante después de aquella gran huelga y aquella gran manifestación ¿qué te parece a ti?

Rosa Montero: Es luminoso y clarísimo y totalmente de acuerdo con todo lo que dices. Yo siempre he dicho que realmente se habrá deconstruido del todo el sexismo cuando las mujeres podamos ser tan tontas y tan inútiles como algunos hombres son sin que se nos señale por ello. Efectivamente todavía hay que demostrar. Me acuerdo de que hace bastantes años estaba en Córdoba, Argentina, un país que amo. Estaba en una radio con un señor mayor muy "tradicional", increíblemente tradicional y me decía: "no, pero, confiesa, confiesa, si te tienen que operar a corazón abierto tú no te dejarías operar por una mujer" y le dije: "al contrario, si hay una mujer que está operando a corazón abierto es que es mil veces mejor que todos los otros porque para llegar allí ha tenido que ser extraordinaria, cosa que no le han exigido al idiota que tiene al lado". Es verdad que es así. Y la segunda parte de tu reflexión, que me parece maravillosa, es verdad. Es como decir "pero si ya está, si ya está hecho, ya tienen su huerto, ya tienen su lugar". Es lo que te digo, esa cosa paternalista de decir "sí, pobres, pobres... vamos a hacer el Día de la mujer y eso. Vamos a hablar de Lise Meitner el Día de la mujer". ¡Oiga, no! Vamos a hablar de Lise Meitner en los colegios cuando se enseñe la fisión nuclear, no el Día de la mujer. No vamos a hacernos ahora un corralito paternalista para decir "pobrecitas, como habéis sufrido tanto ya os dejamos este cachito y a ver qué hacéis con ello y divertíos un poquito en este corralito que os estamos haciendo". Esto es

lo que dice Ana López Navajas, que es absolutamente maravillosa, que está haciendo, que estáis haciendo ahí vosotros, participando en ello, este fondo de documentación de las mujeres del mundo que sirva para cambiar las referencias en la educación básica. Hizo ella también, como sin duda sabéis, un estudio hace unos diez años que salía que sólo había como un 7% de referencias a mujeres en todo el ciclo educativo. Es que es una cosa verdaderamente terrorífica. Cambiar e incluir en la normalidad todo lo que hemos hecho las mujeres va a cambiar la visión del mundo.

Pablo Ferri: Paola participa en ese proyecto y creo que elabora tu ficha. O sea que te preguntará por la didáctica de todo esto, de cómo nos acercamos al feminismo en las aulas.

Rosa Montero: ¡Qué bien! ¡Fantástico!

Paola Madrid: Principalmente, para las personas que están conectadas y que estaban preguntando por cómo enseñar los referentes femeninos de Rosa Montero en las aulas, les quiero decir que este proyecto existe, que lo lidera nuestra propia Conselleria d'Educació y que lo coordina la profesora e investigadora Ana López Navajas, que es también amiga de Rosa Montero, y que además se trata de un proyecto para insertar en el currrículo oficial los referentes femeninos, como ha dicho Rosa, no sólo el día de la mujer o el día contra la violencia de género sino, efectivamente, cuando toca, a la par que todos los hombres.

Rosa Montero: El otro día estuve en otro acto educativo colectivo con institutos hablando de la mujer y decían, en la mesa anterior, que había que meter a las mujeres y en las preguntas hubo un docente que dijo "Todo esto está muy bien, pero lo que pasa es que además del programa tan cargado que ya tenemos meter también datos de género, pues es que no nos da tiempo". Es que no es eso, es que hay que cambiar un programa que es fallido, que es falso. Una historia que es falsa, una educación que nos han dado que está mal hecha. Es una mala educación y hay que cambiarla por una educación más

real.

Paola Madrid: Y como tú acabas de decir, solamente por una cuestión de rigor histórico y de justicia histórica. Falta la otra mitad, falta que visibilicemos esa otra mitad. Lo digo porque preguntaban ¿cómo insertar esos referentes? Pónganse en contacto con esta gran investigadora que es Ana López Navajas y ella los invitará a participar en su proyecto en el que Rosa también está presente. Concretamente yo estoy elaborando fichas para trabajar con el alumnado de primero de la ESO libros tan maravillosos como *El nido de los sueños*, por ejemplo, que forma parte de la literatura juvenil de Rosa Montero porque, además de haber experimentado con muchísimos formatos textuales, ella se aleja de clasificar su obra por subgéneros narrativos, tiende a la hibridez textual, también tiene obra para más público y se ha preocupado también por escribir para un público más joven. La gente está un poco impaciente preguntando sobre tu último libro, Rosa, sobre *La buena suerte*. Puesto que hemos hablado de personajes bastante solitarios: Ana de la primera obra, que no novela, de la *Crónicas del desamor*; Soledad Alegre de *La carne*; Bruna Husky que es una replicante que está profundamente sola y vive la melancolía como lema... nos traes a Raluca, a un personaje tan positivo.

Rosa Montero: Mi última novela que está protagonizada por un hombre, que se llama Pablo. Yo tengo tres novelas protagonizadas por hombres, que es minoritario, hay más protagonizadas por mujeres. Y ésta es una de ellas, *La buena suerte*, pero la coprotagonista del libro, que es Raluca, al principio no pensaba que fuera a tener un papel tan importante. Pero, como te digo, los personajes actúan por sí mismos. Es verdad que actúan y que tú tienes que tener la humildad de escuchar lo que dicen y de seguirlos. De repente Raluca empezó a crecer, a crecer y a crecer y se comió la novela. Yo creo que es esencial en el libro, que el libro es Raluca, a decir verdad. Es el personaje más luminoso que he escrito en toda mi vida. Es

una fuerza vital de tal calibre y tiene tanta luz que ilumina absolutamente todas las tinieblas, salva a los personajes, me salvó a mí escribiendo la novela. Está dotada de un caudal de energía positiva y tiene la virtud de la alegría. La alegría no es lo mismo que la felicidad. La alegría es esa virtud animal que consiste en que todas las células de tu cuerpo se regocijan del hecho de estar vivas. Es una cosa animal y ella tiene eso en un grado máximo. Fue tan arrolladora, se comió de tal manera la novela que llegó un punto en que cambió hasta el título de la novela, porque la novela antes se llamaba *El silencio* pero llegó Raluca y dijo "qué silencio ni qué tonterías, se va a llamar *La buena suerte*" porque hay una frase, hay una escena... Yo primero me paso como un año desarrollando la novela en la cabeza y en cuadernitos y tomo notas. Llevaba ya seis o siete meses en este proceso y de repente se me ocurrió una de las escenas que es la escena de lo que Vargas Llosa llama el cráter del libro que es cuando se le ve el corazón a la novela. Es una escena un poco pasada la mitad del libro en la que ella le explica parte de su vida a Pablo y le dice una frase, que podemos decir, la novela tiene una intriga muy grande y hay que mantenerla, no quiero desvelar nada pero podemos decir esto, dice: "yo he tenido siempre mucha buena suerte, y menos mal que he tenido tanta suerte porque si no, con la vida horrorosa que me ha tocado, no sé qué hubiera sucedido". Entonces, le escuché decir eso y me enamoró porque dije ¿cómo es posible que alguien sea capaz de no considerar que la vida que le ha tocado es mala suerte? ¿Cómo es posible que alguien sea capaz de decir eso? Me enamoré de ella y comprendí que todos los personajes se enamoraran de ella, que Pablo cayera a sus pies inmediatamente y ahí es cuando cambié el título y le puse *La buena suerte*. Lo que ella viene a decirnos es justamente eso, que la buena suerte consiste en remar hacia la buena suerte, que consiste en ver el mundo de otra manera y sobre todo que consiste en narrarse el mundo de otra manera porque los seres humanos somos sobre todo narra-

ción, somos el cuento que nos contamos que somos. Decía Epícteto que lo que afecta al ser humano no es lo que le sucede, sino lo que se cuenta de lo que le sucede. Así que si cambias la narración cambias tu vida, que es lo que hace Raluca. Raluca cambia la narración y cambia su vida. Y por eso, como al cambiar la narración podemos salvarnos, hay tantas terapias que se basan en cambiar la narración. El psicoanálisis clásico, por ejemplo, se basa en eso, en cambiar la narración.
Pablo Ferri: Creo que vamos a tener que seguir con las cuatro o cinco horas que me hacen falta a mí todavía de seguir hablando contigo en otra ocasión porque se nos acaba el tiempo. Cuando podamos hacerlo además en directo mucho mejor porque nos faltan aquí unos cafés o unas pastas...
Rosa Montero: O unos vinos...
Pablo Ferri: Creo que teníamos que haber dejado un tiempo para las preguntas del público, pero la verdad es que ha sido fascinante hablar contigo. Ha sido un privilegio estar aquí. Muy agradecido Rosa.
Paola Madrid: Muchas gracias, Rosa, por compartir este espacio con nosotros y por habernos dedicado tu tiempo.
Rosa Montero: Muchísimas gracias a vosotros. Besos enormes, y a todos los que están mirando.
Paola Madrid: Besos, Rosa. Hasta pronto.
Rosa Montero: Eso, hasta pronto.

Humanidades, sociedad y democracia. Una conversación con Paul Preston[1]

Humanitats, societat i democràcia. Una conversa amb Paul Preston

Paul Preston
London School of Economics
Sara Prades Plaza
CEFIRE de Castellón
Daniel Carmona Zubiri i Felipe Sigüenza Tarí
CEFIRE Humanísti i Social

RESUMEN
En esta entrevista hacemos un repaso con el profesor Preston a los temas más interesantes que encontramos a la actualidad y que tienen relación con nuestro congreso. El hilo conductor de la conversación es el de las humanidades y el papel que juegan en nuestras sociedades, vinculando su importancia con la mejora de sus condiciones democráticas. Tenemos la oportunidad de escuchar las reflexiones de Paul Preston alrededor de temas tan interesantes como son la situación de las humanidades en la actualidad, el papel que puede jugar la historia como vehículo para luchar contra las fake news, la aportación que estando haciendo las mujeres en la investiga-

1 Transcripció feta per Felipe Sigüenza Tarí.

ción histórica, cómo afectan los acontecimientos actuales a nuestra monarquía, cómo pasar la página del franquismo... Sir Paul Preston nos invita a reflexionar sobre el papel que la educación tiene que jugar en un mundo cada vez más conectado y con más información, pero con menos peso de las ciencias sociales.

RESUM
En aquesta entrevista fem un repàs amb el professor Preston dels temes més interessants que trobem a l'actualitat i que tenen relació amb el nostre congrés. El fil conductor de la conversa és el de les humanitats i el paper que juguen a les nostres societats, vinculant la seua importància amb la millora de les seues condicions democràtiques. Tenim l'oportunitat d'escoltar les reflexions de Paul Preston al voltant de temes tan interessants com són la situació de les humanitats en la actualitat, el paper que pot jugar la història com a vehicle per a lluitar contra les fake news, l'aportació que estant fent les dones a la investigació històrica, com afecten els esdeveniments actuals a la nostra monarquia, com passar la pàgina del franquisme... Sir Paul Preston ens convida a reflexionar sobre el paper que l'educació ha de jugar en un món cada vegada més connectat i amb més informació, però amb menys pes de les ciències socials.

Palabras clave: humanidades, ciencias sociales, actualidad, historia, educación.
Paraules clau: humanitats, ciències socials, actualitat, història, educació.

Sara Prades: Benvinguts a la darrera jornada del segon Congrés d'Humanitats, Ciències Socials i Educació. Soc Sara Prades Plaza assessora de formació de l'Àmbit Humanístic i Social del CEFIRE de Castelló. Com ja sabeu, aquesta formació és de dotze hores i s'està desenvolupant des del 22 al 26 de març

en quatre vesprades a múltiples sales de comunicació sincròniques en directe. Per això, no teniu actius els micròfons ni les càmeres ja que es desenvolupen en una única direcció a excepció del xat que funciona per a realitzar preguntes al ponent. El xat no és públic i les vostres valoracions i aportacions no es veuran durant la sessió sinó que les arreplega directament l'organització de la sala, per plantejar-les -si s'escau- el ponent. Per tant, feu-les al xat dels panelistes. Finalment, recordar-vos que per poder rebre la certificació del congrés, serà necessari assistir com a mínim al 85% de les sessions per video-conferència, registrant la vostra participació en el formulari d'accés a la plataforma sense el qual no es pot accedir a la mateixa.

En aquesta sala tenim el plaer de comptar amb Paul Preston que, a més d'un reconegut hispanista, és un historiador molt unit a la nostra terra perquè ha estat durant més de 25 anys el director del Centre Canyada Blanch de la London School of Economics and Political Science on tot aquell valencià que volguera estudiar els arxius britànics, aprendre a la LSE amb els seus cèlebres seminaris amb hispanistes de tot el món o ser assessorat en les seues investigacions pel mateix Paul Preston era benvingut. Per això, de part de tots aquells historiadors de la contemporaneïtat valencians que vam trobar un raconet de la nostra terra al dur Londres li voldríem donar les gràcies. Perquè Paul Preston és més que un historiador, com va dir Enrique Moradiellos, Preston és mestre d'historiadors. I per això està avui aquí, perquè les seues coherents reflexions il·lustren a tots els que intentem transmetre als nostres alumnes la importància del coneixement de les ciències humanístiques i socials per a entendre el món en què vivim. Perquè Preston reivindica les humanitats com a ciències transformadores de la realitat i entén que tenen una finalitat social. La seua manera d'escriure la història contribueix a la pròpia transformació de la societat per la quantitat de públic al qual arriba, per la repercussió de les seues opinions i per la defensa sense titubejos

de la democràcia. Sense més dilació, voldria donar pas a aquesta conversa entre els dos assessors de geografia i història del CEFIRE Humanístic i Social Felipe Sigüenza i Daniel Carmona amb el nostre convidat on es va a tractar justament d'aquest tema: la relació que tenen les humanitats com a formadores d'una societat en democràcia. Moltes gràcies, Sir Paul Preston per estar una vegada més amb els docents valencians.

Felipe Sigüenza: En primer lugar, quería agradecer públicamente la disposición que siempre ha mostrado a colaborar con nuestra institución. Todavía recuerdo que hace tres años y medio nos dio su primer sí provisional a una de nuestras acciones pero, por unas circunstancias o por otras, no ha podido ser hasta hoy el poder contar con usted en esta tarde. Así que, antes que nada, gracias por compartir unos minutos muy valiosos para nosotros. Muchas gracias.

Ya sabe que nuestra institución es el CEFIRE Humanístico y Social. Nos dedicamos a las humanidades, nuestro congreso está dedicado a las humanidades. Así que quería comenzar esta conversación con una reflexión a raíz de su libro "El holocausto español". Una de las cosas que sorprende en el libro, al menos a mí me sorprendió, es que las primeras páginas que se encuentra uno son páginas de agradecimiento. Los he contado y me han salido 88 historiadores. Es decir, empieza usted su investigación reconociendo las aportaciones de investigaciones anteriores. Así que podríamos decir, utilizando el método científico puro. Iba por aquí, mi pregunta, mi reflexión, ¿qué diferencia podríamos encontrar entre las ciencias sociales y otras ciencias como la química o la biología? ¿Qué nos diferencia de ellas?

Paul Preston: Primero, si me permite, haría un comentario sobre la gente o los historiadores con los que yo colaboraba para este libro, no sé si sumaban 80, o menos o más. El hecho es que, para mí, todo el proceso de hacer ese libro fue un proceso muy complicado. Complicado emocionalmente porque -

claro- era una historia tremenda. Era una historia tan dramática, de vidas perdidas sin razón. Realmente es un libro sobre las víctimas inocentes de la Guerra Civil y algunas de las historias que encontraba de las atrocidades eran tan chocantes... Había veces que mientras yo hacía el libro, venía de trabajar mi mujer y -literalmente- me encontraba llorando sobre el teclado de mi ordenador. Pero tengo que decir que yo soy un guiri inocente, yo trabajo aquí y mis posibilidades de investigación son limitadas. Muchas veces en España el historiador de un pueblo, de una ciudad, de una provincia,... tiene acceso a los archivos de ese pueblo -suponiendo que estén accesibles- por tanto se centra en eso, yo en cambio veo un retrato de una visión más amplia. Y, en este caso, lo que hizo posible este libro fue la creación de una especie de red de contactos con muchos historiadores locales. El trabajo para hacer el libro me costó unos siete u ocho años, pero fue posible gracias a esa colaboración que yo encontraba. En parte era una especie de contacto con los movimientos de recuperación de memoria histórica locales y también de ámbitos regionales, como *Memorial Democràtic* en Cataluña o *Todos los Nombres* en Andalucía con individuos, muchos en el País Valencià y -francamente- fue una dimensión humana de un trabajo terrorífico que lo hizo posible y tolerable y eso enlaza con su pregunta. Es difícil que yo haga comparaciones entre la historia y las humanidades y otras ciencias. No sé hasta qué punto la historia es una ciencia. Hay que tener cierta metodología y ciertas técnicas, pero también hay que reconocer que hay unos filtros humanos y emocionales que cuentan muchísimo. La manera en que uno valora una pieza de información, sea un documento, unas memorias, una entrevista con un personaje... todas esas fuentes diversas que utilizamos los historiadores, la evaluación de esas fuentes pasa a través del filtro ético de cada uno. Una pregunta que a mí se me hace mucho respecto a ese libro, casi con indignación "¿este libro es objetivo?" Y yo digo "no, es honesto". Porque, claro, si la objetividad es tratar

igualmente a todos los protagonistas de una situación, yo soy incapaz. Yo no puedo tratar de la misma forma al violador que a la violada o al asesino y al asesinado. Por tanto, hay que reconocer que las humanidades, precisamente por la propia palabra, tienen una dimensión humana que yo diría que ni la física, ni la química, ni la biología deben tener. Y eso para mí sería la diferencia.

Felipe Sigüenza: Ha citado usted el sentimiento que le produjo la reacción del libro, de hecho lo menciona en el libro. Si no recuerdo mal, la palabra que utiliza es doloroso. Que fue una experiencia dolorosa tener que redactar este libro. Pero quizá muy necesaria en las democracias actuales. Utilizando a Martha Nussbaum, ¿por qué la democracia necesita de las humanidades? ¿Cree usted que la democracia necesita de las humanidades?

Paul Preston: Por supuesto, las necesita. Una de las reseñas de ese libro en Inglaterra me conmovió, decía "este libro es la comisión de la verdad que España necesita y no ha tenido" Yo no pretendo tanto, pero es un gran problema. Al principio -al presentarme- Sara ha hablado de alguna influencia que puede que hayan tenido mis libros. Pero, ¿cuantas personas hay en España? 40 millones, ¿cuantos ejemplares vende un libro mío? digamos que 10 o 20 pero siendo muy optimista diré 20.000. Si cada ejemplar lo leen tres personas, eso significa que 60.000 personas lo han leído ¿qué impacto puede tener eso? Es un problema gordísimo, no solamente en España. España tiene su problema específico por el hecho de que nunca hubo un proceso parecido a lo que pasó en Alemania después del 45, todo el proceso de desnazificación. Nunca ha habido un proceso de desfranquización en España y eso lo vemos casi a diario. Aquí también es un asunto problemático. Es un problema, no ya de lo que hacemos los historiadores universitarios, es un problema de todo el sistema de educación. Es más importante involucrar a los profesores de instituto que a personas como yo y es muy muy difícil. Cuando se pregunta qué ne-

cesidad tiene la democracia de las humanidades, todo eso está relacionado con los valores cívicos y hoy en día gracias a Facebook y todos los medios sociales hay cada vez menos valores cívicos. Porque esos *trols* -no sé si se llaman *trols* en España- esos locos o esos maliciosos, esos malvados que se esconden detrás de sus anonimatos en los medios sociales, destrozan el trabajo del ejército de profesores que intentan inculcar valores cívicos, valores humanos. En fin, bueno, ya me ve, bastante pesimista.

Daniel Carmona: Buenas tardes doctor Preston, soy Daniel Carmona, soy también asesor del CEFIRE igual que mi compañero Felipe Sigüenza. Un privilegio poder contar con usted en este congreso y mi pregunta va a ir enfocada al tema del congreso, que es el de las mujeres en las ciencias sociales y las humanidades. La historia reciente de nuestro país o posiblemente de cualquier otro país, ¿sería la misma si la hubieran escrito historiadoras? ¿Sería la misma si esas historiadores -además- hubieran puesto el foco, el punto de vista en las mujeres, en vez de en hechos que a lo mejor pueden ser vistos digamos de hombres como por ejemplo los conflictos bélicos? ¿Qué le parece? Antes mencionaba los filtros desde los cuales se hace la tarea del historiador. ¿Cómo actuarían estos filtros si fueran historiadoras las que hubieran realizado los relatos de la historia, los relatos historiográficos?

Paul Preston: Vamos a ver, claro dentro de lo que acaba de decir hay varias preguntas. Por ejemplo, yo hice un libro sobre unas mujeres en la Guerra Civil *Palomas de guerra*. Me di a mí mismo una gran lección porque para hacer las biografías de esas mujeres tenía que entender el papel de la mujer en la guerra. Quizá no arriesga la vida, como el hombre en el frente de batalla, pero hace mucho más. El hombre va a la batalla y deja todo lo demás detrás, pero las mujeres siguen teniendo que ser madres, siguen teniendo que cuidar la casa, lavar la ropa, hacer la cocina, hacer la compra... y en tiempos de guerra es mucho más difícil. Creo que si todos los historiadores -

sean hombres o mujeres- no incluyen la dimensión femenina, están perdiendo algo muy importante.
En cuanto a la otra parte de la pregunta, si realmente -digamos- el gremio de historiadores estuviera compuesto mayormente de mujeres, sí habría una diferencia. Creo que sí porque -evidentemente- hay historiadores buenos y malos y lo mismo hay historiadoras femeninas buenas y malas, pero en general -y lo digo con total sinceridad en mi experiencia de cuarenta años de profesor docente, de dirigir tesis doctorales y evidentemente de leer libros- yo noto en general -dejando de lado que hay diferentes grados de talento en cada uno- yo noto una diferencia muy importante que creo que -y reconozco que lo que voy a decir es una generalización terrible y no debemos hacer generalizaciones- pero yo creo que las historiadoras son mucho más meticulosas que nosotros los historiadores. Puedo pensar en ejemplos de la Alemania nazi. Recuerdo un libro de una mujer que se llama Eve Rosenhaft fantástica. De británicas que han escrito sobre la Guerra Civil, la obra de Helen Graham es inigualable por su precisión, por la empatía con que entiende a todos los protagonistas. En España la obra de Ángela Aznar que escribe sobre la falange y sobre la represión. O sea cuando yo encuentro un libro de historia escrito por una mujer creo que tengo justificadas esperanzas de que sea un libro honesto, meticuloso, serio y con una empatía humana que no digo que eso no se encuentre en ningún libro, espero que se encuentre en los míos, pero hay algo especial en la mujer historiadora.
Daniel Carmona: Ayer en una de las mesas de este congreso, además, se mencionaba -y lo he tenido también presente a la hora de hacerle esta pregunta- que algunos de los gobiernos que más éxito habían tenido a la hora de gestionar la pandemia mundial que estamos experimentando son gobiernos dirigidos por mujeres. Recuerdo, por ejemplo, el gobierno de Nueva Zelanda o el de Dinamarca, el de Noruega, el gobierno alemán,... Estando en un congreso en el que la mujer tiene

esta centralidad en el tema pues siempre he tenido esa duda, si serían exactamente los mismos relatos, si se fijarían en las mismas cosas que se han fijado los historiadores hombres.

Paul Preston: Bueno, hablando precisamente de este tema. Del éxito de las mujeres en relación con la terrible situación actual en Inglaterra con mi círculo de amigos, daríamos cualquier cosa para que la primera ministra de Nueva Zelanda fuera la nuestra en vez del personaje que nos rige los destinos en este momento. Pero es muy complicado porque, evidentemente, tiene el ejemplo de Angela Merkel, tiene el ejemplo de la primera ministra de Dinamarca, pero fíjese bien los desastres sociales que hemos tenido que aguantar en este país gracias a Margaret Thatcher y a Theresa May. Todo el desastre del Brexit sería imposible de concebir sin los errores..., bueno hay errores de muchos y no estamos aquí para que yo empiece a acusar a personas, pero hay un par de mujeres que han jugado su papel y -curiosamente- en lo de la pandemia hay que pensar que Úrsula Van der Layen que ahora mismo es la jefa de la Comisión Europea está metiendo la pata cada dos por tres con su política de vacunas. Con lo cual, en general, yo prefiero las políticas femeninas a los masculinos. En este país, por ejemplo, hay unas mujeres sensacionales que son diputadas en el Parlamento, pero luego tenemos una ministra de Gobernación que es casi fascista. Es muy difícil generalizar.

Felipe Sigüenza: Señor Preston, precisamente una de las respuestas que nos ha dado antes sobre la venta de libros de historia me ha hecho reflexionar. Porque hacía usted las cuentas y decía que quizá llegara a 20.000 o 30.000 vamos a poner hasta 50.000 españoles. Pero yo le diría que no se preocupase porque los profesores, las profesoras recogemos esas aportaciones que hacen ustedes y las trasladamos a las aulas. El eco de su voz se amplifica mucho. Así que yo le diría que siguiese escribiendo también como hasta ahora.

Paul Preston: Bueno, ojalá sea así. Es que le voy a contar una cosa curiosísima. Yo cada semana, literalmente, no exagero,

creo que cada semana recibo un mínimo de cinco peticiones individuales de estudiantes de Gran Bretaña, España, Estados Unidos, mayormente de esos países. A veces de Sudamérica o de Francia, pero mayormente son de mi propio país, de España y de Estados Unidos y -a veces- son superinteresantes. Yo suelo contestar a todos aunque a veces es un martirio. Muchos colegas me dicen que no debo contestar, pero yo creo que sí. De hecho, me gusta contactar con estos jóvenes y si les puedo ayudar bien. Pero, a veces, las preguntas son de una ignorancia alucinante y claro hay otras veces que son perfecciones tan interesantes que te hace pensar "bueno, pues fíjate, que yo nunca había pensado eso". Y entablas ya una especie de debate, pero el resto...

Recibí el otro día, literalmente hace tres o cuatro días, uno de un chico en Estados Unidos que me decía literalmente "oye -claro en inglés como tuteando- tengo entendido que tú sabes algo de esa guerra que hubo en España, me han encargado hacer un trabajo sobre ello y he pensado que "¿tú me podrías ayudar" Claro, reprimí mi reacción de "vete a la mierda" y le dije "bueno yo creo que usted lo que tiene que hacer es empezar con un programa de lectura" Volviendo a lo que dijiste al principio, ojalá las cosas mías tengan algún eco, no solamente las mías. En serio, yo a veces desespero porque soy consciente -por ejemplo- de que aquí muchísimos niños no saben apenas nada de la historia de su propio país y como el actual ministro de educación es un ignorante impresionante. Había uno que es un señor muy inteligente que se ocupó y se propuso cambiar todo el currículum de historia. Hay muchos jóvenes profesores que intentan que la enseñanza de la historia sea mucho más social para involucrar a los niños. No sé si pasa en España. Proponen proyectos de historia familiar, de historias de su barrio, cosas así. Y este para contrarrestar esta tendencia que a él le parecía poco patriótica propuso la vuelta a un currículum fijo. No sé qué éxito tuvo pero propuso volver a un currículum rígido que eran más o menos las historias de

los reyes y reinas. Y por eso yo digo que a veces... -hombre uno hace lo que puede- pero no es fácil.

Felipe Sigüenza: Volviendo al tema de la historia y de cómo llevar la historia a las aulas. A lo largo de sus libros caracteriza al franquismo de distinta manera, a mí una que me gusta mucho es cuando habla del franquismo como "una fusión del absolutismo medieval y del totalitarismo del Eje" ¿Somos deudores los españoles de un régimen fascista?, ¿el franquismo es equiparable a un régimen fascista?, ¿la evolución que tuvo diluyó esa característica?

Paul Preston: Bueno, evidentemente, para definir a cualquier régimen hay que reconocer la cronología. Las cosas van evolucionando y es evidente que el franquismo de los años 70 no era -ni de lejos- semejante al franquismo de finales de los años 30 y principios de los 40, pero -incluso al final- seguía siendo un régimen autoritario, militar, conservador, etc. Es difícil precisamente por esas diferencias cronológicas a lo largo del tiempo. Pero si la cuestión es, reformulando la pregunta, si en algún momento el franquismo era fascismo, sigue siendo un tema difícil porque evidentemente en los años de la Guerra Civil casi todo el mundo fuera de izquierdas o derechas veía la guerra civil española como una lucha entre fascismo y el comunismo. Claro, ni la República era comunista, ni el franquismo fascista y eso me lleva a un problema que puede ser muy aburrido de cómo se define el fascismo. Yo creo que la única forma de definirlo es hacer comparación con el fascismo italiano que era el original. Para mí, el único fascismo real es el fascismo de Mussolini. Claro, Hitler y el nazismo aprendieron mucho de Mussolini y añadieron muchas otras cosas que no tenía -o como mínimo no tenía al principio- el fascismo de Mussolini. Para definir al franquismo, yo diría que, primero, en cierta medida, es peor que el fascismo porque todas las ideas de Franco proceden de su experiencia en África. Franco es un africanista y tiene la mentalidad del general colonial que se ha entrenado, se ha formado, él mismo lo dice -quizá no en los

mismos términos que yo- pero el mismo dice "sin África ni me reconocería a mí mismo" Y, claro, en África tuvo una población colonial sujeta a él, a las unidades del ejército de África español y todo eso en la Guerra Civil lo pasó a España y trató a sus propios conciudadanos como si fuesen los marroquíes, los rifeños a quienes había perseguido en la guerra de África. ¿Por qué digo que fue peor? El fascismo tenía algo que hasta muy tarde no tenía el franquismo. Un anticapitalismo retórico, un afán de modernizar, y eso era muy importante dentro del fascismo italiano. En cambio, todo el franquismo trata de restablecer los valores de la Inquisición, el elemento medieval. Trata de guardar los privilegios de la Iglesia católica, de guardar los privilegios del estamento militar, de guardar los privilegios de los propietarios... En ese sentido, es totalmente conservador, pero para hacerlo hay una disposición y voy a citar las mismas palabras de Franco en su famosa entrevista con Jay Allen. Allen le dijo, “pero para hacer lo que quiere usted hacer -eso es una entrevista de agosto del 36- tendrá que matar a media España” y dice “si es necesario sí”. El porcentaje de ciudadanos españoles muertos como consecuencia de la Guerra Civil (que si no hubiera habido golpe militar no habrían muerto) es infinitamente -en términos porcentuales- mayor que el número de alemanes civiles no judíos asesinados por el régimen del III Reich. Por eso digo eso un poco retórico que Franco no fue fascista; fue algo peor. El fascismo es algo, no quiero disminuir sus lazos con el capitalismo y los intereses tradicionales, pero hay algo mucho más... No hay nada de modernidad en el franquismo, claro, luego, después por los avatares de los cambios en el mundo, por la necesidad de buscar ayuda americana en los años cincuenta, por todas esas presiones externas el franquismo cambia, sobre todo en los años 60 y principios de los 70, pero en su esencia... Fíjese que en el ultimísimo discurso de Franco está todavía hablando del contubernio judeo-masónico-bolchevique o sea que de modernidad nada.

Daniel Carmona: Doctor Preston, voy a cambiar un poquito la

dirección de las preguntas, voy a ir hacia el futuro. Evidentemente, los historiadores se ocupan del pasado, pero no dejamos de observar el presente y me gustaría preguntarle ¿cómo ve el futuro de este mundo globalizado, mediatizado? Tenemos una Europa que ahora mismo ya no tiene al Reino Unido -tengo que decir con gran dolor por mi parte que soy un europeísta convencido, incluso universalista- una pandemia encima que tampoco voy a calificar porque todos la estamos padeciendo. ¿Hacia dónde va este mundo?

Paul Preston: ¡Al carajo! Yo no soy futurólogo, menudos problemas tengo con interpretar el pasado... Resumiendo: yo veo muy mal todo, yo no tengo fe. Hay algunas cosas, pero depende... es imposible predecir el futuro. Hay que decir que el equivalente del juramento hipocrático de los médicos para los historiadores debe ser el no aceptar especulaciones contrafactuales. Estoy harto de quienes me preguntan ¿y qué habría pasado si la República hubiese ganado la guerra? Bueno, yo lo puedo especular, pero tengo primero que establecer ciertas condiciones previas. Para que la República hubiese ganado la guerra, la política británica hubiera tenido que ser diferente desde el 18 de julio del 36. El papel de las democracias debía de haber sido diferente y, de haber sido diferente, igual con la victoria de la República, ni hubiese habido la II Guerra Mundial. Y ese es el gran problema. Lo mismo que especulaciones contrafactuales sobre el pasado se asemejan a intentos de predecir el futuro. Hay indicios, pero, ahora mismo, ¡si no sabemos lo que va a pasar con la pandemia!, es absolutamente imposible saberlo. Yo hice una referencia antes a lo que a mí me parecen los errores importantes de Ursula van der Leyen respecto a la guerra de vacunas. Sin entrar en los detalles, aquí en este país la única cosa buena que ha hecho nuestro gobierno durante la pandemia ha sido la política de vacunaciones. Es curioso porque es la única política que han hecho que han dejado en manos de la salud pública. Las otras cosas que han sido un desastre garrafal han sido gracias a decisiones perso-

nales del Primer Ministro o por pasar ciertas cosas a compañías regidas por amiguetes de los del gobierno sobre un proceso corrupto en que realmente las cosas que tenían que pasar no han pasado. Lo que sí está bien es la política de vacunas..., pero no sabemos. Están apareciendo cada dos por tres nuevas cepas y no se sabe si las vacunas que ya tenemos van a funcionar sobre la cepa brasileña o... y sin saber eso significa que va a ser imposible saber nada de la economía. Por ejemplo, en Gran Bretaña la colisión de la pandemia con el Brexit ha sido... ustedes desde fuera no pueden tener idea de las consecuencias. Pero, ¿qué pasa? Que el Covid excusa -entre comillas- al gobierno de reconocer los errores del Brexit porque puede decir que todos los problemas (escasez de comida, la subida de precios,...) no es culpa nuestra es culpa de la pandemia. Entonces hay tantas incógnitas que es muy difícil predecir lo que va a pasar y, por otra parte, las pocas ideas que tenemos nos empujan a ser pesimistas. Hay algunas cosas, pero son pequeñísimas. Hay algunos proyectos de reforestación, hay cosas medioambientales que están haciendo grupos pequeños, todo eso es esperanzador, pero luego si hay un señor que está quemando todo el Amazonas, y no me refiero a las ventas en internet, me refiero a Brasil, ¿cómo puede ser uno optimista?

Daniel Carmona: La verdad es que yo tampoco comparto un optimismo excesivo por lo que pueda ocurrir en el futuro, es más se supone que ahora debía de hacerle una pregunta que sería ¿qué es lo que las humanidades o las ciencias sociales pueden hacer por nuestro mundo? Como si realmente pudieran hacer algo... Quizá mejor creo que voy a pasar a la última pregunta que me gustaría hacerle. ¿En que está trabajando ahora mismo?

Paul Preston: Bueno, primero respecto al comentario que hacía ¿qué pueden hacer las humanidades? Depende de qué humanidades. En esto yo soy muy consciente que casi todos mis libros son deprimentes pero, en cambio, es curioso, hay

una cosa que no se sabe de mí, creo que soy de los poquísimos profesores de universidad que ha tenido trabajo en todas las zonas de la educación. He trabajado en primaria, en secundaria y en la universidad y creo que en eso tengo cierta experiencia. Por esto, yo diría que dónde sí pueden las humanidades ayudar un montón es con la enseñanza de la literatura. Las grandes obras de la literatura sean españolas, británicas... de la literatura universal. Eso sí que es algo que puede levantar el ánimo y contribuir sobre todo en estos tiempos tan horribles.
Respecto a la pregunta de lo que hago ahora, pues otro libro deprimente. Literalmente estoy ya en el último capítulo. Es una especie de secuela al "Holocausto español" y es difícil de explicar. Es un intento de ver cómo durante los años 30, sobre todo durante la República, había un proyecto de lo que Donald Trump llamaría con orgullo fake news que era toda la patraña de la conspiración judeo-masónica-bolchevique. Toda la obra social, educacional... de la República, que -claro- fue un desafío a los valores tradicionales, a la Iglesia... el intentar acabar con el militarismo, el intentar introducir algo de reforma agraria era un desafío a los terratenientes. Todas esas cosas, todo un proyecto social, reformista, modernizador de la República, fue tachado de una conspiración siniestra hecha por los judíos y los masones. El libro actual es un estudio de los libros, la prensa y los individuos que fueron responsables de crear ese mito, ese fake news. Tiene un elemento cómico, hay cosas que son tan grotescas... Como pasó en mi último libro en "Un pueblo traicionado" sobre la corrupción. Había unos ejemplos de corrupción que eran tan grotescos que casi eran cómicos. En este caso, lo que tenemos es toda una campaña contra los judíos en España, cuando no había judíos en España. Eso sí que es fake news. Ese es el libro actual.
Daniel Carmona: Muchas gracias, bueno también había campañas contra los comunistas y, realmente, prácticamente no había comunistas hasta iniciada la propia guerra.
Paul Preston: ¡Claro!, para esto se tuvo que inventar los famo-

sos falsos, fraudulentos, documentos comunistas. Para dar la impresión de que hubo un plan de una revolución bolchevique que se iba a apoderar de España. Era todo una falsificación.

Daniel Carmona: Creo que Felipe va a preguntar algo más, pero creo que resultaría de gran interés algún día hacer una obra o estudiar cómo se han inventado enemigos, no solamente en España, sino en otros muchos sitios que además han resultado de una utilidad tremenda para justificar muchísimas cosas.

Felipe Sigüenza: Creo que puedo hacer una pregunta más y luego, ya si quieres cierras tú y pasamos a las preguntas de los asistentes. Tengo una fijación especial en esta tarea de llevar la aportación que hace la historiografía a las aulas, claro uno siempre está buscando -bueno yo y todos mis compañeros y compañeras- siempre está buscando recursos nuevos para traducir de alguna manera esa obra a adolescentes -que entiende usted que es una edad bastante complicada- entonces quería mostrarle este proyecto novedoso que realizó usted con José Pablo García, el dibujante de Málaga, el chico de Málaga encantador que ha estado con nosotros en alguna ocasión y realizó este cómic *La guerra civil española* y también el de *El bombardeo de Guernica*. Quería preguntarle ¿cómo fue esa experiencia de colaborar con un dibujante de cómic y trasladar una obra historiográfica a un medio tan distinto como es el cómic? ¿Este tipo de recursos pueden ser útiles, así como la novela o el cine para trasladar sus aportaciones a chicos de 14 o 15 años?

Paul Preston: Cuento un poco la historia. Tengo que confesar que la idea no fue mía. Fue una idea de mi editor. Me dijo, hablo ya de hace seis o siete años, me dijo: "¿qué te parece si buscamos la manera de hacer unas versiones gráficas de algunos libros tuyos?" No tenía ni idea, pero en principio no me opongo, podría estar muy bien. Me dijo: "voy a buscar un dibujante". Entonces habló con José Pablo. José Pablo hizo unas

pruebas que me encantaron y a base de eso pues empezamos el proyecto. Digamos que el guion es mío, las citas, lo que salen en los bocadillos esas son mis palabras. Pero los dibujos son todos de José Pablo y tengo que confesar que me encantó. Ese libro lo he regalado a amigos que tienen chicos o gente con hijos adolescentes y tengo una reacción muy directa de ellos. También sé que ha habido algunos intentos de utilizarlo en los colegios y yo estoy encantado de la vida. Creo que es maravilloso. Yo prefiero que llegue algo de historia, aunque sea –digamos- clandestinamente, leyendo un cómic, cuando igual un libro impreso parece un desafío demasiado... Yo estoy encantado con eso. Claro, es un libro mucho más especializado el libro sobre la destrucción de Guernica. Estoy especialmente encantado con este porque es –digamos- mi última palabra sobre esta cuestión o sea que tiene mucha investigación detrás. Y ahora estamos haciendo algo muy ambicioso que es la vida de Franco. No va a ser reducir las mil páginas de mi biografía de Franco a 200 de cómic, pero estamos en ello y creo que estará muy bien. Dependerá de cómo sale este personaje que parece tanto una pelota de tenis en dibujo.

Felipe Sigüenza: ¡Genial! Estaremos esperamos el libro. Hemos tenido una primicia. Supongo que estará trabajando con José Pablo.

Paul Preston: Sí, es una primicia. Él está muy ocupado por otras cosas, se ha hecho cada vez más el dibujante. Yo no sé si ha contribuido el proyecto que hicimos de la Guerra Civil -espero que sí- pero él está en demanda constante y por eso es muy lento ese proyecto, pero creo que estamos a punto de hacer un salto adelante.

Sara Prades: Moltes gràcies Sr. Preston per les seues reflexions i és el moment ara de donar la veu als nostres companys professors que ens acompanyen. Ara són 150 persones, han hagut un muntó de preguntes en el xat, però només tenim temps de formular-li'n dues. La primera tiene que ver con una entrevista que realizó Victoria Prego a Suárez, hace tiempo, bastante

tiempo, pero que hemos conocido últimamente el resto de españoles. Suárez tenía miedo de que se hiciera un referéndum monarquía-república porque temía que pudiera salir la república. Eso está relacionado con una de sus grandes biografías *Juan Carlos. El rey de un pueblo* y, bueno, a la luz de los acontecimientos que estamos conociendo últimamente de la casa real española ¿seguiría usted titulando a su libro *Juan Carlos. El rey de un pueblo*?

Paul Preston: Sí. Yo no conozco la entrevista de Victoria Prego con Suárez y me gustaría saber cuándo fue y a qué época se refería Adolfo Suárez al decir eso. Porque, claro, un referéndum sobre monarquía o república en el año 76 habría sido muy difícil para la monarquía, incluso para España. Tenemos que recordar que el año 76 fue un año peligroso. No se sabía lo que iba a pasar, había muerto recientemente Franco (en noviembre del 75), Juan Carlos, a la sazón se llamaba Juan Carlos el Breve, no se sabía cómo sería. En la primera mitad del 76 había unas fuerzas franquistas poderosas y absolutamente decididas a que no hubiera ningún cambio, había que perpetuar la dictadura... Era muy complicado. Por reformular tu pregunta, tu pregunta es -si no me equivoco- si yo creo que las actuales acusaciones y alegaciones de fraude fiscal, de corrupción y de asuntos de faldas que están acosando al rey emérito cambiarían el libro que yo escribí hace algunos años. Yo diría que no. Evidentemente, si hiciera una nueva versión, tendría que mencionar todo eso en un nuevo capítulo final, pero yo creo que lo que él hizo en todo ese período del 76 hasta el golpe de Tejero fue muy importante. Se puede preguntar ¿y por qué lo hizo? ¿Fue demócrata de verdad? Ni idea, ni idea. Y es igual, lo hizo. Lo hizo mayormente porque, claro, habiendo nacido en una familia real, su noción primordial es que su deber era asegurar que su familia estuviera en el trono de España. Tenía varias influencias, su mujer que había conocido golpes militares en Grecia, los embajadores británico, alemán y estadounidense, los consejos de la familia británica real... toda una serie

de *inputs* -por así decirlo- a su pensamiento decía que la única manera de no ser Juan Carlos el Breve era optando por la democracia. Eso lo podemos ver en el progreso que va pasando de ser el chico nombrado por Franco, es decir, sin legitimidad alguna, porque, claro, ni era el heredero legítimo Borbón, ése era su padre. Luego hay otro paso, que es el paso cuando abdica Juan de Borbón y eso -como mínimo- le da la legitimidad monárquica para los que creen en la monarquía y luego gracias a las elecciones de junio del 77 y, claro, poco a poco con todo su papel de bombero de la democracia contra el golpismo en la tercera parte de la década de los setenta y hasta el golpe de Tejero pues ganó una popularidad increíble. Como se ha dicho muchas veces, España no fue monárquica pero sí que fue juancarlista. Yo creo que todo lo que ha pasado desde la abdicación, todo el proceso que llevó a la abdicación, las revelaciones, acusaciones y alegaciones que han salido después no cambia nada de eso. Exigen explicaciones, sobre todo, para un biógrafo. Y el problema es que yo soy biógrafo y no soy especialista en temas financieros o de corrupción internacional. Pero, sí, yo podría -como biógrafo- empezar a pensar ¿cómo es posible que la persona que hizo tantos sacrificios en esos años de restablecimiento de una monarquía podría parecer tirarlo todo por la borda por cuestiones de dinero y amantes? Pero hoy no es el día para hacer eso.

Sara Prades: Muchas gracias Sr. Preston, tenemos una última pregunta que ha salido reiteradamente en el chat. Los profesores quieren saber para explicar qué es el Valle de los Caídos ¿qué debemos hacer con él? ¿Resignificarlo o dinamitarlo?

Paul Preston: Por mí diría resignificarlo. Hay muchas razonas, primero hay que reconocer que es una obra fantástica. Eso de cavar en roca pura una basílica y montar esa cruz colosal no ha sido una cosa fácil, y fue hecha por prisioneros republicanos. Yo creo que es importante reconocer cómo se hizo. Luego, es una magnífica oportunidad educativa de enseñar lo que era el franquismo. El hecho de que, para su propia glorifica-

ción, Franco hizo erigir todo ese monumento a sí mismo, pues claro eso ofrece unas posibilidades educativas fantásticas. Por utilizar tu palabra es cuestión de resignificarlo y esto creo que es más fácil ya que lo han quitado de ahí. No siguieron mi consejo que era enterrarlo en el mar, pero, en fin, qué se puede hacer, nadie me hace caso. Pero hay un problema, y en eso sí que soy muy consciente. Dejarlo tal cual y solamente -digamos- cambiar la señalización, poner unos guías mejor educados que los actuales, todas las cosas que se venden en el tenderete de recuerdos que sean más verídicas... Todo eso es relativamente fácil, el problema es que esa torre si no se mantiene podría caer por su cuenta. Entonces habría que preguntarse si vale la pena o vale el dinero necesario. Francamente yo no sé. En principio, lo más fácil es decir que estoy totalmente a favor de utilizarlo por su función educativa, pero soy consciente de que esto a la larga podría costar dinero o ser peligroso.

Sara Prades: Moltes gràcies Sr. Preston ens ha donat interessantíssimes reflexions que han tractat d'aclarir una vegada més la rellevància de les humanitats per a la nostra democràcia en temes candents, com no? Com este de memòria democràtica què fer amb els restes del franquisme? O si mereix la pena obrir un debat sobre la república. Acabem amb aquesta sala i ara els assistents poden passar a les distintes sales de comunicació i després d'aquestes a les 20:00 finalitzem els actes del II Congrés d'Humanitats, Ciències Socials i Educació amb un breu resum del que han estat estos quatres dies del congrés i el comiat de la Subdirecció General de Formació del Professorat en la sala 8. Moltes gràcies per estar amb nosaltres i esperem que estigueu gaudint d'esta darrera sessió del congrés.

Paul Preston: Doncs, puc dir alguna cosa?

Sara Prades: Per suposat, vostè és el nostre convidat.

Paul Preston: Volia agrair a tothom perquè aquesta benvinguda que m'han donat. Ha estat un plaer real poder parlar amb vostès, amb vosaltres, amb el públic, moltes gràcies.

Felipe Sigüenza: Muchas gracias a usted Sr. Preston.
Daniel Carmona: Muchísimas gracias a usted Dr. Preston.
Paul Preston: I cap problema de censura, no?.
Daniel Carmona: I l'hem gravat la sessió ben gravada així que després la difondrem per aquí.
Paul Preston: Pues espere la visita de la policia anglesa per les coses que he dit del Boris.
Sara Prades: Gràcies Sr. Preston.
Paul Preston: Sara quería decirte una cosa, antes no te reconocía porque estabas pequeña como un sello postal, ahora que te veo sí que te reconozco.
Sara Prades: Muchas gracias, Sr. Preston. Es todo un alago con la de gente que pasa por la LSE. Hasta la próxima.
Paul Preston: Espero que haya una próxima.
Sara Prades: Por supuesto.
Felipe Sigüenza: Nosotros también, encantado.
Daniel Carmona: Esperemos que sí. Un placer doctor Preston. Hasta siempre.
Paul Preston: Gracias.

PRIMÀRIA

El flipped learning en el aula de educación primaria

El flipped learning a l'aula de educació primària

Fernando Morales Villalón
CEIP Miguel Hernández. Benidorm

RESUMEN
En los últimos años, las TIC se han ido introduciendo progresivamente en el ámbito educativo hasta llegar a transformarse en las TAC. Fruto de esta incursión, han aparecido nuevas herramientas, materiales e incluso metodologías que complementan a las ya existentes. Una de esta metodología es el flipped learning. En este artículo analizaremos qué es y cómo aplicarlo en un aula de educación primaria, teniendo en cuenta las herramientas empleadas, las ventajas y desventajas de su aplicación en este nivel educativo y los resultados obtenidos de esta experiencia.

RESUM
Als darrers anys, les TIC s'han anat introduint progressivament en l'àmbit educatiu fins arribar a transformar-se en les TAC. Fruit d'aquesta incursió, han aparegut noves ferramentes, materials i fins i tot metodologies que complementen a les ja existents. Una d'aquestes metodologies és el flipped learning.

A aquest article analitzarem què és i com aplicar-ho a una aula d'educació primària, tenint en compte les ferramentes emprades, els avantatges i inconvenients de la seua aplicació a aquest nivell educatiu i els resultats extrets d'aquesta experiència.

Palabras clave: Flipped learning, educación primaria, TAC - aprendizaje significativo, edpuzzle
Paraules clau: Flipped learning, educació primària, TAC, aprenentatge significatiu, edpuzzle.

1. INTRODUCCIÓN

El mundo de las tecnologías aplicadas a la educación ha sufrido un cambio en los últimos años. De las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), se produjo el cambio a las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), entendidas como la aplicación exclusiva de las TIC al aula, o como las definen Abell y Castañeda (2012) "conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial en el marco de una nueva cultura del aprendizaje"
Es importante recalcar que ya no solo se utilizan las tecnologías como herramientas que incentivan la motivación, sino que se han transformado en un componente funcional, e incluso competencial, de los conocimientos en cuestión. De hecho, la implantación de la TIC en la educación, ha aportado nuevos materiales que ludifican la educación y que, además, han complementado algunas de las metodologías existentes. No solo eso, pues incluso han surgido nuevas a raíz de la misma, como el flipped learning.

2. ¿QUÉ ES EL FLIPPED LEARNING?

El flipped learning es una metodología que aprovecha las TAC para influir en la manera en la que se utiliza el tiempo de la sesión en el aula, dándole, según indica el propio anglicismo, "la vuelta al aprendizaje". Esto alude al hecho de que el docente envíe una serie de videos, de corta duración, con el contenido que se trabajará en clase y, gracias al mismo, aprovechar el tiempo que sería invertido en la parte teórica en: resolver dudas, incidir en el apoyo a aquel alumnado que precise de un trato más individualizado y realizar tareas con el seguimiento activo del docente. En cuanto a la duración, tras esta experiencia, se ha extraído la conclusión de que lo aconsejable es que oscile entre los 5 y los 9 minutos, pues es el periodo de tiempo en el que mejor mantienen la atención los menores. Asimismo, es importante incluir técnicas de estudio en los vídeos, que les sirvan para interiorizar mejor aquello que están aprendiendo, así como la explicación acerca de cómo han de utilizar los vídeos los niños.

3. ¿QUÉ HERRAMIENTA UTILIZAMOS PARA LLEVAR A CABO EL FLIPPED LEARNING?

No obstante, los dos principales problemas que había respecto al uso de esta metodología eran que la plataforma tuviera un método sencillo de participación que preservase la privacidad de nuestro alumnado, y la imposibilidad de comprobar de manera sencilla que el alumnado estaba visualizando los videos.

La solución a ambos *handicaps* viene dada por una aplicación conocida como EdPuzzle. Edpuzzle nos permite la creación de una clase virtual, donde cada uno de los estudiantes tiene su perfil y desde el cual puede acceder a la visualización del material audiovisual, todo ello sin precisar correo electrónico y con usuarios y contraseñas dadas por el docente. De esta ma-

nera el maestro puede consultar cuántos de sus alumnos han visualizado el video.

No obstante, la verdadera revolución y donde reside el valor de la utilización de dicha herramienta para el modelo metodológico de la flipped classroom, se halla en las posibilidades que nos ofrece a la hora de insertar, dentro del propio video, preguntas diseñadas por el docente, sin la necesidad de salirse del video para contestarlas. Gracias a estas dos funcionalidades, el maestro cuenta con la información necesaria tanto para dedicarse a solucionar dudas realizadas con la puesta en práctica de los contenidos asimilados, como dedicar tiempo a aquellos aprendizajes que, a razón de los resultados de las cuestiones que hemos insertado a lo largo de los videos, no han quedado del todo claros. Así pues, nos permite realizar una evaluación inicial práctica que nos aporte información necesaria sobre dónde enfocar nuestros esfuerzos.

No solo podemos ver el tiempo empleado por los alumnos para visualizar el vídeo, sino también las respuestas acertadas y fallas, y aquellas respuestas que dieron en las preguntas. Cabe matizar, que podemos incluir preguntas de desarrollo, de verdadero o falso, de respuesta múltiple o insertar enlaces que nos lleven a actividades interactivas de plataformas externas como Wordwall o Educaplay.

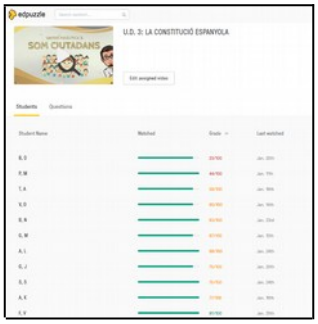


Imagen 1. Listado de alumnos que han visualizado el vídeo

Sin embargo, es importante precisar que para que la utilización de esta metodología sea eficiente, es indispensable contar con el apoyo y la implicación de las familias, pues en función de la edad de los menores, deberán de suplir ese déficit de autonomía.

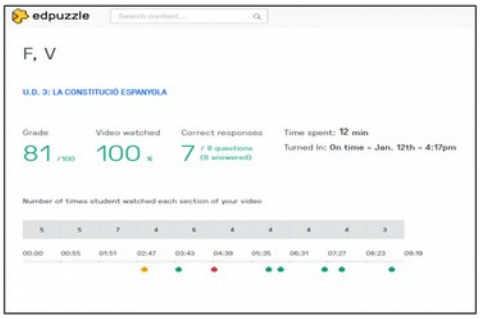


Imagen 2. Información sobre la participación del alumno.

4. EL FLIPPED ENTENDIDO COMO ALGO MÁS QUE VER VÍDEOS EN CASA

Debemos tener en cuenta que el flipped learning consiste en algo más que visualizar vídeos en casa para llegar a la escuela y hacer los mismos ejercicios que haríamos en un aula tradicional. De hecho, lo que se ha planteado mediante la implantación de este modelo es el dedicar ese tiempo extra que ganamos en la realización de actividades donde han de aplicar

de forma competencial aquello que conocen gracias a los videos, tal como relatan Santiago y Bergman (2018).
De esta manera, por ejemplo, tras ver el vídeo donde se les explicaba qué era la Constitución y su importancia, hemos debatido en clase por qué debíamos tener una constitución y qué debía contener. Tras eso, cada uno de los menores ha decidido crear una página de nuestra Constitución de aula que contenía un derecho o una obligación. En la siguiente sesión, hemos conformado un congreso en el que se ha aprobado la Constitución, tal como se haría en el Congreso de los Diputados y, por último, han jurado respetarla.
Como se puede apreciar, lo que se pretende es lograr un aprendizaje significativo en el que se adquiera el conocimiento teórico en casa y sea en el aula donde se deba de utilizar de manera funcional para realizar actividades propuestas por el docente.

5. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE SU APLICACIÓN

Anteriormente hemos comentado que gran parte de la valía de la integración de las TAC en el ámbito educativo está relacionada con el aumento de la motivación del alumnado, tal como señalan loa estudios de Area (2010).
No sólo eso, se destaca que las TAC se pueden emplear en casi todas las metodologías. Esto es de vital importancia, puesto que muchos profesores llevan a cabo su labor docente mediante una metodología propia en la que a menudo se conjugan aspectos de diversas corrientes metodológicas. En este caso, se ha abogado por la mezcla del flipped learning con las unidades tematizadas y gamificadas. Todo ello pretendiendo que unas refuercen a las otras. Por ello, esta metodología TAC se ha conjugado con la gamificación que estamos llevando a cabo, les permitirá conseguir puntos que podrán canjear por recompensas, como códigos que habilitaban en un Genially pistas para la realización del examen.

Para dejar patente la evolución del seguimiento de los vídeos y la realización opcional de las actividades interactivas extras, hemos diseñado el “Ranking vigía”. Así pues, este elemento actúa de reforzador en el seguimiento y la participación del alumnado en las tareas de visualización de contenido audiovisual.

Más allá de la motivación extrínseca que genera, al aplicarlo estamos tratando la diversidad de nuestra aula, ya que los alumnos que precisan de un refuerzo educativo derivado de dificultades educativas, tienen en el material creado un reforzador visual, que permite la introducción de múltiples adaptaciones como la utilización de pictogramas, en el caso de contar con un alumno TEA en nuestro grupo, que facilite, gracias a la maleabilidad de las TIC, el aprendizaje de manera igualitaria. Además, tendrán acceso a los videos durante todo el tiempo, pudiendo volver a visualizarlos para repasar y asimilar los conceptos que no les hayan quedado del todo claros.
En cambio, se ha de mencionar, el principal escollo que supone la puesta en práctica del Aula invertida: el tiempo necesario para la creación de los vídeos. Si bien la herramienta nos deja emplear vídeos de otros sitios web como YouTube, al enseñar el área de Ciències Socials en valenciano y no disponer

de material audiovisual en dicha lengua, ha surgido la necesidad de elaborar desde cero los vídeos y esto ha supuesto muchas horas tanto para la planificación como para la creación y edición de los mismos.

6. RESULTADOS

De la experiencia de la práctica del modelo de la "clase inversa" en un aula de primaria de 5° curso se ha evidenciado un incremento de la motivación hacia el aprendizaje. Además, en cuanto a resultados académicos, se observa que mientras que el alumnado que no ha seguido la visualización de los videos los resultados en las pruebas son similares a los obtenidos en pruebas anteriores en las que no se aplicaba este modelo metodológico, aquellos alumnos que sí lo han seguido, mejoran sus calificaciones. Además, resulta relevante que, de este último grupo de alumnos, un porcentaje significativo de ellos resuelve con éxito preguntas en las que mediante la herramienta EdPuzzle erraban. Esto se debe principalmente a que el docente, al ser consciente de las dificultades concretas en los contenidos, puede abarcarlos de manera más específica.

Por otra parte, es importante reseñar que al haber reforzado mediante un sistema de recompensas el uso del flipped learning, se ha conseguido un 94% de visualizaciones de los vídeos y un 68% de los menores han realizado las actividades interactivas extra ligadas a estos vídeos.

Al finalizar las unidades didácticas en las que hemos llevado a cabo el modelo de Aula invertida, el 90% de los estudiantes ha manifestado que les ha ayudado a aprender de manera más eficiente y el 94% que mediante los vídeos les ha sido más fácil preparar la prueba de evaluación de la unidad didáctica. Por último, cabe destacar que un grupo de alumnos ha manifestado que les gustaría que aplicásemos flipped learning al estudio de otras áreas de contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2012). "Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes?" En HERNÁNDEZ, J., PENNESI, M., SOBRINO, D. y VÁZQUEZ, A. (Coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. (pp.13-32). Barcelona, España: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

AREA, M. (2010). "El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos". *Revista Educación*, 352, 77-97.

SANTIAGO, R. y BERGMAN, J. (2018). *Aprender al revés*. Barcelona, España: Paidós.

PRIETO-MARTÍN, A. (2017). *FLIPPED LEARNING. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Madrid, España: Narcea.

TIC, TAC al confinament. Utilització de les ferramentes TIC al servei de l'aprenentatge i l'adquisició de coneixement

TIC, TAC en el confinamiento. Utilización de las herramientas TIC al servicio del aprendizaje y la adquisición de conocimiento

Alicia Campos Rozalén
Manuel Blesa Bielsa
CRA Baronia Baixa. Gilet

RESUM
Amb aquest article volem fer menció de la nostra experiència pràctica com a docents durant el període de confinament al curs 2019-2020. La utilització de les ferramentes TIC al servei de l´aprenentatge i l´adquisició de coneixement (TAC) va ser la nostra base a l´hora de programar i presentar els continguts al nostre alumnat. Al llarg de l'article mostrem diverses aplicacions que varem utilitzar i ens ajudaren a aconseguir el nostre objectiu de reforçar continguts i mantindre motivats al nostre alumnat en aquest temps tan complicat que ens va tocar viure. Els resultats, en general, varen ser molt positius per l'alumnat. Igualment, va ser adequada la satisfacció de les famílies amb les ferramentes utilitzades.

RESUMEN
Con este artículo queremos hacer mención de nuestra experiencia práctica como docentes durante el periodo de confinamiento en el curso 2019-2020. La utilización de las herramientas TIC al servicio del aprendizaje y la adquisición de conocimientos (TAC) fue nuestra base a la hora de programar y presentar los contenidos a nuestro alumnado. A lo largo del artículo presentamos varias aplicaciones que utilizamos y nos ayudaron a conseguir nuestro objetivo de reforzar contenidos y mantener motivados a nuestro alumnado en este tiempo tan complicado que nos tocó vivir. Los resultados, en general, fueron muy positivos para el alumnado. Igualmente, fue adecuada la satisfacción de las familias con las herramientas utilizadas.

Paraules clau: TIC, TAC, aprenentatge, coneixement, motivació, gamificació, aplicacions digitals i confinament.
Palabras clave: TIC, TAC, aprendizaje, conocimiento, motivación, gamificación, aplicaciones digitales y confinamiento.

A tots i totes ens va agafar per sorpresa, el mes de març passat, quan ens van dir que se suspenien les classes a causa de la situació sanitària ocasionada pel COVID 19.
En aqueix moment i durant els dies següents, t'envaeixen molts dubtes, mil preguntes,... I ara què?, Com donaré classe?, Com arribaré a tot el meu alumnat?
Aquests dies van ser per als docents un autèntic caos, ja que passats els 15 dies del confinament inicial, vam poder comprovar que tot anava a seguir igual durant un temps més llarg. Va ser en aquest moment quan ens vam haver de plantejar una nova organització a l'hora de donar les classes, i poder arribar així a tot el nostre alumnat, de manera que no ens va quedar altra alternativa que muntar una oficina telemàtica improvisada que va perdurar fins a final de curs.
En relació a les noves tecnologies, tot el professorat som cons-

cients de la importància de la seua utilització a classe per a afavorir l'aprenentatge i l'adquisició de coneixements, així com una eina motivacional per a l'alumnat. En aquest moment, no sabíem si era la millor opció per poder facilitar els continguts curriculars als alumnes, però vam veure que no ens quedava altra opció, donades les circumstàncies. Les classes s'haurien d'impartir des de casa, i encara que les TIC són utilitzades en les nostres aules, ara anaven a tenir un ús diari més continuat, de manera que ja vam decidir traslladar aquests continguts a plataformes tecnològiques i d'aprenentatge, en les quals, l'alumnat poguera aprendre de manera més lúdica i amena.

D'aqueixa manera, i partint que a classe ja utilitzavem plataformes i aplicacions digitals (blog de classe, quizizz, Kahoot, Genially, plickers,...), decidim continuar utilitzant aquestes eines per a poder motivar al nostre alumnat en aquesta etapa de confinament i que els aprenentatges foren el més significatius i generalitzats possible.

COM HO VAM FER?

En el nostre cas, la coordinació va ser un aspecte fonamental per a començar a treballar. Nosaltres pertanyem a un CRA compost per tres aularis (Gilet - Albalat - Petrés) i en el que es va decidir que els nivells (3r primària, en el nostre cas) havíem de treballar d'una manera conjunta perquè l'alumnat reforcés l'aprés fins al moment.

Segons els acords presos en la Conferència Sectorial d'Educació del 15 d'Abril del 2020, "les tasques que marque el professorat servisquen per a reforçar i consolidar els aprenentatges realitzats en els dos primers trimestres del curs, que fomenten les rutines de treball i mantinguen l'hàbit d'estudi, establisquen horaris i ajuden les famílies a portar aquest confinament de la millor manera possible". Per tant, durant aquest període de confinament, no podiem avançar materia i vam pensar en

la realització de programacions setmanals ambientades en les diferents etapes de la història i on es repassaven tots els continguts donats fins al moment en les diferents àrees.
Utilitzarem per això l'aplicació digital Genially. Elaboràvem una presentació, amb uns personatges que servien de fil conductor i que acompanyaven durant la setmana a l'alumnat amb activitats que eren reptes a aconseguir. Al final de la setmana si havien aconseguit tots els reptes podien passar a l'etapa següent. Igualment en la presentació, apareixien enllaços a vídeos, infografies, qüestionaris quizizzs, recompenses, jocs com el Trivial, Ahora Caigo, Pasapalabra,... que feien les activitats més atractives. La gamificació, com veieu, va estar molt present en aquestes presentacions.
La primera setmana viatjàrem a la Prehistòria i ens acompanyaren la familia Croods. Després passàrem a l´Edat Antiga i primer treballàrem l'Antic Egipte amb Nefertiti, Tutankamon i Cleopatra; i a continuació Grècia i Roma amb Astèrix i Obèlix. La quarta setmana li tocà el torn a Quasimodo en l´Edat Mitjana, seguidament les tortugues Ninja viatjaren per l´Edat Moderna i finalment les tutores i els tutors de tercer acompanyàrem al nostre alumnat en la nostra era, la Contemporània. Cada presentació començava amb un vídeo explicatiu de l´època de la història a treballar, una descripció dels personatges i la presentació per dies de les tasques i proves a fer de cadascuna de les asignatures. Igualment, els divendres es plantejaven activitats més lúdiques (vore pel·lícules, karaoke, puzles on line, manualitats...) i activitats com qüestionaris Quizizzs, qüestionaris Kahoots, Trivial,... que ens permetien avaluar la consolidació de continguts. A continuació, presentem unes imatges d´aquestes presentacions i els enllaços a les mateixes:

https://view.genial.ly/5eafd87863d2e50d3e70de82/presentation-una-aventura-prehistorica

https://view.genial.ly/5eb822c9d5423b0d0d83f11a/presentation-descobrim-lantic-egipte

https://view.genial.ly/5ebe7164c3f5940e60162c84/presentation-les-4-misions-dasterix-i-obelix

https://view.genial.ly/5ecfd34333279a0d7f8c38d7/presentation-els-4-fantastics-de-ledat-moderna

https://view.genial.ly/5eda8252af9e120d747c256f/presentation-viatge-a-traves-de-lera-contemporania-copia

La presentació dels continguts i les activitats els penjàvem al blog mestre a casa perquè l'alumnat poguera accedir a ella. També es penjava al web del centre i s'enviava pel web família. A més, aquesta mateixa planificació de les tasques, també estava penjada en format pdf. Vam decidir presentar la programació setmanal en pdf després de comprovar que hi havia alumnat que, per les seves circumstàncies personals, no disposava d'una connexió a internet en condicions o no disposava d'aparells tecnològics per poder realitzar les tasques. A les classes et trobes alumnat i famílies molt diverses quant als recursos econòmics i socials es refereix. Per això, és important tenir en compte les necessitats de cada un d'ells per intentar que cap alumne/a es quede endarrerit en el dia a dia i puga

estar en igualtat de condicions que la resta de companys/es.
Per una altra banda, a més d'aquestes activitats, també fèiem dues videoconferències setmanals, on es feien correccions, aclariments i on sobretot parlàvem, expressàvem sentiments, contàvem coses que fèiem, en definitiva, manteníem un contacte continu amb l'alumnat com si estigueren a classe. La veritat és que estes conexions van resultar molt enriquidores. Igualment ens van servir per saber si al nostre alumnat li agradava o no aquesta forma de presentar els continguts setmanals.

COM VAM AVALUAR?

Segon els acords respecte a l'avaluació de la Conferència Sectorial d'Educació: "L'avaluació del tercer trimestre se centrarà en la valoració del treball que ha realitzat l'alumnat durant l'activitat educativa desenvolupada a distància, tenint en compte l'alumnat que per diverses circumstàncies haja tingut dificultats d'accés als mitjans tecnològics utilitzats durant aquest període". Així doncs, i seguint aquestes recomanacions, l´avaluació del nostre alumnat es va centrar en el treball diari exposat en les diverses presentacions, així com en la realització de quizizz i kahoots que ens servien per saber si els continguts estaven assolits.
Els resultats van ser molt satisfactoris i, en general, vam poder comprovar que el nostre alumnat va continuar aprenent d´una manera motivadora. Treballar amb les TIC va ser molt enriquidor i no es va notar cap endarreriment en l'aprenentatge del nostre alumnat.
En acabar el confinament passàrem una enquesta a les famílies per a veure el seu grau de satisfacció amb la metodologia emprada. Les preguntes que es van fer a les famílies van ser les següents:

VALORACIÓ ESCOLA A CASA: Valoració familiar del treball docent realitzat durant el confinament degut a l'estat d'alarma provocat per la pandèmia provocada pel COVID19.
1.- Nivell educatiu del teu fill/filla: .....

2.- AULARI:
Albalat dels tarongers Gilet Petrés

VALORACIONS GENERALS FUNCIONAMENT: Les següents preguntes permeten valorar el funcionament general del treball a distància, tant per la resposta donada pel centre, com per les circumstàncies trobades amb la vostra situació particular.

3.- Quantes hores diàries has dedicat als teus fills amb les activitats educatives?
Cap Menys d'1 hora 1 - 2 hores 2 - 3 hores Més de 3 hores

4.- Com qualifiques la gestió que ha fet el centre d'aquest període?
Molt dolenta 1 2 3 4 5 Molt bona

5.- Com qualifiques la gestió que ha fet l'equip directiu d'aquest període?
Molt dolenta 1 2 3 4 5 Molt bona

6.- Quins mitjans ha utilitzat el professorat per a fer les tasques? (Es poden marcar varies opcions)
Correu WhatsApp Videoconferència Classroom Web Família Web de centre Blog de mestre Altres

7- Quins accessoris informàtics s'han tingut a casa? (Es poden marcar varies opcions)

Ordinador de sobretaula Ordinador portàtil Tablet
Mòbil Cap Altres

8- L'ús dels dispositius ha sigut compartit entre diversos membres de la família?
Sí No

9. Què tipus d'accés a internet has tingut?
Fibra ADSL Dades mòbils il·limitades
Dades mòbils limitades

VALORACIONS TUTORIA: Ací teniu l'oportunitat de valorar el funcionament a distància de la tutoria del vostre fill o filla. Podeu valorar les afirmacions següents i, al final, trobareu un apartat obert d'observacions per puntualitzar allò que considereu oportú.

10- La càrrega de treball de l'alumnat ha sigut excessiva i s'han manat més tasques que les que deuria pel context de confinament.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

11- L'alumnat ha necessitat molta ajuda per part dels pares per a accedir als continguts digitals.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

12- Els docents han hagut de fer un gran esforç per a adequar el model d'aprenentatge a distància.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

13- Ha resultat difícil adaptar la conciliació familiar i laboral amb les tasques dels fills.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

14- Hem tingut problemes tècnics i de recursos perquè po-

gueren fer les tasques.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

15- L'alumnat s'ha anat desmotivant amb el pas dels dies.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

16- S'han realitzat les correccions de les tasques enviades als alumnes per part del professorat.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

17- El tutor/a ha donat resposta als vostres suggeriments, comentaris, etc, i ha sigut fàcilment accessible.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord
18- L'especialista d'anglés ha donat resposta als vostres suggeriments, comentaris, etc, i ha sigut fàcilment accessible.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

19- L'especialista de música ha donat resposta als vostres suggeriments, comentaris, etc, i ha sigut fàcilment accessible.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

20- L'especialista d'educació física ha donat resposta als vostres suggeriments, comentaris, etc, i ha sigut fàcilment accessible.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

21- En cas de cursar l'assignatura, l'especialista de religió ha donat resposta als vostres suggeriments, comentaris, etc, i ha sigut fàcilment accessible.
Gens d'acord 1 2 3 4 5 Molt d'acord

En general, va emplenar l´enquesta la majoría de les famílies del CRA i la seua valoració va ser satisfactòria, la veritat és que estaven prou contentes. Això, junt a que el nostre alumnat també estava prou motivat amb l´utilització de les TIC, ens va

fer pensar que l´ús d´aquestes ferramentes per a afavorir l'aprenentatge del nostre alumnat, anava a formar part de la nostra programació en aquest nou curs. De fet, així ho estem fent i hem ampliat els recursos que utilitzem.
Les TIC han arribat per quedar-se als nostres centres. Són el present i representen una eina molt motivadora i amb infinitat d'oportunitats per afavorir l'adquisició de coneixements i enriquir els aprenentatges del nostre alumnat. Us animem que us formeu i les feu servir a la vostra aula.

BIBLIOGRAFIA

Conferència Sectorial d'Educació, del 15 d'abril de 2020, amb la participació del Ministeri d'Educació i Formació Professional i les administracions educatives de les comunitats autònomes.

Document pont "publicat pel Centre de Formació, Innovació i Recursos per al Professorat" (CEFIRE) de la Comunitat Valenciana. Aquest document és una eina que facilita el pas del Decret pel qual s'estableix el currículum de la Comunitat Valenciana a la programació d'aula. Conté una explicació detallada de la concreció curricular per a la seva aplicació.

Reial Decret 463/2020, de 14 de març, pel qual es declara l'estat d'alarma per a la gestió de la situació de crisi sanitària ocasionada pel COVID-19.

“Gre-Art Women”: un proyecto eTwinning

“Gre-Art Women”: an eTwinning Project

Alba Povedano Revilla
Inma Hernández Moreno
CEIP Enrique Rambal. Utiel

RESUMEN
El proyecto Gre-Art Women nace ante la necesidad de llenar el vacío de referentes femeninos en el arte y la ciencia de nuestro alumnado. Niños y niñas necesitan conocer la historia de forma global, incluyendo también figuras femeninas que les sirvan de inspiración para construir su futuro.
De forma paralela, nuestro centro ya se había iniciado en proyectos anteriores en programas europeos a través de la plataforma eTwinning y surgió la idea de combinar estas dos aspiraciones en un solo proyecto.
Desde la asignatura de Art, que se imparte en inglés, se trabajaron seis mujeres artistas, una para cada nivel de Ed. Primaria. Los agrupamientos variaron en cada nivel, así como las técnicas plásticas utilizadas (collage, acuarela, escultura...). Este proyecto se desarrolló en coordinación con una escuela de Estonia.
El 8 de marzo, con motivo de la celebración del Día Internacional de la Mujer, nuestra escuela inauguró la exposición “Gre-Art women”. En ella, toda la comunidad educativa pudo disfrutar de los trabajos que el alumnado de todos los cursos

de primaria, había realizado en torno a cada una de las 6 artistas. Además, fueron los alumnos y las alumnas quienes explicaron su obra y las características más importantes.
El proyecto tuvo los resultados esperados, ya que por un lado nuestro alumnado ha ampliado su conocimiento sobre mujeres en el arte y por otro lado, ha podido compartir sus experiencias con una escuela de otro país europeo, potenciando su motivación y el sentimiento de pertenencia europea.

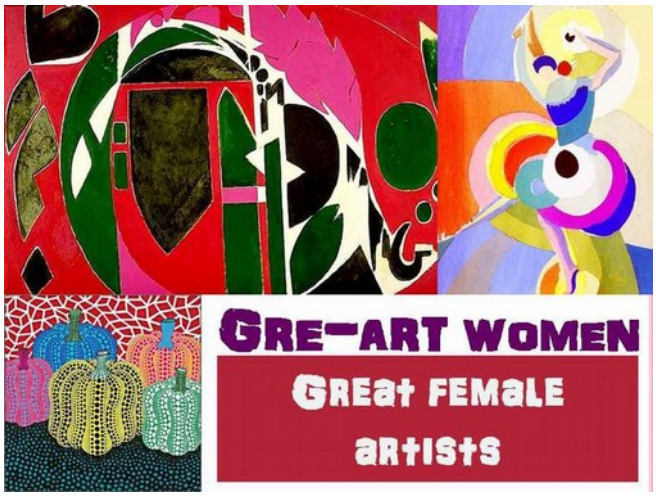
RESUM

El projecte “Gre-Art Women” naix davant la necessitat d'omplir el buit de referents femenins en l'art i la ciència del nostre alumnat. Xiquets i xiquetes necessiten conèixer la història de manera global, incloent també figures femenines que els servisquen d'inspiració per a construir el seu futur.
De manera paral·lela, el nostre centre ja s'havia iniciat en projectes anteriors en programes europeus a través de la plataforma eTwinning i va sorgir la idea de combinar aquestes dues aspiracions en un sol projecte.
Des de l'assignatura de “Art”, que s'imparteix en anglès, es van treballar sis dones artistes, una per a cada nivell d'Ed. Primària. Els agrupaments van variar en cada nivell, així com les tècniques plàstiques utilitzades (collage, aquarel·la, escultura...). Aquest projecte es va desenvolupar en coordinació amb una escola d'Estònia.
El 8 de març, amb motiu de la celebració del Dia Internacional de la Dona, la nostra escola va inaugurar l'exposició “Gre-Art Women”. En ella, tota la comunitat educativa va poder gaudir dels treballs que l'alumnat de tots els cursos de primària, havia realitzat al voltant de cadascuna de les 6 artistes. A més, van ser els i les alumnes els qui van explicar la seua obra i les característiques més importants.
El projecte va tindre els resultats esperats, ja que d'una banda el nostre alumnat ha ampliat el seu coneixement sobre dones en l'art i d'altra banda, han pogut compartir les seues expe-

riències amb una escola d'un altre país europeu, potenciant la seua motivació i el sentiment de pertinença europea.

SUMMARY
"Gre- Art Women" pops out in the need of increasing our pupils' awareness of the female role in Art and Science. Boys and girls need to have a world view, that includes female figures and that is inspiring for their future.
Our school has already developed previous European projects (eTwinning). This is how the idea of combining both needs came about.
From the subject of "Art", which is taught in English, the teachers focused on six artists women, one for each level of Primary Education. Groupings varied at each level, as well as the artistic techniques that the children carried out (collage, watercolor, sculpture...). This project was developed in coordination with an Estonian school.
On the 8th of March, on the occasion of International Women's Day, our school opened the exhibition "Gre-Art Women". The entire educational community was able to enjoy the tasks that the students in the elementary courses had done, on each of the 6 women artists. In addition, the pupils themselves explained their work and their most important features to an audience.
The project had the expected results as our students have extended their knowledge on women in Art and they have also been able to share their experiences with another European school. This has boosted their motivation and their awareness of European belonging.

Paraules clau: eTwinning, Erasmus, Art, Europa
Palabras clave: eTwinning, Erasmus, Arte, 8 de marzo, Europa.
Keywords: eTwinning, Erasmus, Art, 8th March, Europe



Logo del proyecto

I) ANTECEDENTES

La escuela, como parte de la sociedad, debe ser un espacio que se integre bien en ésta, que responda a la realidad que existe más allá del recinto escolar, de los límites de una comunidad autónoma o de un país. Nuestro centro siempre ha tenido en cuenta la importancia de desarrollar en nuestro alumnado, el espíritu abierto e integrador de una sociedad globalizada como la actual. Por ese motivo, desde hace años, hemos venido incluyendo proyectos europeos en nuestro currículo y, hemos de decir, que las experiencias son muy motivadoras para toda la comunidad educativa. El hecho de conocer y reconocer diferencias y similitudes con alumnado de otros países, resulta muy atractivo, rompe barreras e impulsa al conocimiento.

Nuestro primer contacto con proyectos europeos fue a través de eTwinning con el proyecto “My English Garden”. Fue un trabajo coordinado por un centro de Turquía, lo que nos resultó muy práctico para empezar. Después seríamos nosotros quienes tomáramos las riendas en proyectos europeos posteriores

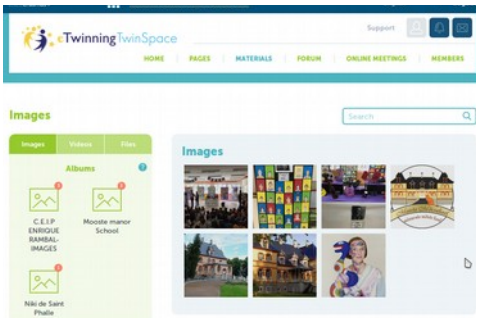
("Gre-Art Women", A.N.T.S, o W.A.S, que estamos poniendo en marcha en este momento).

My English garden project

Pero hubo otra razón más poderosa que nos empujó a incluir cada año en nuestro currículo este tipo de programas. Ese motivo fue la falta de referentes femeninos en la escuela y en el currículo, a pesar de la importante labor que han llevado a cabo muchas mujeres a lo largo de la historia. Observamos que tanto el alumnado como el profesorado desconocía los nombres de figuras científicas, artísticas, literarias..., más allá de Marie Curie, Frida Kahlo o Gloria Fuertes. Y así fue como decidimos que el mes de marzo sería en nuestro centro, el mes de la mujer.

Comprobamos que se podían conjugar nuestras dos inquietudes de forma que otros centros nos dieran su visión particular del rol de la mujer en cualquier ámbito. Y de esta forma arrancó el proyecto eTwinning "Gre-Art Women", que se detalla a continuación.

II) METODOLOGÍA



Twinspace

“Gre- Art women” fue un proyecto eTwinning liderado por nuestro centro, en colaboración con la pequeña escuela Mooste Moisakool, de Estonia. El hecho de que dos centros de características tan diferentes pongan en común un proyecto es muy enriquecedor.

Las maestras de Art incluimos en el segundo trimestre, una unidad didáctica centrada en las mujeres y el arte. En ella se incluyeron las actividades que formaban parte del proyecto eTwinning. Se programó un calendario para llevarlas a cabo, que culminaría en marzo e incluía, entre otras, una exposición conmemorativa del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer.

Para empezar, dimos a conocer nuestro centro al país socio. Compartimos fotos y vídeos en el espacio Twinspace, de la plataforma eTwinning. Además, se conocieron otros aspectos identitarios de ambos países (bandera, capital, población...) que servirían para encontrar a la vez nuestras similitudes y diferencias.

Para la exposición, cada nivel de Primaria en el área de Art, trabajó la figura de una mujer artista, con diferentes técnicas y enfoques, adaptándonos a la edad del alumnado.

El alumnado de primer curso realizó un cuadro colaborativo inspirado en la obra de Lee Krasner. En segundo curso se ela-

boró un collage individual al estilo de la artista nipona, Yayoi Kusama. Los alumnos y alumnas de tercero, profundizaron en la figura de la artista nacida en Ucrania, Sonia Delanuay y realizaron unas acuarelas de forma individual. El alumnado de cuarto curso, agrupado en pequeños equipos, nos presentó un collage biográfico de Hanna Hock. Por su parte, los alumnos y alumnas de quinto curso, realizaron retratos de Frida Kahlo mientras que los niños y niñas de sexto, creaban esculturas al más puro estilo de la artista Nikki de Saint Phalle.

Además, nuestros pequeños artistas, fueron guías de la exposición en primera persona. A lo largo de la segunda semana de marzo, se estableció un horario y ellos mismos presentaron a sus familias, en español e inglés, sus propios trabajos y las biografías de las mujeres artistas de la exposición.

Nuestros socios de Estonia diseñaron una exposición más acorde a su volumen de alumnado y con un formato diferente. Pero aun así, tanto unos como otros, pudieron apreciar y reconocer la huella de las artistas en los trabajos de sus socios.

Expositor Yayoi Kusama (2° E.P) Expositor Sonia Delanuay (3°E.P)

Expositor Nikki de Saint Phalle (6°E.P)

Expositor de Estonia

Alumnado escuela Mooste Moisakool (Estonia)

III) CONSECUENCIAS

Podría decirse que el proyecto GRE-ART WOMEN ha sentado un precedente en nuestra escuela. A partir de este momento se han seguido celebrando, año tras año, las fechas más relevantes del calendario coeducativo, como son el El Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (25 de Noviembre), Día Internacional de la Mujer (8 de Marzo) y el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia (11 de febrero). De esta forma, el alumnado puede, en diversos momentos a lo largo del curso escolar, centrar su atención en la situación de desigualdad de género que aún existe y en el reconocimiento de la figura de la mujer en el arte y en la ciencia.

Asimismo, los alumnos y alumnas de nuestra escuela nos demuestran constantemente que cada vez cuentan con un mayor número de referentes femeninos en las artes y las ciencias. Recuerdan aquellas mujeres que han aprendido, y recuerdan sus historias particulares, que nunca les dejan indiferentes, fruto de las injusticias y peculiaridades propias de una época pasada.

Por otra parte, el intercambio de aprendizajes con la escuela Mooste School (Estonia), permitió a nuestro alumnado conocer el funcionamiento de una escuela en otro país de Europa y acercarse a un país que, para ellos, era desconocido. Lo situaron en el mapa y descubrieron cuál era su capital, su población, etc. Reconocieron las similitudes y las diferencias entre nosotros y, en definitiva, desarrollaron su conciencia europea.

IV) RESULTADOS

El trabajo realizado por el alumnado de todos los cursos de Ed. Primaria se vio reflejado el 8 de marzo en la inauguración de la exposición Gre-Art Women. En ella, las maestras de Art, junto con la intérprete de lengua de signos, dieron el pistoletazo de salida a la exposición. Cantaron y signaron la canción

reivindicativa "la puerta violeta" de Rozalén, acompañadas por las voces de todos los niños y niñas y una guitarra, creando un momento mágico. Así, quedó inaugurada la exposición y durante una semana toda la comunidad educativa pudo disfrutar de los trabajos que el alumnado había realizado en torno a cada una de las 6 artistas.

Además, fueron los alumnos y las alumnas quienes explicaron la obra y las características más importantes de cada artista al resto de compañeros y compañeras del centro. Ellos y ellas fueron los encargados de contar las historias de cada artista y también las características de su producción artística. Todo esto era algo que ellos y ellas conocían bien, sin embargo, puede suponer un reto transmitirlo en público a otros niños y niñas de edades diferentes. Pero en este proyecto ellos y ellas fueron los encargados de aprender, crear y después retransmitir. Y los pequeños temores que pudieran surgir, eran una parte más del proceso de aprendizaje en el que participaron.

Por otra parte, gracias a este proyecto, nuestra escuela ha ampliado la lista de socios europeos con los que llevar a cabo futuros proyectos europeos eTwinning, KA1 y KA2 (Erasmus +). Todos los contactos que podamos establecer repercutirán positivamente en nuestra escuela ya que ayudarán a la internacionalización del centro y a la consolidación del sentimiento de pertenencia a la comunidad europea, de nuestro alumnado.

Exposición trabajos alumnado Lectura manifiesto

La creació sonora a l'abast de tothom: pràctiques igualitàries a través de la creativitat i la creació sonora en contextos educatius

La creación sonora al alcance de todos: prácticas igualitarias a través de la creatividad y la creación sonora en contextos educativos

Adolf Murillo Ribes
Universitat de València
José Pastor Arnau
CEIP Serreria. Valencia

RESUM
Encara que el nostre sistema educatiu fa valer el principi d'igualtat entre dones i homes, vivim en una societat en la que la desigualtat de gènere és palès. Per a assolir l'ODS 5è, d'igualtat de gènere, resulta fonamental desenvolupar propostes didàctiques globalitzades i igualitàries que fomenten actituds crítiques davant la discriminació de la dona. És per això que, proposem l'ús d'una metodologia capaç de crear nous entorns d'aprenentatge a través del desenvolupament d'activitats creatives i col·laboratives que tenen com a vehicle

la música i les tecnologies de la informació i la comunicació. El desenvolupament de les TIC, i de manera particular de la tecnologia musical, ha contribuït a transformar les pràctiques musicals cap a noves formes de fer i viure la música. En aquest sentit, el projecte Aglaya pretén optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge integrant els processos creatius mitjançant un model de treball col·laboratiu basat en la metodologia ABPA (Aprenentatge Basat en Projectes Artístics). En aquest ambient de col·laboració i participació, el mestre/a, s'enfronta no sols a ensenyar sinó a dissenyar activitats motivadores que promoguen la creativitat, la improvisació artística i l'espontaneïtat en l'aula. Un poema per la igualtat és una activitat en la qual suggerim a l'alumnat crear una obra sonora a partir de la locució d'un poema. La posada en escena d'aquestes estratègies d'ensenyament-aprenentatge poden complir una important funció de prevenció i intervenció en la lluita contra la discriminació cap a les dones.

RESUMEN

Aunque nuestro sistema educativo hace valer el principio de igualdad entre mujeres y hombres, vivimos en una sociedad en la que la desigualdad de género es patente. Para lograr el ODS 5º, de igualdad de género, resulta fundamental desarrollar propuestas didácticas globalizadas e igualitarias que fomenten actitudes críticas ante la discriminación de la mujer. Es por eso que, proponemos el uso de una metodología capaz de crear nuevos entornos de aprendizaje a través del desarrollo de actividades creativas y colaborativas que tienen como vehículo la música y las tecnologías de la información y la comunicación. El desarrollo de las TIC, y de manera particular de la tecnología musical, ha contribuido a transformar las prácticas musicales hacia nuevas formas de hacer y vivir la música. En este sentido, el proyecto Aglaya pretende optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje integrando los procesos creativos mediante un modelo de trabajo colaborativo basado en

la metodología ABPA (Aprendizaje Basado en Proyectos Artísticos). En este ambiente de colaboración y participación, el maestro/a, se enfrenta no solo a enseñar sino a diseñar actividades motivadoras que promuevan la creatividad, la improvisación artística y la espontaneidad en el aula. Un poema para la igualdad es una actividad en la sugerimos al alumnado crear una obra sonora a partir de la locución de un poema. La puesta en escena de estas estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden cumplir una importante función de prevención e intervención en la lucha contra la discriminación hacia las mujeres.

Paraules clau: Igualtat de gènere, ODS, TIC, tecnologia musical, ABPA.
Palabras clave: Igualdad de género, ODS, TIC, tecnología musical, ABPA.

1. INTRODUCCIÓ

En aquest article, de caràcter descriptiu, pretenem compartir una experiència educativa que busca fomentar actituds positives davant la igualtat de gènere posant de relleu els processos creatius a l'aula.
Segons CLAPP (2019), existeix una desvinculació entre el món globalment interconnectat en el qual vivim i les maneres en els quals els joves són educats en molts contextos d'aprenentatge formal i informal (p.189).
Encara que, pensem que cal prioritzar l'escola del ser, ens trobem amb pràctiques educatives basades en unes maneres d'ensenyar excessivament transmisives que afavoreixen un aprenentatge superficial i unidireccional. Sovint, els centres educatius funcionen d'aquesta determinada manera perquè sempre ho han fet així (ROBINSON, 2015). S'ha comprovat que aquest model d'escola ha deixat de ser vàlid perquè no ha estat capaç de donar resposta a les necessitats que planteja una

societat contemporània en constant canvi.
L'escola no pot deixar de banda el seu entorn. Per tal d'aconseguir un aprenentatge contextualitzat amb el món en què vivim, és necessari que l'escola del S. XXI centre l'atenció en el desenvolupament de totes les potencials capacitats i competències de l'alumnat.
Entre aquestes potencials capacitats es troba la creativitat. Per tant, proposem l'ús d'una metodologia capaç de crear nous entorns d'aprenentatge a través del desenvolupament d'activitats creatives i col·laboratives que tenen com a vehicle la música i les tecnologies de la informació i la comunicació.

2. EDUCACIÓ EN IGUALTAT DE GÈNERE (ODS 5)

Pel que fa al problema que pretenem resoldre, tenim una tasca important en l'aprenentatge de la presa de consciència de la igualtat de gènere.
Segons LOZANO (2004), educar per a la igualtat d'oportunitats és l'únic camí que coneixem per a formar persones que poden desenvolupar íntegrament totes les seues potencialitats.
L'Educació en Igualtat es defineix com la proposta metodològica de formació i educació de dones i homes en les mateixes condicions i oferint les mateixes oportunitats als grups de tots dos sexes (INSTITUT DE LA DONA, 2007).
Encara que, el nostre sistema educatiu fa valer el principi d'igualtat entre dones i homes, vivim en una societat en la qual la desigualtat de gènere és palès. Malauradament, en un món globalitzat i interconnectat com l'actual, es reprodueixen estereotips sexistes que evidencien la necessitat d'oferir a l'alumnat una educació exempta de qualsevol forma de discriminació de la dona.
Amb aquesta finalitat, un model d'escola coeducativa i inclusiva ha de ser l'escenari per al desenvolupament de pràctiques educatives igualitàries que promoguen la transmissió de va-

lors de respecte i tolerància entre dones i homes (objectiu de desenvolupament sostenible 5).
Aquest objectiu pretén aconseguir la igualtat de gènere i empoderar a totes les dones i les xiquetes ja que representen la meitat del potencial mundial i s'enfronten a un greu problema de desigualtats estructurals que dificulten el progrés social i el creixement econòmic (ONU, 2015).
Per a assolir l'ODS 5è, d'igualtat de gènere resulta fonamental desenvolupar propostes didàctiques globalitzades i igualitàries que fomenten actituds crítiques davant la discriminació de la dona.

3. LA CREATIVITAT EN LA PRÀCTICA EDUCATIVA

La imaginació és més important que el coneixement.
Albert Einstein

La creativitat és la capacitat de generar noves idees, conceptes, nous productes o comportaments que poden proporcionar solucions originals. És un tret característic de l'ésser humà que, segons KLIMENKO (2008), implica el desenvolupament de moltes habilitats cognitives i metacognitives, destreses, coneixements, orientacions motivacionals, actituds emocionals, característiques personals, etc (p. 201).
En major o menor mesura, totes les persones hem participat en un procés creatiu però, per a poder desenvolupar el potencial creatiu és necessari adaptar les estructures del sistema educatiu.
KLIMENKO (2008) afirma que, la comunitat educativa reconeix la importància de la creativitat i la necessitat de treballar en la implementació de polítiques i estratègies concretes per al seu foment en tots els nivells, des de l'educació infantil fins a l'educació superior (p. 195).
Però, malgrat que la creativitat és un procediment que garanteix un aprenentatge intrínsecament motivador, significatiu,

constructiu i cooperatiu, la realitat és que es crea poc. En l'actualitat, els currículums d'educació infantil i primària no atorguen espais per a desenvolupar la capacitat creativa (SOLAR, 2006).

En la pràctica educativa és vital mantindre fresc l'esperit de l'originalitat (THORNE, 2008, p.48). ROBINSON i ARONICA (2015) afirmen que els xiquets i xiquetes són curiosos per naturalesa, i estimular l'aprenentatge significa mantindre viva la seua curiositat (p. 155).

És per això que, tal com diu ESTRUCH (2005), en la integració del procés creatiu en el currículum és fonamental la conscienciació i formació del professorat així com un projecte educatiu de centre creatiu, obert, flexible i dinàmic (p. 33).

En aquest sentit, pretenem enriquir les metodologies didàctiques amb aportacions dirigides a facilitar el desenvolupament de la creativitat. Una estratègia didàctica motivadora que permet estimular i millorar la capacitat creativa a les escoles, mitjançant la participació activa i col·laborativa de l'alumnat, és la promoció de la pràctica dels arts.

3.1 La creativitat en l'Educació Musical

La creativitat requereix de la voluntat d'obrir espais per a ser creatiu. Hem de despertar aquesta voluntat i ressaltar que el món de l'art té un paper rellevant proporcionant els instruments que faciliten el desenvolupament de la creativitat.

Encara que, en la majoria de pràctiques escolars, hi ha un predomini en l'ús del repertori clàssic i del cançoner popular (MURILLO i altres, 2019), l'educació artística és l'àrea curricular que pot contribuir de manera més decisiva al desenvolupament de la creativitat en les nostres aules (DÍAZ, 2006; RUSINEK, 2005).

Per tant, proposem un model d'ensenyament i aprenentatge amb un enfocament creatiu a través de les arts. Pensem que, aquesta és una estratègia eficaç i motivadora d'aprenentatge significatiu que genera un ambient positiu de relació entre

iguals, afavoreix la manifestació lliure d'idees significatives per a ell i ella, i permet la vivència i l'expressió d'emocions i sentiments.
Una manera d'aconseguir la significativitat és apropant el procés creatiu a l'aula de música (WIGGINS, 2002). Segons BRAVO i ALTRES (2010), l'aula de música, com a espai ideal per a l'experimentació i l'expressió lliure d'idees, sentiments i emocions, facilita la realització d'activitats creatives tant individuals com grupals (p.11). Per aquest motiu, el procés d'ensenyament-aprenentatge musical ha d'anar encaminat a afavorir el desenvolupament de la creativitat.
La creació artística col·laborativa fruit de la posada en marxa de projectes artístics interdisciplinaris, a través d'un procés d'intercanvi (SAWYER y DE ZUTTER, 2009) que inclou diversitat de llenguatges, suposa una oportunitat perquè l'alumnat cree, manipule i gaudisca de fer música.

4. LA TECNOLOGIA COM A EINA PER A DESENVOLUPAR LA CREATIVITAT A TRAVÉS DE LA CREACIÓ SONORA

Aprendre utilitzant les TIC requereix un plantejament metodològic avançat i innovador, diferent al de la simple transmissió de coneixements.
Actualment, alguns autors contemplen les tecnologies digitals com una manera d'explorar noves perspectives i fomentar la creativitat, parant esment en l'experimentació sonora i tenint en compte contextos reals, fora de l'escola (MUSIC COMISSION, 2019; SAVAGE i CHALLIS 2001; SAVAGE 2002, 2005, 2007a, 2007b). En un context d'interacció social com és l'escola, les experiències de creació centrades en l'experimentació sonora, encara que són escasses, permeten a l'alumnat construir nous continguts musicals i artístics.
La idea de compondre a l'escola té el seu origen al Regne Unit amb els emblemàtics New Sounds In Class de Self (1967) i Sound and Silence de PAYNTER i ASTON (1970). Al mateix

temps apareixen les provocadores propostes de Schafer (1965, 1967, 1969, 1970, 1975) al Canadà inspirades pels moviments estilístics que introdueixen l'aleatorietat i la improvisació en la música d'avantguarda (RUSINEK MILNER, 2005, p. 192).

En aquest context, volem posar en relleu el paper exercit per un grup de dones en la visibilització de la creació sonora. En un moment on el panorama artístic estava dominat pels homes, pel simple fet de ser-ho, aquestes desconegudes pioneres, entre les que es trobava Laure Spiegel i Suzanne Ciani, es van enfrontar al patriarcat amb la finalitat de derrocar les barreres que els impedia tenir accés a una carrera artística.

A partir de la segona meitat del segle XX, on el més habitual era la composició amb instruments clàssics o tradicionals, començaren a fer ús de la tecnologia com a mitjà per a crear art. Es van sentir atretes pel so i generaren idees explorant les formes en què els sons podrien ser creats i editats.

El desenvolupament de les TIC, i de manera particular de la tecnologia musical, ens ha obert el camí per tal d'integrar la creació sonora en el sistema educatiu com una recurs que garanteix un aprenentatge intrínsecament motivador, sifgnificatiu, constructiu i cooperatiu.

El *DECRET 88/2017, de 7 de juliol, del Consell, pel que s'estableix el currículum de l'Educació Primària en la Comunitat Valenciana* desenvolupa els següents continguts vinculats al procés creatiu a través de les TIC:

- Experimentació de les possibilitats de creació sonora dels dispositius electrònics i informàtics de l'aula.
- Creació d'una melodia amb la tauleta tàctil utilitzant alguna app apropiada per a sonorització de poemes o textos.
- Utilització de programes seqüenciadors com a recurs per a la creació.
- Utilització d'un programa d'edició d'àudio per a experimentar amb els diferents formats, aplicar-ho en sonoritzacions i creacions i compartir el resultat amb altres companys.
- Utilització d'apps educatives per a la creació i improvisació

musicals.– Creació d'acompanyaments senzills utilitzant un seqüenciador.
En aquest sentit, el projecte Aglaya, des d'una concepció holística de l'aprenentatge, pretén optimitzar el procés d'ensenyament-aprenentatge integrant, en el sistema educatiu, els processos creatius mitjançant l'ús d'artefactes tecnològics.
Aglaya Play és una eina digital, gratuïta i de codi obert dissenyada per a la creació i l'experimentació sonora. Aquesta aplicació, composta de programari per a ordinador i programari per a dispositius mòbils (telèfon intel·ligent o tauletes), pot carregar sons i seqüències sonores en l'ordinador, canviar el seu tempo i la seua altura, elaborar i disparar loops, entre altres accions. El programari de la tauleta pot manejar totes elles de manera remota a través del protocol OSC (Open Sound Control).
L'alumnat experimenta simultàniament amb aquestes eines de creació sonora col·laborativa. Se senten atrets pel so, generen idees i exploren les formes en què els sons són creats i editats.

5. PRÀCTIQUES IGUALITÀRIES A TRAVÉS DE LA CREACIÓ SONORA EN CONTEXTOS EDUCATIUS.

Creiem que l'Aprenentatge Basat en Projectes Artístics (ABPA) és la millor estratègia d'ensenyament-aprenentatge per potenciar tant l'adquisició de coneixements claus com per desenvolupar competències, actituds i valors de manera col·laborativa..
Es tracta d'un procés d'aprenentatge basat en la creativitat i el pensament divergent, que té la potencialitat de disparar la reflexividad en l'alumnat a través de l'acció, l'art, on els àmbits cognitiu i afectiu s'interrelacionen de manera eficaç.
En aquest ambient de col·laboració i participació, el mestre/a, s'enfronta no sols a ensenyar sinó a dissenyar activitats motivadores que promoguen la creativitat, la improvisació artística i

l'espontaneïtat en l'aula.
La posada en escena d'aquestes estratègies d'ensenyament-aprenentatge poden complir una important funció de prevenció i intervenció en la lluita contra la discriminació cap a les dones.
Un poema per la igualtat és una activitat en la qual suggerim a l'alumnat crear una obra sonora a partir de la locució d'un poema.
Per a això, en petits grups (5-6), s'aborda el procés de creació de manera transversal. Posem tots els sentits en el poema "No calles" de l'escriptora i poeta argentina Arjona Delia, com a detonant, i desenvolupem una activitat que té l'objectiu d'impulsar la igualtat de gènere i l'apoderament de totes les dones i xiquetes.

Si te callas mueres dentro,
se apagan tus sueños,
oscurece tu cielo,
se propagan tus miedos.
Reescribe tu destino,
eligiendo felicidad,
¿Por qué mujer someterse
a la vida de malestar?
No altere nadie tu paz,
deja ese cruel tormento,
nunca pierdas tu firmeza,
¡y enfrenta hoy tus miedos

La primera lectura, o assaig, del poema ha de ser lenta. Escoltem el ritme i cadència del poema, identifiquem la mètrica i busquem un teló de fons sonor que ens inspire. Després de la lectura en veu alta del poema ens plantegem les següents preguntes: Què ens suggereix? Quines imatges ens vénen a la ment? Què sentim? Com podem convertir això en música? Quins timbres? Quines textures? Quina forma prendrà la nos-

tra composició? La mateixa que el poema? Hi ha algun vers que vulguem emfatitzar?
En el transcurs d'una sessió, l'alumnat gravarà en el seu telèfon mòbil o gravadora digital la locució del poema i tots els recursos sonors: paletes de sons, sorolls, textures, melodies...) que considere. Suggerim recórrer a la imaginativa vocal. Es pot llegir i gravar en veu alta, amb veu sorda, amb entusiasme, amb tristesa, amb onomatopeies, cantant, cridant, staccato, sostenint el so, repetint rítmicament o separant en fragments. Pots gravar el mateix poema en ambients diferents i comparar els resultats.
També poden incorporar-se ací moviments del cos; l'espectacle del grup interpretant sons en contrapunt i representar-los pot ser molt interessant. Tot aquest material pot ser d'utilitat per a la composició final.
Seguidament, en una segona sessió, se seleccionaran les idees generades perquè el gran grup (grup-classe) complete una composició global. L'enregistrament del poema i la paleta de sons poden ser editats i modificats, incloent en l'obra sonora canvis amb diferents velocitats, dinàmiques mitjançant els mòduls de Sampler i multisampler d'Aglaya Play.
Recalquem que un procés de creació implica la iteracció contínua sobre el procés creatiu; és a dir, una constant i permanent exploració i manipulació dels materials fins a aconseguir la meta desitjada en aquest punt del projecte.
Finalment, dedicarem la tercera sessió per a interpretar la composició sonora amb Aglaya Play.
La tasca desenvolupada facilita i optimitza el procés creatiu: contribueix a canviar definitivament moltes idees al voltant de la creativitat, reduint la distància entre els compositors professionals i els aficionats. La composició musical ja no és considerada com una ocupació sols per a especialistes, sinó com una activitat que pot ser desenvolupada per qualsevol persona amb l'interés i la motivació necessària. A més, ajuda a millorar les condicions perquè tothom puga prendre consciència de la

importància d'incorporar la perspectiva de gènere.

BIBLIOGRAFIA

BRAVO, J. R. H., BRAVO, J. A. H., y AVELLANO, M. Á. M. (2010). "Actividades creativas en educación musical: la composición musical grupal". *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 11-23. Albacete, España.

CLAPP, E. P. (2019). *La creatividad como proceso participativo y distribuido: implicación en las aulas* (Vol. 149). Madrid, España: Narcea Ediciones.

DÍAZ, M. (2006). "Proceso de investigación". En DÍAZ, m. (Coord.), *Introducción a la Investigación en Educación Musical* (102-116). Madrid, España: Enclave Creativa Ediciones.

ESTRUCH RIBERA, S. (2005). *La creativitat: Bases teòriques i proposta d'un programa d'intervenció pedagògica a través de l'art en primària*. Valencia, España: Universitat de València.

GARRIDO, D. C., i CARNICER, J. G., i BURILLO, S. B. (2016). "Els projectes artístics en la construcció de nous espais educatius". *Revista Catalana de Pedagogia*, 46-58.

INSTITUTO DE LA MUJER (2007). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres*.

KLIMENKO, O. (2008). "La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI". *Educación y educadores*, 11(2), 191-210.

LOZANO, P. B. (2004). "La perspectiva de género, una necesidad en la contrucción de la ciudadanía: Algunas actividades en la formación del profesorado. In Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas" (p. 53). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

MURILLO, A., RIAÑO, M. E., y BERBEL, N. (2019). "El aula como

caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo".

ONU (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda Sustainable Development. Disponible en: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

PAYNTER, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid, España: AKAL.

ROBINSON, K., & ARONICA, L. (2015). Escuelas creativas: La Revolucin Que Est Transformando La Educacin. Vintage Espanol.

RUSINEK MILNER, G. (2005). "La composición en el aula de secundaria". *Musiker*, 14, 191- 208.

SAWYER, R; DE ZUTTER, S. (2009). "Creatividad distribuida: cómo surgen las creaciones colectivas de la colaboración". *Revista Psicología de la estética, la creatividad y las artes*, 3, 81-62.

SOLAR, M. I. (2006). "La educación creativa como demanda social en la formación de profesores del siglo XXI". Universidad de Concepción Facultad de Educación Chile. *Revista Recre@rte* N°6 Diciembre 2006 ISSN: 1699-1834 http://www.iacat.com/Revista/recrearte06.htm Consultado 20/02/2021

THORNE, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase* (Vol. 246). Barcelona, España: Grao.

WIGGINS, J. H. (2002). "Creative Process as Meaningful Musk Thinking". In: SULLIVAN, T. y WILLINGHAM, L. (Ed.). *Creativity and music education.* Edmonton, Canadá: Canadian Music Educators' Association National Office.

El uso de los videocuentos para el desarrollo de la competencia lingüística desde una perspectiva de género en educación primaria

L'ús dels videocontes per al desenvolupament de la competència lingüística des d'una perspectiva de gènere en educació primària

Laura Victoria Burruezo Hernández
CEFIRE Orihuela
María José Moreno García
CEIP Trinitario Seva. Rafal

RESUMEN
Detectamos hace algunos años deficiencias que tratamos de resolver con los medios que aquí se muestran. Para ello partimos del constructivismo, del aprendizaje socializado y la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. las etapas de desarrollo cognitivo de Piaget, el TILC y la pedagogía lenta. Epistemológicamente nos apoyamos en la Escuela de los Annales y en las ideas de López Navajas. Utilizamos fuentes de información en las que los agentes de los procesos históricos sean las mujeres sustituyendo materiales curriculares por medios de desarrollo

de contenidos que consigan que las alumnas y los alumnos asuman que ciertos roles eran construcciones sociales artificiales. El objetivo del presente trabajo es conseguir que alumnas y alumnos seleccionen la información obtenida de fuentes diferentes como los videocuentos, signos que denominamos arbitrarios y los transfieran a expresiones convencionales, a textos que deben planificar y producir. Esta forma de trabajar conecta mejor con los intereses de los alumnos y alumnas.

RESUM

Vam detectar fa alguns anys deficiències que tractem de resoldre amb els mitjans que ací es mostren. Per a això partim del constructivisme, de l'aprenenetatge socialitzat i la zona de desenvolupament pròxim de Vigotsky. les etapes de desenvolupament cognitiu de Piaget, el TILC i la pedagogia lenta. Epistemològicament ens recolcem en l'Escola dels Annales i en les idees de López Navajas. Utilitzem fonts d'informació en les quals els agents dels processos històrics siguen les dones substituint materials curriculars per mitjans de desenvolupament de continguts que aconseguisquen que les i els alumnes assumisquen que certs rols eren construccions socials artificials. L'objectiu del present treball és aconseguir que els i les alumnes seleccionen la informació obtinguda de fonts diferents com ara els videocontes, signes que denominem arbitrari, i els transferisquen a expressions convencionals, a textos que deuen planificar i producir. Aquesta forma de treballar connecta millor amb els interessos dels i de les alumnes.

ABSTRACT

We have detected some deficiencies. This is because we try to resolve them by using different ways which we proceed to show up.
With that purpose, we are based on constructivism, on socialized learning and Vigotsky's Zone of Proper Development and

the Piaget's cognitive development fases, on CLIL and Slow Learning from. Epistemologically we are supported by Annales School and López Navajas ideas. So, we use different sources in which the agents of the historical process must be women. With that purpose, substituting curricular materials instead of them we use other ways of presenting contents that make pupils assume that certain roles are artificial social constructions. The purpose of the present paper is to obtain that both male and female pupils select the information obtained from different sources such as storytelling, signs denominated as arbitrary by us, and to make the able to transfer these signs to conventional expressions, texts they must plan and therefore produce. This way of teaching links in a better way to the pupils' interests.

Palabras clave: Mujeres, videocuentos, materiales curriculares, contenidos
Paraules clau: Dones, videocontes, materials curriculars, continguts
Keywords: Women storytelling, curricular materials, contents.

I. INTRODUCCIÓN. LOS VIDEOCUENTOS COMO HERRAMIENTA ALTERNATIVA EN EL TRABAJO DOCENTE DESDE LAS COMPETENCIAS CLAVE

En la actualidad, la labor docente debe tender a varias líneas de trabajo que, de acuerdo con nuestra experiencia, pensamos que son necesarias. La primera de ellas es el aprendizaje autónomo de las alumnas y los alumnos. Entendemos por aprendizaje autónomo al proceso de aprendizaje mediante el cual, partiendo de conocimientos previos y de competencias más o menos adquiridas o consolidadas, las alumnas y los alumnos, mediante tareas procesuales, deben construir el conocimiento. Ahora bien, entendemos por conocimiento la aprehensión de los diferentes fenómenos impartidos de lo

cual se deduce que el conocimiento tiene lugar cuando se movilizan distintas competencias más allá de la memorización de datos y aspectos. A nuestro entender, la base de todas las competencias es la competencia lingüística puesto que entendemos por lenguaje a toda forma de comunicación, porque dispone de un código y de un formato. Es por ello por lo que aquí incidimos en la Competencia Lingüística como forma para el desarrollo de un aprendizaje significativo. Cuando este aprendizaje tiene lugar es factible el desarrollo de conceptos abstractos como el género, que es el núcleo de la presente experiencia.

La segunda de ellas, que se conecta con la anterior, es la multiplicidad de fuentes de información. La docencia ha dejado de ser una suministradora de datos para convertirse en el "copiloto del proceso de enseñanza-aprendizaje", siendo el piloto el/la discente. Esta multiplicidad de fuentes se relaciona con la renovación de las disciplinas de análisis social que se desarrollan desde mediados del siglo XX. Se trata de una filosofía de trabajo en la que ya no se utiliza una única fuente de información, como tradicionalmente ha ocurrido, sino que es necesario utilizar varias. De hecho, la misma historiografía, en el momento actual, se caracteriza por el recurso a diferentes fuentes más allá de los textos escritos (AGUIRRE ROJAS, 2006). En la línea con esto, desde nuestro trabajo hemos pretendido siempre huir del recurso al libro de texto como LA fuente. Al contrario, aun utilizándolo, para nosotras es UNA fuente. Y, de esta premisa, parte la necesidad de desarrollo de las competencias en general y de la competencia lingüística en particular a partir de los videocuentos.

Por otra parte, somos conscientes de que gran parte de los materiales curriculares presentan un discurso muy masculinizado (LÓPEZ NAVAJAS, 2019: 85). Este discurso masculinizado, presente en gran parte de los libros de texto de cualquier materia (SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, MARTOS I GARCÍA, LÓPEZ NAVAJAS, 2017), repercute en la reproducción de los roles de gé-

nero y en la consolidación de situaciones de exclusión educativa y social (GIROUX, 1985). Es por ello por lo que defendemos el recurso a nuevas fuentes y medios.

En esta línea, es pertinente la aplicación de métodos de trabajo que provoquen un cambio en los sentimientos, percepciones y actitudes del alumnado. Para ello es necesario introducir nuevos materiales y nuevas metodologías. Entre los nuevos materiales defendemos el recurso a aplicaciones digitales, vídeos y otros recursos (HERNÁNDEZ ORTEGA, LLORENS GARCÍA, ROVIRA-COLLADO y SERNA RODRIGO, 2018: 151). Unos materiales que deben desembocar en microrrelatos (CALERO MAS, 2018: 248) o, en nuestro caso, videocuentos.

Respecto de los videocuentos, como posteriormente se comprobará, para nosotras son una herramienta esencial. Y lo es porque los usamos de dos formas diferentes. Por un lado, cuando nosotras los hemos elaborado, han supuesto una fuente más de información de la cual las niñas y los niños extraían datos con los que posteriormente producían mensajes. Pero, por otro lado, los videocuentos han sido, también, el formato a través del cual las niñas y los niños expresaban el mensaje que querían comunicar al resto de la clase o al resto del colegio. Por todo ello, como mostraremos en este trabajo, los videocuentos son una herramienta esencial para el desarrollo de las competencias clave en general y de la competencia lingüística en particular.

¿Por qué insistimos en la competencia lingüística como eje vertebrador de nuestra labor docente? Después de una dilatada experiencia dentro del aula, tanto de Primaria como maestra generalista, como desde el aula de PT y de AL, detectamos, ya hace algunos años, ciertas deficiencias que tratamos de resolver con los medios que aquí se muestran. Esas deficiencias fueron, por un lado, la escasa capacidad del alumnado para desarrollar operaciones cognitivas de grado superior, como es la planificación y producción de textos sencillos, y, por otro, la presencia de roles de género. Es por ello por lo que hemos re-

currido a esta herramienta.

II. LA IMPORTANCIA DE LA COMPETENCIA LINGÜISTICA EN EL DESARROLLO COGNITIVO Y EN LA POSICIÓN CRÍTICA

El lenguaje es una característica específicamente humana que desempeña importantes funciones a nivel cognitivo, social y de comunicación (SOLANAS Y PUYUELO, 1997). El lenguaje, a su vez, se produce en un determinado contexto histórico, social y cultural y su aprendizaje se produce por interacción de aspectos biológicos, cognitivos, psicosociales y del entorno, influyendo en él factores no verbales, motivacionales y socioculturales (PUYUELO, RONDAL Y WIIG, 2000). Por ello, es tan importante el desarrollo del lenguaje desde los primeros años ya que resultará de vital importancia para la evolución del niño/a, tanto a nivel individual como para formar parte de una sociedad. Entendemos este desarrollo como la capacidad de comprensión de los estímulos con significado lingüístico y la utilización del producto de esta comprensión para la gestación y producción de un mensaje hacia el exterior.

Por otro lado, no debemos olvidar que, desde un punto de vista individual, el lenguaje oral nos ayuda a codificar el pensamiento. Permite organizarlo y ayuda a la reflexión y a la conceptualización. El desarrollo de esta función tiene grandes repercusiones en el desarrollo cognitivo, puesto que hace evolucionar hacia las capacidades mentales superiores involucradas en los procesos de aprendizaje, como son la abstracción, la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de representar a personas, objetos y situaciones más allá del entorno inmediato. En palabras de LURIA (1979) "El lenguaje tiene la finalidad de dar forma final al pensamiento; de prepararlo para la actividad intelectual, a la vez que indica la naturaleza social de la actividad intelectual del hombre, hecho que le distingue radicalmente del animal."

Si nos fijamos ahora en el concepto de Competencia Lingüísti-

ca, éste ya fue utilizado por Chomsky en 1965, definiéndolo como «un sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)».

Por lo que la Competencia Lingüística hace referencia a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como herramienta de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, teniendo como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en diversos contextos. Los objetivos alcanzados con la competencia Lingüística permiten al alumnado expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formar un juicio crítico y ético, generar ideas y estructurar conocimiento, además de dar cohesión al discurso a la vez que se avanza en el disfrute de escuchar, leer y expresarse de forma oral y escrita.

En la vida del ser humano el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa, tanto a nivel expresivo como comprensivo, resulta esencial para su integración en la sociedad de la que forma parte (PUYUELO Y RONDAL, 2000). En esta dirección, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, LOMLOE, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE, establece como una de sus prioridades el desarrollo de la Competencia Lingüística en las diferentes etapas educativas y promueve la adopción de medidas para que en las distintas áreas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito por la lectura y la expresión oral. Asimismo, favorece y fomenta la inclusión en el Proyecto Curricular de estrategias de intervención educativa para la mejora de la comprensión y expresión oral y escrita, dentro de las que incluimos los videocuentos como herramienta eficaz para alcanzar esta competencia. Desde estas coordenadas pedagógicas

se construye un aprendizaje significativo y, cuando este extremo tiene lugar, es factible abordar el tratamiento de género.

III. LOS VIDEOCUENTOS. FORMA DE DESARROLLO DE ESTA HERRAMIENTA DOCENTE

Los videocuentos vienen asociados a ventajas educativas, pero veamos por qué.

En primer lugar, gracias a su atractivo y facilidad de difusión, estas herramientas digitales pueden acercar los textos literarios, incluso los clásicos, al alumnado. Ello tiene lugar a través de un lenguaje individualizado y personalizado adaptándonos a las nuevas metas pedagógicas.

Podemos, a través de ellos, desarrollar la atención y la comprensión lectora. También podemos utilizarlos para descubrir o ampliar vocabulario, mejorar la comprensión de estructuras gramaticales más complejas y, en definitiva, trabajar a través de estos las inteligencias múltiples descubriendo el potencial de cada alumno/a (más visual, más lingüístico, etc).

A su vez, los videocuentos desarrollan la fantasía, la creatividad, y son un gran aliado junto a los cuentos escritos para aumentar el gusto por la literatura.

En segundo lugar, con los videocuentos podemos acostumbrar al alumnado a un narrador externo a la acción, que organiza hechos en una secuencia lógica y los enriquece de significado facilitando así su comprensión. Ello hace que desarrollemos en nuestros alumnos/as, la capacidad de abstracción, de creación y de "contar" y, sobre todo, explicar historias propias o inventadas. Así se puede desarrollar el pensamiento lógico y abstracto.

Teniendo en cuenta este hecho y observando que en la literatura infantil tradicional los cuentos abordan la figura de las mujeres desde un punto de vista estereotipado, queremos darle un giro a través de los videocuentos. De esta manera, aprovechamos esta herramienta digital educativa para traba-

jar la coeducación y la igualdad de género.

El perfil femenino en los cuentos tradicionales se caracteriza principalmente por representar a protagonistas sumisas, pasivas y espectadoras de su vida. Un modelo de identificación es "la Bella Durmiente" quien permanece inerte a la espera del príncipe, entendido como su salvador. Otro es "Blancanieves", excepcionalmente bella y "exiliada" por una mujer, ruin, su madrastra, cuya caracterización es, en sí, disolvente para la igualdad de que habla el nuevo marco legislativo educativo.

Por lo general en los cuentos tradicionales se requiere de la figura masculina representada por el padre o el príncipe para resolver sus problemas o liberarlas de alguna situación que no pueden resolver por ellas mismas. Y, por supuesto, siendo el momento álgido de felicidad el matrimonio.

Tradicionalmente, en el ámbito familiar, a las mujeres se les asignan labores domésticas que deben realizar con total sumisión. A este respecto, cabe citar uno de los fragmentos del cuento "La Cenicienta": *La empleó en los menesteres más duros de la casa: a ella le tocaba fregar la vajilla y las escaleras, sacar brillo a los cuartos de la señora y de las señoritas*. (PERRAULT, 1697, p.30). Obviamente, se infravalora su capacidad intelectual para ejercer profesiones destacadas en la sociedad. Los personajes femeninos desempeñan trabajos catalogados en exclusiva para la mujer: limpieza, cocina, educación, etc.

A nivel físico-estético, las protagonistas femeninas se representan por lo general con unos rasgos finos y un físico que se considera perfecto porque reúnen el canon de belleza. Finalmente, el personaje antagonista femenino se personifica en brujas, madrastras y hermanastras perversas y ambiciosas. Es decir, el antagonista, que contiene rasgos de indudable perfidia, es una mujer. Contra estos modelos, inoculados en las mentalidades, sostenemos que cabe desarrollar una pedagogía crítica mediante la cual se dote a las niñas y los niños de los conocimientos a partir de los cuales construyan unos nuevos modelos de relaciones sociales.

IV. APLICACIONES CONCRETAS DE LOS VIDEOCUENTOS PARA DERRIBAR LAS CONSTRUCCIONES DE GÉNERO. UNA EXPERIENCIA DESDE LA COEDUCACIÓN

En las próximas líneas expondremos una experiencia de videocuento. Se trata de "Blanconieves y las siete enanitas", un videocuento inverso desarrollado por las niñas y los niños con la información obtenida de la lectura del cuento original a lo largo del cual la maestra ha explicado los diferentes roles de género que en él se encuentran. Además, los videocuentos también se han utilizado en la versión adaptada, por parte de la maestra, de fragmentos de novelas ejemplares de Cervantes como "El coloquio de los perros" o como "El celoso extremeño", obras ambas que son muestra de la mentalidad de la sociedad española del Siglo de Oro y que sirven para mostrar los diferentes roles sociales de las mujeres y de los hombres en la sociedad del XVII. De esta forma, se puede entrar en el análisis del por qué de estos roles, que son construcciones abstractas forzadas antinaturales. Para llegar a la comprensión de estos roles, hemos utilizado la técnica de los videocuentos, mucho más atractiva para los y las discentes de sexto de Primaria, conceptos abstractos como el género se han podido comprender con facilidad. Aunque esta experiencia se puede aplicar en sexto de Primaria, por coherencia con el temario se podría aplicar también en Quinto.

La mecánica de la experiencia se ha basado en la comprensión lingüística, bien de mensajes audiovisuales (un videocuento elaborado por la maestra) bien de textos escritos adaptados también por la maestra para que las alumnas y los alumnos elaboren, ellos, un videcuento. Se trataría, además, de una especie de *miniABP* porque, para ello, habríamos utilizado entre 2 y 3 semanas.

Respecto a la forma de trabajar, con los datos extraídos por las niñas y los niños, se elabora un listado de detalles que luego se filtra. No todos los datos nos sirven para cubrir la compren-

sión de la construcción del género. Y, después de filtrarlo, se deben ordenar para posteriormente elaborar el mensaje final que deberán expresar, en formato texto cuando la fuente ha sido el videocuento, o en formato videocuento cuando la fuente ha sido el texto.

En el caso del videocuento, hemos jugado con roles cambiados con otro final y con los roles cambiados. Es el caso de "Blanconieves y las siete enanitas". Aquí intentamos cambiar la identidad sexual de los personajes (Blanconieves y enanitas) al atribuirles acciones y roles en el desarrollo de la acción, cambiados. Así podemos romper los estereotipos de género ya que contribuimos, de una forma lúdica, a la asimilación de conceptos de una cierta abstracción como son el "género". De esta forma, insistimos en que una mujer no tiene qué ser la que realiza las tareas del hogar como si perteneciera a su "esencia". Es lo que vemos en el cuento clásico, en el que los hombres son los que van a trabajar y cuando llegan a casa se encuentran con las labores del hogar hechas por Blancanieves. Pues bien, que sean ellas las laboriosas y él, el hombre, el que se encargue del mantenimiento del hogar. A ver qué versión les ha gustado más, si el videocuento de la maestra con los roles cambiados, o el cuento tradicional en formato escrito.

Respecto de las "Novelas ejemplares", este caso es la fuente de información, como en el anterior, para un "miniABP" de 2-3 semanas. Independientemente de la forma utilizada, cuya técnica excede estas líneas, lo que nos importa es el contenido de la experiencia. Hemos utilizado versiones adaptadas de las Novelas Ejemplares que, además, volvemos a adaptar nosotras para hacerlas más asumibles a las niñas y niños en el caso de la fase de extracción de información. Evidentemente, ello nos permite varias cuestiones. En primer lugar, la incidencia en la extracción de información, fase del proyecto que no puede tener lugar sin la comprensión lectora. Una fase que puede realizarse de forma individual. Posteriormente, los datos extraídos individualmente se han plasmado en una plantilla desde la

cual se pasa a otra, que es la plantilla de grupo. En grupo se decide qué datos usar y qué datos no, antes de pasar a decidir cómo se va a realizar el videocuento. En la fase de elaboración del videocuento las labores pueden ser más o menos establecidas para cada niña o niño, pero no en la fase anterior porque nos parece que lo más importante es la comprensión lectora, que debe valorarse independientemente en cada alumno en función de su progreso. Este progreso, por cierto, debe confirmarse recurriendo a los PAPs de que habla el Decreto 104/2018, de inclusión, en su artículo 14.b. Estos datos, filtrados, ordenados y dispuestos para la planificación del guion del videocuento, permiten desarrollar la comprensión lectora y, la elaboración del guion, la expresión escrita. Pero, además, las competencias de Aprender a Aprender, Competencia Cívica y Ciudadana y Competencia Digital son las que se ponen de manifiesto en la elaboración del videocuento final.

En segundo lugar, con este proyecto se pretende desarrollar el gusto por la literatura clásica, que, a nuestro entender, es un objetivo irrenunciable. Es cierto que la parte más vistosa es el videocuento, pero lo que nos parece más importante es el proceso, la forma en que se ha producido. Y, esta, con matices que varían según los cursos, es la que aquí se ha reflejado.

Esta experiencia permite, además, una cierta "empatía" y el desarrollo del pensamiento analítico que deberán utilizar en Secundaria y que, por tanto, es requerido en los Planes de Transición cuando están debidamente coordinados.

V. CONCLUSIONES. LA PERTINENCIA DEL RECURSO A LOS VIDEOCUENTOS

De todo lo expuesto se deduce que, efectivamente, los videocuentos son un recurso que resulta muy útil, en la etapa de Educación Primaria, para conseguir varias cuestiones. En primer lugar, como hemos visto, para conseguir que el alumnado pueda desarrollar las operaciones intelectivas y tratar de desa-

rrollar las operaciones concretas como paso previo a las operaciones formales que deberán realizar en la etapa de Educación Secundaria. Hemos visto que, con esta herramienta, que conectaba mejor que los tradicionales libros de texto con las motivaciones de los niños y de las niñas, era más factible desarrollar la Competencia Lingüística en general y las subcompetencias de comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita. De esta forma, desde la comprensión y desde la expresión, en los formatos que se consideren pertinentes, se consigue que el alumnado comprenda que, detrás de los significantes, las expresiones lingüísticas, existen significados. En este proceso de comprensión estriba el desarrollo de las competencias lingüísticas.

En segundo lugar, hemos podido demostrar que el aprendizaje, cuando es significativo, y pensamos que ello sólo tiene lugar desde el uso del lenguaje a partir de una perspectiva comunicativa, realmente contribuye en el proceso de construcción significativa del conocimiento. Este proceso de construcción significativa es el paso necesario para la comprensión de los procesos.

En tercer lugar, y como evolución de lo anterior, cuando el mensaje es realmente significativo es el momento en el cual es factible una reorientación del mismo. Como hemos visto, la reorientación consiste en el cambio de roles para tratar de generar, en el alumnado, ese conflicto cognitivo, aunque desde la perspectiva de género. hemos comprobado que, cuando las alumnas y los alumnos realizan un mensaje en el que los roles de género se han invertido, realmente se consigue que reflexionen sobre esta situación, y, por consiguiente, adopten una postura vital distinta frente a estas cuestiones. Es, por ello, una forma de estrategia inductiva que pensamos que es muy útil (MONTANERO, 2001: 96).

Por último, el trabajo aquí expuesto es un ejemplo de pedagogía social y de didáctica crítica (PELETEIRO VÁZQUEZ, 2005: 56) pero también de trabajo con perspectiva de género (AMO-

RES BONILLA, 2020). Ello se ha conseguido, como hemos apuntado, mediante el recurso a los cambios de roles y a su expresión a través de los videocuentos, que para nosotras son una herramienta idónea para conseguir la significatividad no sólo lógica del aprendizaje, sino una significatividad psicológica.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE ROJAS, C. A. (2004). *Historiografía en el siglo XX. Historia e Historiadores entre 1848 y ¿2025*? Barcelona, España: Montesinos ensayo

AMORES BONILLA, P. A. "La perspectiva de género mediante las Novelas Ejemplares. Un ejemplo de didáctica crítica y de pedagogía lenta" C*lio History&History Teaching*. 45

BIGAS SALVADOR, M. (1996). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*. 46.

CALERO MAS, M. (2018). "Microrrelatos y Filosofía: una propuesta propedéutica". *I Congrés d'Humanitats, Ciències Socials i Educació*. Alacant, Universitat d'Alacant.

CHOMSKY, N. y MORRIS, H. (1965). " Some controversial questions in Phonological Theory". *Journal of linguistics*. Vol.1. No. 2.. Pp.97-138. Cambridge University Press.

DESVOIS, JM. (1999). "Manuel Tuñón de Lara y la Historia de la Prensa". en DE LA GRANJA, J. L.; REIG TAPIA, A.; MIRALLES, R., *Tuñón de Lara y la historiografía española*. Madrid, España: Siglo XXI.

GIROUX, H. A. (1985) "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Cuadernos Políticos*, Número 44, México D.F. Editorial Era, julio-septiembre.

GUILDI, J.; ARMITAGE, D. (2016). *Manifiesto por la Historia* Madrid, España: Alianza

HERNÁNDEZ ORTEGA. P.; LLORENS GARCÍA, R. F. ROVIRA-COLLADO, J. y SERNA RODRIGO, R. (2018). "Aplicaciones digitales, vídeos y narrativas escolares para la lectoescritura en Educación Infantil". *I Congrés d'Humanitats, Ciències Socials i Educació*. Alacant, Universitat d'Alacant

LÓPEZ NAVAJAS, A. (2019). "Libro de texto y desigualdades. Cuando olvidamos a la mitad de la Humanidad". *Dossier Graó* número 4 (Ejemplar dedicado a Coeducar: poner la vida en el centro de la educación).

LURIA, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona, España: Fontanella.

MONTANERO, M. (2001) "La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de ciencias sociales". *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, Geografía e Historia Número 29, pp. 99-105, julio.

PADILLA GÓNGORA, D.; MARTÍNEZ CORTÉS, M. C.; PÉREZ MORÓN, M. T.; RODRÍGUEZ MARTÍN, C. R.; MIRAS MARTÍNEZ,. (2008).. "La competencia lingüística como base del aprendizaje" I*nternational Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 177-183 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España.

PELETEIRO VÁZQUEZ, I. E. (2005) "Pedagogía social y didáctica crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social". *Revista de Investigación*. Número 58, pp. 48-62

PERRAULT. (1967) *Cuentos de Perrault*. Barcelona, España: Círculo de Lectores.

PUYUELO, M., SOLANAS, A., WIIG, E., RENOM, J. (1997). *Batería del lenguaje, objetiva y criterial*. Barcelona, España: BLOC.

PUYUELO,M., RONDAL, J.A. y WIIG,E.H. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Barcelona, España: Masson.

SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, N.; MARTOS I GARCÍA, D.; LÓPEZ NAVAJAS, A. (2017). "Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación.*

VIGOTSKY, L. (1988): *Pensament i llenguatge*. Vic, España: Eumo.

Humanizar el espacio escolar

Humanitzar l'espai escolar

Sonia Rayos Sarabia
Arquilecturas

RESUMEN
La ciudad comienza en la escuela, y su arquitectura juega un papel esencial en el funcionamiento de los espacios de aprendizaje. Sin embargo, lo maravilloso de escuelas que admiramos, como la Corona School de Richard Neutra, las Escuelas al Aire Libre de Eugène Beaudouin et Marcel Lods, o incluso la Escola del Bosc, no es la calidad arquitectónica de sus espacios, sino la oportunidad que surgió tras una crisis de salud pública después de la Primera Guerra Mundial: aulas y corredores que debían tener ventilación cruzada, ventanas enormes, muros abatibles, iluminación natural e integración de los edificios con las áreas verdes, para prevenir el contagio masivo de la tuberculosis infantil. Instituciones que se diseñaron especialmente para combatir una pandemia que venía asolando grandes ciudades desde el siglo XIX. En este contexto, la unión entre la arquitectura y la pedagogía aportó soluciones brillantes a la hora de replantear la forma de habitar los espacios escolares sobre los que conviene, hoy más que nunca, reflexionar. Trataremos de dar con algunas de las claves en las

que reside el problema, y aportar una metodología de trabajo para abordar las soluciones.

RESUM
La ciutat comença a l'escola, i la seua arquitectura juga un paper essencial en el funcionament dels espais d'aprenentatge. No obstant això, el meravellós d'escoles que admirem, com la Corona School de Richard Neutra, les Escoles a l'aire lliure de Eugène Beaudouin et Marcel Lods, o fins i tot la Escola del Bosc, no és la qualitat arquitectònica dels seus espais, sinó l'oportunitat que va sorgir després d'una crisi de salut pública després de la Primera Guerra Mundial: aules i corredors que havien de tindre ventilació creuada, finestres enormes, murs abatibles, il·luminació natural i integració dels edificis amb les àrees verdes, per a previndre el contagi massiu de la tuberculosi infantil. Institucions que es van dissenyar especialment per a combatre una pandèmia que venia assolant grans ciutats des del segle XIX. En aquest context, la unió entre l'arquitectura i la pedagogia va aportar solucions brillants a l'hora de replantejar la manera d'habitar els espais escolars sobre els quals convé, hui més que mai, reflexionar. Tractarem de donar amb algunes de les claus en les quals resideix el problema, i aportar una metodologia de treball per a abordar les solucions.

Palabras clave: espacios, patios escolares, arquitectura escolar, habitar la escuela, arquitectura y pedagogía.
Paraules clau: espais, patis escolars, arquitectura escolar, habitar l'escola, arquitectura i pedagogia.

ARQUITECTURA Y PEDAGOGÍA

Hace más de dos siglos que se reflexiona sobre la relación entre arquitectura y pedagogía, y sin embargo, en pleno siglo XXI, la mayor parte de centros escolares que frecuentamos pa-

recen más centros carcelarios sin identidad propia que espacios para la infancia. Existen ejemplos interesantes a lo largo de la historia, pero no parecen haber quedado como referentes de la arquitectura escolar contemporánea. La mayor parte de las escuelas fueron diseñadas hace muchos años, y las que se diseñaron recientemente, basaron su diseño y la organización de sus programas de necesidades en las escuelas tradicionales.
Los técnicos que diseñan las normativas y manuales que regulan las escuelas, han desarrollado esos programas partiendo de sistemas pedagógicos basados en la quietud: el profesor en su butaca, detrás de su mesa, junto a la pizarra, frente a las hileras de pupitres, en el mejor de los casos, cuando no pupitres aislados, donde los alumnos y alumnas recibían la lección.

La Corona School, en Los Ángeles, 1935
Arquitecto: Richard Neutra

Los lugares de aprendizaje no tienen en cuenta el movimiento de los que las habitan, no son espacios pensados para el movimiento. Y las pocas actividades que realizamos con nuestro cuerpo nos enseñan a desplazarnos pero no a visualizarlo ni a entender dónde está situado espacialmente. Pocas veces se trabaja la apropiación del espacio de manera consciente. En relación al movimiento, tan solo la actividad de educación física disfruta de espacios al aire libre, que lamentablemente invaden la escuela, hasta el punto de ser tremendamente difi-

cultoso, para los que hemos diseñado escuelas públicas, meter en el programa unos cuantos metros para introducir naturaleza. Pero la naturaleza ya estuvo allí. La escuela es físicamente el paisaje recortado, intervenido, la mayor parte de las veces, con un exceso de pavimentos duros, rígidos, insulsos, más propios de carreteras que de lugares aptos para la infancia. A la hora de diseñar el patio y su materialidad se ha priorizado el fácil mantenimiento, en lugar de dar respuesta a las necesidades reales de la escuela. Y la escuela, en lugar de subsanar esas carencias que su propio diseño ha generado, se ha aferrado a esos espacios y los ha dotado de significación. ¿Por qué el deporte en pista es la única educación física que desarrollan los niños y niñas en el espacio docente? ¿Qué vino antes, el pavimento de hormigón continuo, sin obstáculos ni variaciones de nivel, o la necesidad de utilizarlo?

Hay que devolver la naturaleza a la escuela, los niños y niñas necesitan relacionarse con ella, es una necesidad básica de la infancia; el contacto con la tierra y con la vegetación, el desarrollo de habilidades motoras y de psicomotricidad del cuerpo a través del equilibrio y del movimiento libre, la posibilidad de encontrar tesoros y escondites, el juego exento de confrontación y competitividad. En un patio duro se está desperdiciando la oportunidad de aprendizaje que un espacio natural sí posibilita.

La forma de estudiar el espacio de las aulas a lo largo de la historia ha sido siempre a través de las medidas mínimas por alumnos, es decir teniendo en cuenta la cantidad de espacio con el que contaba cada estancia, pero no su calidad. Se tiene en cuenta la orientación, de forma bastante taxativa: aulas de infantil a sureste, usos deportivos preferentemente no soleados. Sin embargo, ¿qué ocurre si la escuela está ubicada junto a un precioso paisaje al norte y una carretera de mucho tránsito a sur? Si nos ceñimos a los manuales de los criterios para la construcción de espacios educativos, estaremos desaprovechando las buenas vistas en pro del soleamiento, cuando sa-

bemos lo mucho que dificulta impartir las clases con el ruidoso tránsito de los vehículos golpeando las ventanas del aula. Claro que una buena orientación es fundamental para la climatización de los espacios, pero no podemos reducir la distribución de nuestras escuelas, a la tipología de planta en forma de peine, porque cada escuela y cada escenario requieren un estudio pormenorizado. Se utiliza la repetición para abaratar los costes de las edificaciones y se diseña siguiendo una concepción definida de la educación, como si los espacios del pasado fueran apropiados para el presente, como si la educación como concepto no se hubiera enriquecido. ¿Acaso ha sido así? Cuando un arquitecto se enfrenta al trabajo de proyectar un colegio, no sabe qué metodología se va a emplear. Tiene sentido que los espacios sean flexibles, capaces de integrar cualquier pedagogía que vaya a desarrollarse en ellos, ¿pero son acaso flexibles los programas de necesidades para la elaboración de un proyecto?

Lamentablemente el espacio sigue sin ser considerado parte del currículum de la escuela, a pesar de lo visible que es. Se enseña dentro del espacio, pero no con el espacio. Sin embargo, habitar un espacio amable o uno desapacible condiciona tanto nuestro estar, por lo que irremediablemente, el espacio como educador es difícilmente cuestionable. La arquitectura contiene algunas de las claves que la pedagogía pretende enseñar, pero si pedagogía y arquitectura no dialogan, si no se tienen en cuenta la una a la otra, aun cuando el espacio fuera facilitador de este intercambio, si sus usuarios no se apropian de él, difícilmente puede el espacio enseñar. El diseño de las ciudades y la arquitectura ha tratado de dar respuesta a lo largo de los siglos a los problemas de salud pública generados por las enfermedades.

La arquitectura moderna no responde al capricho de arquitectos que deciden reinventar las formas en las nuevas edificaciones. Le Corbusier idea los pilotis, que permiten que el edificio quede elevado, lejos del contacto con el suelo, para evitar que

la humedad del terreno empape por capilaridad los muros, algo que prevenía la formación de hongos y bacterias. Y la silla Paimio de Alvar Aalto, presenta esas curvas aerodinámicas, para evitar la formación de polvo en su superficie. Lo mismo sucede con los nuevos planteamientos en la ordenación de las tramas urbanas, que tuvieron que adaptar los sistemas de evacuación de aguas residuales debido a la gran pandemia generada con el cólera. Pues bien, con el comienzo de este nuevo curso nos enfrentamos a problemas sanitarios similares a los que sufrieron nuestros antepasados en el siglo XX, o incluso antes. Como lo fue en su día la tuberculosis o el cólera, la pandemia causada por el coronavirus podría ser una oportunidad para reinventar la apropiación que hacemos del espacio en las ciudades, y más concretamente en el ámbito escolar. La solución no puede pasar por separar los pupitres y distanciar a los niños, encerrados todo el día en sus aulas, como si de un examen de universidad se tratara. Y aunque nos consta que la comunidad educativa está tratando de encontrar soluciones para generar espacios de aprendizaje respetuosos con la naturaleza de la infancia, fomentando el libre movimiento y la flexibilidad, lo cierto es que el profesorado necesita un gran apoyo para no caer en propuestas que agraven más el problema de la desmotivación escolar. Deberíamos hacer especial hincapié en la necesidad de educar en habitar; un habitar que nos acompaña en lo doméstico, en la ciudad y, cómo no, en las escuelas. Profesionales de la arquitectura debemos reflexionar junto a los equipos docentes sobre la importancia de que todos y cada uno de los espacios de la escuela sean objeto de apropiación por parte del alumnado: las aulas, pero también los corredores, el vestíbulo de acceso, el comedor y el patio. Dotar al alumnado de rincones y espacios que ofrezcan diversidad, tanto para llevar a cabo los programas educativos de cada curso, como para desarrollar las actividades de juego a la hora del recreo.

Decía que la escuela es físicamente el paisaje recortado. Mu-

chas veces vemos escuelas en las que detrás de la valla que delimita el patio del colegio se encuentra el bosque, la playa, el campo. La naturaleza les ha sido arrebatada con la construcción del colegio. Democratizar los patios debe ser una prioridad, y no hay espacio más democrático que el que ofrece a todos, por igual, experiencias diversas en función de la idiosincrasia de cada uno. Recuperar los pavimentos blandos que cubrimos con hormigón, que permitan, además, a la infancia, ser protagonistas de su propio aprendizaje. Qué difícil encontrar un tesoro en el asfalto, y qué enriquecedor excavar la tierra y descubrir hormigueros, piedras, insectos o ramitas secas.

Hemos contado multitud de veces a los docentes cómo la crisis de la postguerra se convirtió en una oportunidad para replantear las aulas, y hacemos la comparativa con la actualidad en torno a la llegada de los nuevos dispositivos tecnológicos, que todo lo impregnan, o con la desmotivación y alto nivel de fracaso escolar. Lo que no imaginábamos es que una nueva crisis de salud mundial llegaría, para avalar la necesidad vital de apropiarnos de nuevo del espacio exterior y para devolver la naturaleza a los patios. La importancia de ventilar las aulas o de impartir los recursos en grupos reducidos, con distanciamiento social y mascarilla, nos lleva a replantearnos la necesidad de dotar a las escuelas de espacios de recreo más ricos que sirvan además de aula en sí mismos. La arquitectura escolar preexistente, de mayor o menor calidad, es válida. Solo hemos de perder el miedo a preservar el vacío, a salir de las aulas, a abrir las puertas para que el aire pueda circular mejor y, con él, el alumnado y el profesorado.

Normativa vigente. Otro de los temas que tratamos con mucho rigor en la formación que ofrecemos, y que es fundamental que docentes y demás miembros de la comunidad educativa conozcan en profundidad, es la divulgación e información precisa de la normativa vigente, que permita intervenir sin vulnerar las ordenanzas. Hay un gran desconocimiento sobre la

correcta forma de proceder a la hora de intervenir en un patio escolar, e incluso a la hora de disponer o modificar el mobiliario del aula. La Normativa Vigente y los Manuales e Instrucciones se encuentran a disposición de todo el que quiera consultarla en la Conselleria de Educación.

Curiosamente, tan solo el Decreto 2/2009, de 9 de enero, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que imparten Primer Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, nos habla de las condiciones del mobiliario y equipamiento didáctico, indicando únicamente que este debe ser adecuado. Adecuado, esa es la única premisa sobre mobiliario. Además, no existe normativa de obligado cumplimiento en la Comunidad Valenciana sobre los patios escolares, más allá de los Manuales e Instrucciones, que están basados en la UNE-EN-1176, no preceptiva en España, donde se establecen una serie de exigencias en materia de seguridad que deben cumplir los parques infantiles para evitar accidentes, y que además es mucho más laxa que nuestra posible actuación. Por poner un ejemplo: la normativa contiene una tabla donde se establecen los materiales atenuadores de impactos que pueden utilizarse en función de la altura de caída crítica. Para una altura máxima de caída de 2 metros, podemos disponer de materiales como la corteza cortada de coníferas, de granulometría 20 y 80 mm, con una capa mínima de 20 cm. Igualmente cumpliríamos normativa utilizando viruta de madera de granulometría entre 5 y 30 mm, y arena o gravilla. Y si el espesor de la capa es de 30 cm, podríamos llegar a una altura máxima de caída de hasta 3 metros.

No creo que ningún docente o profesional de la arquitectura vaya a plantear espacios de juego para la infancia de tal altura, y sin embargo, nos hemos encontrado con desniveles y escalones de madera vetados a la infancia que solo tenían una altura de caída de 50 cm. Y se pavimenta con caucho junto a columpios que disponían de capas de arena, graba o sustrato natural, mucho más apropiados para la infancia que los materiales

sintéticos, derivados del petróleo, que tan acostumbrados estamos ya a ver incluso en los alcorques de los árboles de la ciudad. Un verdadero atentado a la naturaleza.

Como decía anteriormente, los programas de necesidades para la construcción de colegios incluyen en sus cuadros de superficies un espacio que la propia Conselleria denomina Aula Exterior, y sin embargo, hemos constatado que demasiadas veces ese aula exterior solo sirve como un espacio en el que organizar al alumnado en filas para entrar a clase, o como patio los días de lluvia. En muy pocas ocasiones el Aula Exterior se pone al servicio del alumnado tal y como se concibió en origen.

Patios escolares. Durante 2019 tuvimos la oportunidad de asesorar en la intervención del espacio exterior de algunos colegios y de llevar a término la remodelación de alguno de ellos. Concretamente en Monóvar se nos contrató para remodelar el patio. El resultado fue muy bien recibido por parte de toda la comunidad educativa de CEIP Azorín, y aunque la cuantía con la que contábamos no era excesiva, pudimos hacer una buena inversión y gestión del dinero. Sin embargo, los medios con los que cuentan muchas veces las escuelas son insuficientes. Desde que comenzó el estado de alarma hemos recibido decenas de mensajes de escuelas públicas que precisan de asesoramiento y apoyo para modificar sus patios. Y estamos encantadas de que, a través de las intervenciones previas, que sirven de referente a muchos docentes a la hora de repensar sus patios, se cuente con nosotras para esto. Sin embargo, no contamos con apoyo económico, y esto nos supone una gran frustración. Las escuelas acceden a las ayudas mediante el Plan de Edificant, a partir del cual se están reformando patios cuyo diseño depende de la sensibilidad de técnicos, que muchas veces no tienen relación alguna con la infancia y no conocen sus necesidades. En prácticamente la totalidad de los casos no se recogen las propuestas de la comunidad educativa ni se les propone participar en el proceso de remodela-

ción. Así que, en lugar de devolver el paisaje a los centros y democratizar los patios, se están asfaltando areneros, vallando huertos y pavimentando jardines. Y por esto es fundamental el conocimiento preciso de la normativa. Porque nos hemos encontrado con situaciones en las que el técnico encargado de la reforma se amparaba en normativas internas no accesibles para hacer su defensa de la necesidad de asfaltado o encauchado de un pavimento; cuando sabemos que todas las ordenanzas de obligado cumplimiento, así como las tecnológicas o no preceptivas, las recomendaciones de las UNE, por ejemplo, están a disposición de toda la ciudadanía.

Intervención de Arquilecturas en el patio de Monóvar, Alicante

Una propuesta de actuación. A lo largo de estos años de trabajo de la mano de docentes, nos encontramos con profesionales ávidos por reformular sus pedagogías para adaptarlas a la nueva situación. Pero no se trata de establecer un modelo de actuación o patrón, ya que cada escuela precisa de un tratamiento y de unas acciones específicas. Se trata de partir de horizontes comunes desde los que tratar de dar luz a las escuelas que pretenden efectuar el cambio, y que muchas veces no saben por dónde empezar, desarrollando puntos de partida, objetivos y directrices para la actuación de un proceso participativo que involucre a toda la comunidad educativa. Comencemos estableciendo cuáles son los horizontes comunes.
Partimos de la necesidad de que la escuela de respuesta a las

necesidades reales de la infancia, la necesidad de que la escuela se relacione con la naturaleza; devolver el paisaje a las escuelas, y de la necesidad de que la escuela se relacione con la sociedad, comprendiendo la escuela como una sociedad en sí misma. Sin duda hemos de ofrecer un apoyo solvente al equipo docente ante la grave crisis de pandemia en la que nos encontramos. Para ello hemos de entender el sentido de la escuela como un lugar de escucha y diálogo. Encontrar la forma de que se cree una conversación interdisciplinar entre pedagogía y arquitectura, pero no solo: también entre los factores legales, sociales y económicos de cada escuela. Es prioritario entender el sentido de la escuela como un escenario de experiencias y relaciones; un escenario de transformación donde buscar soluciones específicas frente al desarrollo de modelos tipo. Porque cada escuela es diferente y las soluciones homogéneas no sirven para todos. Y hemos de entender la escuela como un espacio donde habitamos, porque más importante que aprender cosas es vivir, y la escuela es el espacio donde los niños y niñas pasan más tiempo al día. Si aceptamos la complejidad del alumnado como una virtud de la diversidad, podremos dar respuesta a toda esa pluralidad que no hace más que beneficiar el ámbito social: la escuela como relación: entre niños/as, pero también relación entre el niño/a y el espacio. El aula es como un microcosmos dentro de un entorno mucho más complejo y no siempre es fácil salir de él.

Teniendo en cuenta los antecedentes y propósitos explicados anteriormente, podríamos enumerar los siguientes objetivos de proyecto para el proceso participativo:

1. Conocer y estudiar las características de los patios actuales, y definir las prioridades para la remodelación en base a las necesidades reales de la infancia.

2. Identificar las causas que provocan los conflictos en los patios en horas de recreo y las carencias en su uso como aula exterior.

2. Involucrar a toda la comunidad educativa en el proceso, ha-

ciendo partícipes a las familias y al alumnado para entre todos crear un espacio exterior más rico y diverso.
3. Ofrecer formación al profesorado que ayude a integrar la propuesta y poder sacarle partido a posteriori para impartir sus clases.
4. Crear un proyecto adaptado para cada uno de los colegios, asesorándonos de profesionales expertos en la materia.
5. Acometer la remodelación activa de los patios desde el respeto a la diversidad del alumnado.
6. Crear una publicación que recoja la experiencia con cada uno de los colegios en los que se intervenga, así como los planos y fotografías de las obras ejecutadas, que pueda servir de modelo de actuación para futuras intervenciones.
¿Cuáles serían los beneficios de una intervención a través de un proceso participativa?
1. Tanto las personas adultas como los niños y niñas aprenden mejor y más rápido cuando sus esfuerzos se distribuyen y cuando se producen cambios en el ritmo de trabajo. En el caso de los niños pequeños es importante tener en cuenta que no pueden procesar la información tan eficazmente como los mayores, por inmadurez de su sistema nervioso y la falta de experiencia.
2. Eficiencia: Diversas investigaciones han demostrado que los niños son más eficientes en sus trabajos cuando tienen momentos de descanso y esparcimiento, y muy especialmente cuando estos momentos se dan en contacto directo con espacios naturales.
3. La luz exterior y el sistema inmunológico: la luz exterior estimula la glándula pineal, la parte del cerebro que ayuda a regular nuestro reloj biológico, importante para el sistema inmunológico y para una mayor sensación de bienestar. Por ello es fundamental, puesto que las horas de esparcimiento son tan escasas, que los niños y niñas puedan gozar de espacios exteriores donde tomar las clases, para que su disfrute no se reduzca a los recreos y a la educación física.

4. El juego físico no estructurado reduce el estrés: la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (National Association for the Education of Young Children, NAEYC) recomienda el juego físico sin estructura como una forma de desarrollo apropiada para la reducción del estrés en la vida de los niños y niñas. Al aire libre se puede tener comportamientos fuertes, desordenados y ruidosos, los cuales, se consideran inapropiados en las aulas y pueden integrarse en el espacio exterior sin ser una molestia para los demás.
5. La salud de la niñez en riesgo: cada vez más niños y niñas sufren problemas físicos relacionados con el sedentarismo y emocionales, debido al estrés que les produce el abuso de la tecnología. Estar al aire libre permite practicar nuevas destrezas y experimentar del movimiento, además de quemar calorías.
6. La actividad física alimenta al cerebro. Las investigaciones revelan que la mayor parte del cerebro se activa durante la actividad física, mucho más que cuando se trabaja en un escritorio. Se optimiza el rendimiento del cerebro porque el movimiento aumenta la capacidad de los vasos sanguíneos, permitiendo la entrega de oxígeno, agua y glucosa al cerebro. Además, diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes más activos físicamente han mejorado el rendimiento académico, logran mayores resultados en las pruebas y demuestran una mejor actitud hacia la escuela.
La forma de actuación podría ser la siguiente:
1. Desde la globalidad del ámbito educativo: desde el diálogo entre pedagogía y arquitectura, pero sin cometer el error de crear acciones parciales o proyectos puntuales, que percibiremos como objetos y no como ámbitos, y por tanto no trascenderán. La idea es tener en cuenta todos los factores que intervienen en la educación de los niños y niñas: desde el equipo docente hasta las propias familias, pasando por el equipo de dirección, equipo de limpieza, personal de cocina o comedor, etc. Nadie mejor que la persona que limpia el patio del cole-

gio sabe cuáles son los rincones preferidos del alumnado.
2. Mediante el trabajo en equipo: podemos diseñar los entornos de aprendizaje integrando la naturaleza social de la acción mediante procesos participativos, tomando conciencia de los procesos creativos pero favoreciendo códigos de diseño abiertos, es decir compartiendo soluciones: crear un banco de propuestas.
3. Buscando soluciones sencillas y propuestas con las que no tengamos miedo de equivocarnos. Liberar de ruidos y de elementos que no permitan flexibilidad de uso.
4. Trabajando desde la empatía y la emoción: como apunta el neurocientífico Francisco Mora, en su libro *Neuroeducación* que solo se aprende aquello que se ama. Integrar el paisaje en la escuela es fundamental para crear un apego con el lugar. Cuando hablamos de devolver la naturaleza al lugar no hablamos de cualquier naturaleza, si no de la que le corresponde a cada escuela, al lugar, al clima. Es aquella que ya existía antes de la construcción del barrio o del colegio; la naturaleza autóctona. A través del contacto con la naturaleza aprendemos a querer lo que nos rodea. No podemos obligar a querer el lugar, pero podemos crear ambientes vínculo; el sentido de pertenecer a un lugar refuerza ese vínculo.
5. Proyectando desde las acciones que deseamos hacer posibles para crear escenarios posibilitadores de acontecimientos. No se trata de proyectar un patio bonito ni un escenario expositivo para tener buenas fotos, sino un espacio sugerente, abierto, heterogéneo y democrático, en el que haya cabida para todos los tipos de juego que los niños y las niñas necesitan desarrollar, más allá del juego dinámico que ofrece la pista deportiva.
6. Entendiendo la transformación como parte de la acción, es decir integrar el proceso.
7. Ofreciendo formación al profesorado para que pueda integrar todos estos conceptos e incorpore el uso del patio en su pedagogía y formación; el espacio educa.

Entre todos los campos implicados en el encuentro con la infancia hemos de encontrar el valor de entrar en un intercambio dialogante con los niños y niñas, descifrando los mensajes que nos muestran, para dar espacio a sus necesidades. Nuestra misión no es amueblar las escuelas con nuestras ideas, sino crear los espacios para que ellos/as desarrollen las suyas.

BIBLIOGRAFÍA

ALMAZÁN, S. (2006) "Edificio escolar y condiciones de enseñanza y aprendizaje: construcción colectiva de un instrumento de relevamiento", Suplemento Digital N°27 de la revista *La Educación en nuestras manos*, 2006.

ESCOLANO, A. (2000). "El espacio escolar como escenario y como representación". https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23853/16826

GAIRÍN, J. Y DARDER, P. (1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona, España: Praxis.

LLEDÓ, A.I. y CANO, Mª I. (1994). "Cambiar el entorno". *Cuadernos de Pedagogía*, 226.

MARTÍN CASALDERREY (2000). *Espacio y Juego*. Barcelona, España: Praxis.

PUJOL, M. i MONGAY (1994). "Habilitar el aula". *Revista Cuadernos de Pedagogía*.

REAL DECRETO 1004/1991 de 14 de Junio. "Requisitos mínimos de los Centros que imparten enseñanzas de régimen general no universitaria".

El pensamiento corporal en la didáctica escolar

El pensament corporal a la didàctica escolar

Silvana Andrés Salvador
Arquilectura

RESUMEN
Arquilecturas (2014-2021) es un proyecto educativo fundado por la arquitecta Sonia Rayos y la artista Silvana Andrés. Este trabajo presenta tres experiencias llevadas a cabo en el proyecto Arquilecturas durante el curso escolar 2018-2019. En él se analizan los beneficios que puede aportar la introducción del pensamiento corporal como herramienta pedagógica. A lo largo del artículo se describen experiencias inspiradas en propuestas del arte contemporáneo: la escuela Bauhaus, Allan Kaprow y Richard Serra. Estas experiencias se han llevado a cabo en diferentes colegios de la Comunidad Valenciana y en el Centre del Carme Cultura Contemporània de València. Todas las propuestas tienen en común el uso de materiales al alcance de cualquier escuela y son susceptibles de relacionarse con muchos contenidos del currículum escolar. La relevancia de las actividades no reside en el resultado del objeto tangible, sino que se persigue promover experiencias que perduren en la memoria a través del movimiento y la emoción como motor del aprendizaje.

RESUM
Arquilecturas (2014-2021) és un projecte educatiu fundat per l'arquitecta Sonia Rayos i l'artista Silvana Andrés. Aquest treball presenta tres experiències dutes a terme en el projecte Arquilecturas durant el curs escolar 2018-2019. En ell s'analitzen els beneficis que pot aportar la introducció del pensament corporal com a eina pedagògica. Al llarg de l'article es descriuen experiències inspirades en propostes de l'art contemporani: l'escola Bauhaus, Allan Kaprow i Richard Serra. Aquestes experiències s'han dutes a terme en diferents col·legis de la comunitat valenciana i en el Centre del Carme Cultura Contemporània de València. Totes les propostes tenen en comú l'ús de materials a l'abast de qualsevol escola i són susceptibles de relacionar-se amb molts continguts del currículum escolar. La rellevància de les activitats no resideix en el resultat de l'objecte tangible, sinó que es persegueix promoure experiències que perduren en la memòria a través del moviment i l'emoció com a motor de l'aprenentatge.

Palabras clave: Pensamiento corporal, pensamiento espacial, geometría, movimiento libre, trabajo cooperativo, herramienta transdisciplinar.
Paraules clau: Pensament corporal, pensament espacial, geometria, moviment lliure, treball cooperatiu, eina transdisciplinar.

ANTECEDENTES

A la largo de la tradición del pensamiento occidental se ha considerado la experiencia sensorial como cognición de orden inferior y el razonamiento como cognición de orden superior. El desarrollo de la psicología como ciencia comienza en el siglo XIX y con ella se inicia el interés por el estudio de la percepción.
Una de las aportaciones pedagógicas más emblemáticas para

la valorización de la experiencia sensorial en el arte y su relación con el juego, proviene de la escuela Bauhaus (1919-1933). Especialmente con el trabajo de Johannes Itten, Josef Albers y László Moholy-Nagy, quienes trabajaron las cualidades sensoriales en sus clases. Todos ellos defendían que el desarrollo de un sentido repercutía sobre los otros: el desarrollo del tacto en el estudio del material ejercitaba la agudeza visual y viceversa. Para Josef Albers el pensamiento racional no estaba por encima de la experiencia sensorial y así lo indicó en numerosas ocasiones: *Estoy impresionado con el hecho de que lo más grande que logra un alma humana en el mundo es ver algo y contar lo que ha visto de manera sencilla. Cientos de personas pueden hablar, por una que puede pensar. Pero miles pueden pensar, por una que puede ver*. (ALBERS, 2014).

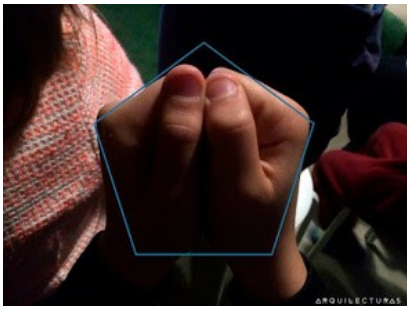
Aula "Vorkurs" de Josef Albers. 1928.
Albers Foundation / Art Resource, NY

Para Josef Albers la misión última de la educación consistía justamente en ese “abrir los ojos” del alumnado al mundo y a la vida, y para ello paradójicamente a veces era necesario ver con los ojos cerrados, dando de este modo una importancia fundamental al trabajo con el resto de los sentidos, con las emociones, con la experiencia y con la reflexión.
Itten introduce en sus clases el pensamiento corporal, con

prácticas basadas en el propio cuerpo. Incorpora la conciencia propioceptiva en sus clases como método para la comprensión de la simetría, el ritmo o la armonía, e incluso aplica técnicas para el desarrollo de la creatividad basadas en ejercicios de visualización mental e incluso de relajación.

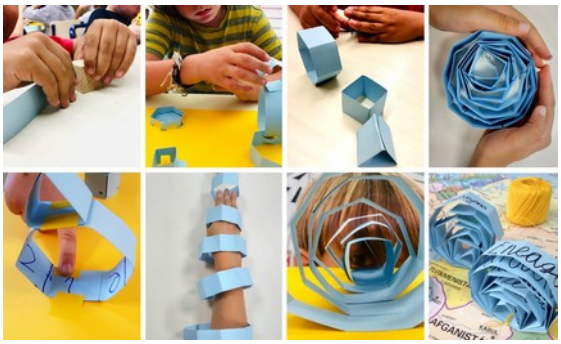
PROPUESTAS BASADAS EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO I: ABRAZOS Y ARISTAS

Inspiradas por el trabajo de Johannes Itten en octubre de 2018 diseñamos, para nuestro curso anual de Arquilecturas, una de nuestras prácticas con tiras de papel: Abrazos y aristas.
La actividad comienza con un ejercicio de visualización mental: cerramos los ojos e imaginamos un punto que se mueve muy rápido de derecha a izquierda, tan rápido que se transforma en una recta, invitamos a otras dos rectas a nuestra visualización y las movemos hasta que surge el triángulo. Pensamos en nuestras piernas como un triángulo, separamos nuestros pies y percibimos la estabilidad que ganamos con este movimiento. A continuación, iniciamos un ejercicio sencillo de plegado sirviéndolos de un cubo de madera. El papel abraza a la madera (materia prima) y de cada encuentro surge una arista.



Visualizando la geometría en nuesTro cuerpo: pentágono en las manos.
Fuente: Arquilecturas.

Con tres abrazos surge una forma, seguimos aumentando el número de abrazos y surgen más polígonos.
Trabajamos así con el estudio del aspecto externo, a partir de escalas graduadas, diferenciaciones y cualidades táctiles. Los polígonos obtenidos nos permiten también trabajar las características intrínsecas: estabilidad y resistencia de las estructuras. Los niños y las niñas están habituados a emplear los cubos de madera en muchas de las actividades que proponemos y lo hacen con juegos espontáneos y como herramienta de plegado. En los primeros años de escolarización la posibilidad de generar formas complejas de una manera tan sencilla les ayuda a experimentar descubrimientos, acompañar al alumnado en ese proceso favoreciendo su autonomía y el gusto por aprender.
Los niños y las niñas generan seriaciones de forma espontánea, juegos, maquetas, se apropian de los espacios, inventan normas de uso, reglas de juego. Podemos aprovechar su forma innata de organizar estas tareas, y en función de la etapa de desarrollo del alumnado, enriquecer este tipo de actividades con otros contenidos propios del currículum.



Taller Abrazos y aristas. València, 2018. Material: papel y pegatinas. Fuente: Arquilecturas.

En nuestros talleres observamos como ante la misma activi-

dad va variando la consecución de objetivos y en algunos casos surge la numeración, los nombres de los polígonos, el número de lados, los tipos de ángulos, el reconocimiento de formas en el propio cuerpo, la generación de polígonos sentados en el suelo con las piernas del resto de compañeros/as, reconocer formas en el entorno. La experiencia táctil funciona como puerta al conocimiento de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. El conocimiento en este caso se construye a partir de la experiencia sensorial y también de la satisfacción al ofrecer las mismas herramientas cualquier alumno/a, independientemente de su edad o desarrollo madurativo. Por otra parte, nos resulta muy interesante ofrecer herramientas que tienen a su alcance tanto en la escuela como en la casa, de este modo una actividad lúdica puede continuar en el hogar de forma voluntaria, así lo atestiguan muchas familias.
La finalidad última, al servirnos del juego como herramienta, es presentar la cultura como objeto de deseo, y el hecho cultural como un motivo de satisfacción. Si conseguimos que aprender sea un anhelo, el fracaso escolar no tendría apenas incidencia. Para que algo sea apetecible ha de ser también satisfactorio y gratificante. Para ello hay que trabajar por recuperar la unión entre aprendizaje y vida, adaptándonos a la forma natural en la que aprenden nuestros alumnos y alumnas: el juego, el asombro y la experimentación.

PROPUESTAS BASADAS EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO II: CUBÍCULUM Y KAPROW

El artista Allan Kaprow, considerado el padre del happening, experimentó el acto creativo incorporando muchas variables: el entorno, el público, la música, la acción. Eventos que ocurren y se permite que evolucionen transformando al público en participantes cocreadores. Kaprow al hablar de la obra de Jackson Pollock definía su pintura como un complemento de la acción, poniendo el foco en el gesto del artista y la acción

que desarrolla con su cuerpo.
El arte contemporáneo inició este camino a finales de la década de 1950, incorporando el pensamiento corporal a las propuestas y poniendo el foco en el carácter experimental y el proceso. No hay contenido narrativo determinado, el público interviene directamente en la construcción de la acción, aunque sea el artista quien concibe el acontecimiento.
Ese tipo de proceso se ha experimentado poco en la escuela: el alumnado como protagonista de acciones basadas en el pensamiento corporal. Donde el equipo docente se sitúa como posibilitador de experiencias variadas. Concebir una situación y dejar que el alumnado sea quien decida cómo evoluciona. Kaprow promovió un ideal del arte como juego. Además, enfatizó que el juego no debe limitarse a los niños.

Allan Kaprow y su hijo en el patio original, Martha Jackson Gallery, Nueva York, 1961

Nuestra actividad comienza de nuevo con una visualización mental: cerramos los ojos para ver una recta que ese mueve de arriba a abajo muy rápido, hasta configurar un cuadrado. Visualizamos ahora el cuadrado moviéndose muy rápido de

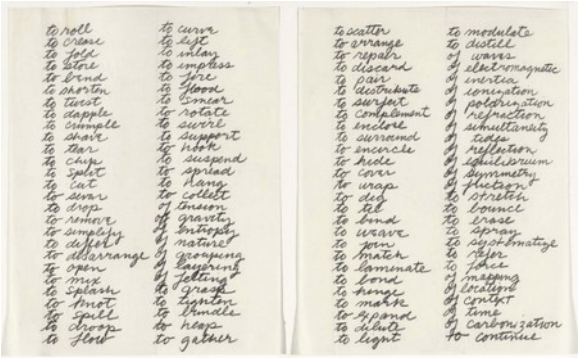
delante a atrás, vemos un cubo.
Caminamos formando un cuadrado con nuestros pasos, generamos un cuadrado interactuando con los cuerpos de los compañeros en el suelo. Con tiras de papel en el suelo representamos cubos en perspectiva y luego vamos a la mesa donde nos encontramos hojas de colores y pegatinas. Plegando el papel por la mitad y uniendo cuatro piezas obtenemos un cuadrado; con otro cuadrado y cuatro hojas más llegamos al cubo. A partir de ahí la actividad sale de la mesa y los niños y las niñas juegan a generar agrupaciones con los cubos de sus compañeros y compañeras, en el suelo, en el pasillo, en el espacio exterior.

Taller Cubículum. València 2018. Material: tiras de papel, pegatinas. Fuente: Arquilecturas.

Favorecer que el alumnado se apropie del espacio refuerza el sentido de permanencia y confiere seguridad: generar rincones de trabajo autónomo, habilitar más espacio para la investigación, permitir que se pueda beber agua en todo momento, ir al baño sin necesidad de pedir permiso, favorecer que tras explicar una tarea cada uno decida dónde realizarla (sentado en una mesa, en un rincón con cojines, tumbado en el suelo) son acciones que suponen depositar confianza en el

alumnado, trabajando la iniciativa personal y haciéndoles sentir la escuela como un lugar de bienestar.
De nuevo esta actividad puede incorporar otros objetivos en función de la etapa evolutiva del alumnado: escribir partes del temario en las cartulinas, incorporar poemas, redacciones, dibujos... Se trata de acciones que requieren un material mínimo, donde el presupuesto no sirve de excusa, elementos que está al alcance de cualquier escuela y de cualquier hogar, para los cuales se puede usar material de reciclaje y al que se le puede dar diversos usos.
Cualquier unidad didáctica de la programación anual podría presentarse incluida en estas sencillas piezas, y ayudarían a visibilizar el aprendizaje que construimos en el día a día de la escuela.

PROPUESTAS BASADAS EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO III: ESCALERAS Y RICHARD SERRA


to roll
to crease
to fold
to store
to bind
to shorten
to twist
to dapple
to crumple
to short
to tear
to chip
to split
to cut
to sever
to drop
to remove
to simplify
to differ
to disarrange
to open
to mix
to splash
to knot
to spill
to drop
to flood
to curve
to lift
to inlay
to impress
to fire
to flood
to smear
to rotate
to swirl
to support
to hook
to suspend
to spread
to hang
to collect
of tension
of gravity
of entropy
of nature
to grouping
of layering
of folding
to graph
to ignition
to kindle
to heap
to gather
to scatter
to arrange
to repair
to discard
to pair
to distribute
to surfeit
to complement
to enclose
to surround
to encircle
to hide
to cover
to wrap
to dig
to fill
to bind
to weave
to join
to match
to laminate
to bond
to hinge
to mark
to expand
to dilute
to light
to modulate
to distill
of waves
of electromagnetic
of inertia
of ionization
of polarization
of refraction
of subatomic
of tides
of reflection
of equilibrium
of symmetry
of friction
to stretch
to bounce
to erase
to spray
to systematize
to alter
to force
of mapping
of location
of context
of time
of carbonization
to continue

Richard Serra. Verblist. 1967–68

Entre los años 1967 y 1968, el escultor americano, Richard Serra elaboró un listado de acciones que se pueden realizar en la materia, esta forma de proceder le ayudó a generar muchas de sus piezas. En nuestro trabajo e inspiradas por Serra hemos

elaborado una lista de verbos propia que nos sirve como estrategia para tratar de abarcar diferentes acciones. Nos proporcionan una forma de proceder y además nos ayuda a evaluar cada actividad. De este modo nos resulta sencillo identificar en todas nuestras actividades si hemos logrado trabajar todos los aspectos que nos interesan: visualizar, imaginar, pensar, moverse, manipular, construir, compartir, cooperar, ordenar, encajar, disfrutar, jugar, aprender, nombrar, memorizar, emocionar, lograr, entender, asimilar. Este listado nos aporta tanta información que lo hemos incorporado en el diseño de todas nuestras actividades.

En la siguiente propuesta trabajamos sobre la realidad y la representación de la realidad a partir de una escalera. La actividad incluye varias fases, la primera de ellas es la realización de una escalera en barro. Otra de las actividades es la confección de una escalera de medidas: volumen, masa y longitud, una maqueta para facilitar al alumnado una herramienta para facilitar la consecución de objetivos en la asignatura de matemáticas. La tercera propuesta es una plantilla en la que reflexionamos sobre la apariencia de las cosas y la realidad. Un dibujo que fotografiado en determinada perspectiva parece una escalera y no lo es, aprovechamos para ser críticos con todo lo que podamos ver a través de una pantalla y la realidad. Un pop up de una escalera que no resiste el peso de nuestros dedos; parece una escalera, pero no lo es. Y un tercer paso en que el alumnado construye la maqueta real de una escalera. La práctica incluye en un reverso un texto de Cortázar con instrucciones para bajar una escalera. Este texto se lee pausadamente en voz alta, y se invita al alumnado a subir una escalera siguiendo las instrucciones sugeridas por el autor, de este modo se introduce el movimiento y el sentido del humor a través de un texto literario:

... Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin

esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente... (CORTÁZAR, 1995, p.11)

Taller Escaleras. València 2018. Material: variados.
Fuente: Arquilecturas

LOS DESCUBRIMIENTOS

En la vida de todos los niños y niñas, cada día se producen descubrimientos y asociaciones mentales que en muchas ocasiones pasan desapercibidos a los ojos del mundo adulto. Estos descubrimientos se dan con más frecuencia en espacios flexibles y amables, con actividades creativas que requieren de la interacción del alumnado con el medio.

...Cuando solo tenía unos pocos meses, dejaba caer diligentemente de la trona determinados objetos... No sabéis cómo me habría gustado explicaros que en realidad estaba aprendiendo cosas sobre el espacio, el peso, la gravedad terrestre o la distancia entre la trona y el suelo. (Gianni Rodari, 2014 p.13)

Cuando abordamos la relación con el espacio escolar asumiendo que este debe estar en permanente transformación, estamos posicionándonos a favor del aprendizaje. Brindando

al alumnado la posibilidad de relacionarse en un espacio que puede habitar, propiciamos que el aprendizaje se asocie a la emoción e impregne la memoria. Una escuela que da al alumnado y al profesorado la posibilidad de transformar e interactuar con el espacio se convierte en una escuela viva, impregnándose de la sensibilidad de quien la habita, ninguna arquitectura escolar puede competir con la belleza única de una escuela activa.

Cuando todos hacemos la misma tarea, del mismo modo, sentados igual, no estamos ofreciendo ambientes posibilitadores y estamos perdiendo la oportunidad de conocer cómo se desenvuelve cada uno de nuestros alumnos y alumnas en situaciones variadas. Sabemos que cada persona tiene un estilo diferente de aprendizaje, motivaciones personales y distintos mecanismos de resolución. Por este motivo, es necesario que el espacio y las actividades sean diversas si queremos atender a la singularidad de nuestro alumnado. ¿Qué sentido tendría cambiar el espacio si no cambiamos la forma de relacionarnos con él?

Perdemos demasiadas oportunidades de despertar el gusto por aprender, sumidos en la vorágine de itinerarios preestablecidos alejados de los intereses de la infancia. Y les privamos de observar y maravillarse del mundo que les rodea. Sin darnos cuenta dejamos de mirar a los ojos de los niños y las niñas, inmersos en la corrección de cuadernos y ejercicios que homogenizan e invisibilizan talentos.

El recuerdo del primer nido de pájaros que encontré yo solo, ha quedado grabado en mi memoria más profundamente que el del primer premio de traducción que gané en el colegio. Sentí enseguida una conmoción de placer indecible que paralizó durante más de una hora mi mirada y mis piernas. El azar me señalaba ese día mi vocación. (A.Toussenel, 1853. Citado por BACHELARD, 1957, p. 97)

La principal misión de la escuela debe ser precisamente cubrir esa función social; es decir, posibilitar que todo el alumnado

sea capaz de brillar en algún momento del proceso de aprendizaje y de experimentar la satisfacción que producen los descubrimientos. La sensación gratificante que experimente el alumnado será el mejor estímulo para alimentar el aprendizaje presente y futuro. Para favorecer este tipo de experiencias, es fundamental que el pensamiento corporal se incorpore a la escuela, asumiendo que los fenómenos mentales sólo pueden comprenderse en el contexto de la interacción con el ambiente y mediante la intensificación de la experiencia sensorial.

Aunque hoy en día se sabe que la plasticidad cerebral es un fenómeno que sigue a lo largo de todo el ciclo vital, la plasticidad cerebral es mucho más acusada en los primeros años de vida: mayor capacidad de aprendizaje que los adultos, pero también una mayor vulnerabilidad a los efectos negativos del entorno, sobre todo al estrés. Hay consenso en que si hay abandono el estilo cognitivo empeora y que si nos sentimos protegidos el estilo cognitivo mejora.

Es conocido que quien decide lo que se va a almacenar en la memoria y con qué intensidad depende del sistema límbico. Por tanto, los contenidos que tengan una carga emocional fuerte se aprenderán antes que los que no lo tengan. Por otro lado, es conveniente aprender a conectar unas regiones con otras del cerebro y no exclusivamente ejercitar la memoria. La memoria y la inteligencia son dos cosas distintas, pero es más útil aumentar nuestra capacidad asociativa que memorística. (RUBIA VILA, 2008, p.12)

Si atendemos a que el aprendizaje se asocia a la emoción y teniendo cuenta que somos seres motores, necesariamente precisamos introducir cambios en la estructura del espacio escolar y el diseño de las actividades propuestas dando valor al movimiento como motor del aprendizaje. Nuestra práctica docente ya nos ha dado suficientes pistas de cómo se produce un correcto proceso de enseñanza aprendizaje, pero también conviene recurrir a la neurobiología, ella pondrá nombre a muchas de las cosas que los y las docentes ya intuíamos des-

de siempre. La neurobiología nos permitirá justificar y repensar nuestra práctica docente y así optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Si introducimos cambios metodológicos atendiendo a estos valores, habrán de reflejarse en la distribución y uso del espacio escolar. Del mismo modo que cualquier cambio en el espacio escolar exigirá cambios metodológicos que lo justifiquen.

BIBLIOGRAFÍA

ALBERS, J. (2014) Josef Albers: *Medios Mínimos, Efecto máximo*. 1ª ed. Madrid, España: Fundación Juan March.

BACHELARD, G. (1957) *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.

CORTÁZAR, J (1995) *Historias de Cronopios y de Famas*. Madrid, España: Alfaguara.

DE JUANAS, A. (2008) *Revista de Psicología y Educación* Vol. 1, Núm. 3. Madrid. Facultad de Educación-CFP Universidad Complutense Madrid.

NICHOLSON, S. (1973) "The Theory of Loose Parts. Man/Society/Technology". *A Journal of Industrial Arts Education*, 32 (4).

KAPROW, A. (1971) "The Education of the Un–Artist", Part I, en "ArtNews".

RODARI, G. (2017) *Escuela de fantasía*. Barcelona, España: Blackie books.

SERRA, R. (1971) "Richard Serra". Nueva York. *Revista Avalanche*. Núm 2.

SERRA, R. (2013) Tools & Strategies | Art21 «Extended Play». [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=G-mBR26bAzA&feature=share&list=UU6Z_Gbfo

Els espais educatius al CEIP Blasco Ibáñez de Massalavés

Espacios educatius en el CEIP Blasco Ibáñez de Massalavés

Salvador Roig Bresó
Alma Iborra Domènech
CEIP Blasco Ibáñez. Massalavés

RESUM
El nostre centre té unes característiques contextuals i socials que va fer que un grup de mestres del centre començaren a reflexionar sobre la possibilitat d'un canvi, d'un canvi que poguera beneficiar no solos a l'alumnat sinó a tota la comunitat educativa. Veiem al centre una desmotivació generalitzada i un alt percentatge d'alumnat en clara situació d'exclusió social i es va decidir canviar la metodologia del centre. A l'any 2016 va començar la nostra «gran» transformació, pas a pas i amb molta il·lusió. L'empremta no va ser fàcil, tan a nivell organitzatiu com amb la resta de la comunitat educativa, però en el temps s'ha demostrat que el canvi era necessari.

RESUMEN
Nuestro centro tiene unas características contextuales y sociales que hizo que un grupo de maestros del centro empezaron

a reflexionar sobre la posibilidad de un cambio, de un cambio que pudiera beneficiar no solos al alumnado sino a toda la comunidad educativa. Veíamos en el centro una falta de motivación generalizada y un alto porcentaje de alumnado en clara situación de exclusión social y se decidió cambiar la metodología del centro. En el año 2016 empezó nuestra "gran" transformación, paso a paso y con mucha ilusión. La huella no fue fácil, tanto a nivel organizativo como con el resto de la comunidad educativa, pero en el tiempo se ha demostrado que el cambio era necesario.

1. INTRODUCCIÓ

Des del curs 2016-2017, al CEIP Blasco Ibáñez de Massalavés, després d'una formació anomenada "L'escola del Segle XXI", i d'una reflexió per part de les persones implicades al centre, vam decidir començar a treballar per ambients d'aprenentatge.

Per poder dur-los a terme i implantar-los vam reflexionar al voltant de tres eixos fonamentals:

- Quina és la visió de la infància que tenim?
- Com entenem les relacions escola-família?
- Quin és el paper dels i les mestres?

Pensem que els xiquets i xiquetes són unes persones capaços, plenes d'emocions, sentiments, experiències, espontaneïtat, curiositat i amb moltes ganes d'aprendre.

Entenem als menuts, com persones socials que interactuen amb els companys i companyes, els adults i amb l'entorn proper; i és aquesta interacció una font de creixement i enriquiment mutu.

Per aquest procés de socialització, el primer agent socializador és la família, i des de l'escola intentem aconseguir una relació i una complicitat en els diferents processos d'aprenentatge dels seus fills i filles; estant oberts des del centre a acollir-les i escoltar-les, ja que tots tenim el mateix objectiu: la

seua felicitat i el seu creixement harmònic.
El paper del professorat del centre també ha canviat durant la implantació d'aquest projecte, passant a ser acompanyants en el procés de creixement dels menuts i deixant-los anar de la mà en el moment de necessari.
El treball per ambients és una manera diferent d'organitzar a l'alumnat, l'espai i els materials per tal de propiciar i construir un lloc d'aprenentatge que sorgeix espontàniament, on l'alumnat és protagonista i constructor del seu propi aprenentatge.

2. IMPLANTACIÓ DE LA METODOLOGIA AL CEIP BLASCO IBÁÑEZ DE MASSALAVÉS

Aquesta nova metodologia neix després d'observar:
- Desmotivació general de l'alumnat cap als aprenentatges i entorn escolar.
- Baixa implicació familiar en les tasques escolars.
Alt percentatge d'alumnat en situació de risc d'exclusió social.
- Baixa demanda del centre a l'hora de fer la matrícula.
Tot i aquests inconvenients, també teníem molt a favor:
- Mestres optimistes davant el canvi.
- Claustre menut amb bona coordinació.
- Estabilitat del claustre.
- Ràtio d'alumnat per aula baixa.
- Mestres amb formació de noves metodologies.
- AMPA molt col·laboradora.
Aquest procés, però, no es va produir de la nit al matí, sinó que es va allargar en el temps per tal que fora un projecte consolidat.
És per això, que al curs 2016-2017 es comença a treballar per racons a Educació Infantil, i al curs 2017-2018 s'implanten els ambients a Educació Infantil.
Una vegada implantat aquest canvi a Educació Infantil ens plantegem també, que l'Educació Primària no pot continuar

de la mateixa manera, i després d'una llarga formació al centre sobre l'aprenentatge basat per projectes, el curs 2018-2019 s'implanta l'ABP a Primer i Segon d'Educació Primària.
Durant el curs 2019-2020 s'implanta l'ABP a Tercer i Quart de Primària i el curs 2020-2021 s'implanta a Cinquè i Sisè de Primària.

3. DIFERÈNCIES ENTRE RACONS I AMBIENTS

Tot i que el treball per racons i ambients pot ser molt semblant, nosaltres veiem grans trets diferenciadors entre tots dos.
Entenem que als racons, les propostes que es realitzen són obligades per a tot l'alumnat, establint un ordre de rotació per assegurar-se que tot l'alumnat passe per les diferents propostes, que en moltes ocasions són tancades, format per alumnat del mateix grup i espais delimitats a l'aula amb diferents temàtiques.
Als ambients d'aprenentatge, les propostes que es troba l'alumnat no són d'obligat compliment per a l'alumnat, fet que fa que aquests experimenten amb llibertat; i l'alumnat que conforma l'ambient està format per xiquets i xiquetes de diferents edats, fomentant així les relacions d'ajuda mútues. Cada ambient es troba situat a una aula, on totes les propostes tenen a veure amb la mateixa disciplina d'aprenentatge.

4. EL PROCÉS DE CANVI

Aquest procés de canvi, va comportar també una transformació dels espais, com mostrem a les diferents fotografies.
Aquest canvi, però, no només és estructural, sinó que comporta molta reflexió en quan a disposició de materials, distribució de l'aula i aprofitament de l'espai.
Mostrem a continuació fotografies de com eren les aules abans del canvi:

A continuació, unes imatges del centre actualment:

5. ELS AMBIENTS A EDUCACIÓ INFANTIL.

El treball per ambients consisteix en crear espais temàtics per investigar, experimentar i aprendre, utilitzant tots els espais dels que disposa el centre, convertint així l'escola en un entorn més viu.
Cada ambient configura un paisatge, amb una estètica, uns materials i unes accions concretes que els diferencien entre sí.
L'organització es fa amb grups heterogenis en quant a l'edat (3, 4 i 5 anys), nivells d'aprenentatge, interessos i necessitats especials, afavorint la interacció, cooperació i col·laboració on es donen relacions d'ajuda mútua.
Els materials es troben a la disposició de l'alumnat i permeten:
- La comunicació i la relació amb els altres.
- Provocar curiositat en l'alumnat.
- Ajudar a desenvolupar la capacitat creadora.

Els ambients que tenim son:
- Fàbrica de paraules: és un espai on els xiquets i xiquetes aprenen a fer ús de la comunicació i on poden jugar amb tots els aspectes del llenguatge (fonologia, lèxic, gramàtica i pragmàtica). Des de la interpretació a l'aproximació, els xiquets i xiquetes fan passos cap al món de l'escriptura.
- Fer i pensar: en aquest ambient es treballen conceptes matemàtics actius que permeten adquirir la formació del sentit lògic, l'enriquiment de l'ambient numèric, el descobriment de la geometria, els sistemes de mesura... Aquest treball permet que els xiquets i xiquetes siguen capaços de generar hipòtesis,

deduccions, raonaments i conclusions de manera lúdica.
- Llum i color: és l'ambient del llenguatge plàstic, de la experimentació, de la investigació de la llum, treballant amb materials com la pintura, el fan, la plastilina, la gelatina, les pedres, la fusta, les taules de llum, les llanternes, el projector, arena, sal, herbes... Amb tot el material al seu abast, els xiquets i xiquetes poden fer les seues pròpies composicions.
- Jugar a ser: el joc simbòlic és una experiència vital de la infància que possibilita transformar, crear altres mons, viure altres vides, aprendre a pensar amb els altres, i en definitiva, a saber que existeixen formes de ser i de sentir diferents a la pròpia. En aquest ambient trobem també activitats de vida pràctica, activitats de la vida diària com cuinar, escombrar, netejar...que permeten desenvolupar la seua autonomia en el dia a dia.
- Música i moviment: la pràctica psicomotriu parteix de la vivència de cada xiquet i xiqueta, i li permet decidir el que desitja fer. Aquest ambient parteix de l'activitat motòrica, del joc espontani, en un espai i un temps adequats en els quals expressa les seues capacitats relacionals, motòriques i cognitives, que potencien l'accés a la comunicació.

Ambient Fer i Pensar

Ambient Fàbrica de Paraules

Ambient Llum i Color

6. ELS ESPAIS D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Des del curs 2018-2019, aquest canvi metodològic s'ha traslladat a l'Educació Primària, on a partir de molta reflexió a nivell de claustre es va decidir iniciar aquest procés a Primer i Segon de Primària, i posteriorment al curs 2019-2020 a Tercer i Quart de Primària. Aquest curs, per fi, hem vist implementada aquesta metodologia a tots els cursos d'Educació Primària.
La metodologia es caracteritza per la investigació, l'aprenentatge mitjançant el descobriment i el treball en equip. Es fo-

namenta en la recerca de material especialitzat d'acord amb el tema escollit, amb la finalitat d'arribar a la comprensió des de diverses vivències i la possibilitat d'elaborar un producte final.
El treball té un enfocament interdisciplinari i globalitzador, i l'aprenentatge implica la pràctica i participació de tot l'alumnat, afavorint així la inclusió educativa.
L'alumnat és protagonista del propi aprenentatge i entra en contacte amb infants d'altres cursos del seu cicle.
La flexibilització dels agrupament permet establir reptes i ritmes personals d'acord amb les seues competències i interessos.
Mentre l'alumnat s'organitza a partir d'una proposta donada, el mestre o la mestra és un assistent que ajuda a aprendre.
Així, el professorat actua com a impulsor del procés d'ensenyament aprenentatge.
A partir de l'experimentació i el treball creatiu, les classes passen a ser participatives, en les quals tots aprenen de tots a partir dels coneixements previs de cadascú, permetent la participació activa de tot l'alumnat en l'adquisició de coneixements i consolidant-se de manera més significativa i permetent construir una bona base per a aprenentatges posteriors.
El treball per Projectes prepara a l'alumnat per a la vida real, dotant a l'alumnat d'una gran varietat d'habilitats i competències com ara la col·laboració, la planificació, la presa de decisions i l'aprofitament del temps; es a dir, duen a terme un aprenentatge més significatiu; unint l'aprenentatge de l'escola amb la realitat.
A partir del treball per projectes, els xiquets i xiquetes s'enfronten a problemes de la vida real que han de tractar de comprendre i resoldre; fet que els ajuda a comprendre millor el món real i tenir una mirada més crítica cap a la societat en la que viuen.

Aula de Primària

BIBLIOGRAFIA

Adjunten unes referències bibliogràfiques que al llarg dels darrers anys ens han servit d'inspiració i motivació per a realitzar aquest canvi metodològic.

BILBAO, A. (2015) *El cerebro del niño explicado a los padres*. Bilbao, España: Plataforma editorial.

BONA, C. (2020) *La nueva educación: Los retos y desafíos de un maestro de hoy*, Barcelona, España: Plaza Janés.

GARCÍA, A. (2017) *Otra educación ya es posible*. Albuisech, España: Literalibros

JOVÉ, R. (2017) *La escuela más feliz. Ideas para descubrir el don de cada niño y estimular su educación. La revolución secreta de las aulas*. Madrid, España: La esfera de los libros.

MAGALUZI, L. (2011) *Educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: España, Octaedro.

ROBINSON, K y ARONICA, L. (2009) *El Elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona, España: DeBolsillo.

_____(2015) *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Barcelo-

na: España, Grijalbo

ROMERA, M. (2019) *La escuela que quiero: En busca del sentido común: pedagogía de altura contada desde el suelo.* Barcelona, España: Destino.

ZARRÍAS, E. (2019) *Un cambio de mirada. Los inicios de una escuela pública* activa. Benissalem, España: Disset Edició.

ZAVALLONI, G. (2014) *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*, Barcelona, España: Graó.

Proyecto APS - Reseña tu lectura

APS Project - Review your Reading

Francesc Vicent Nogales Sancho
Colegio San Enrique. Quart de Poblet

RESUMEN
El proyecto "Reseña tu lectura" es una propuesta que promueve por medio de la lectura el pensamiento crítico, así como la mejora de la competencia lingüística tanto en la lectura como en la comunicación oral y escrita. Este proyecto de centro implica a más de 20 profesionales de diversas organizaciones, abierto a más de 200 alumnos del centro educativo en el que se desarrolla, y agrupa diversos medios de comunicación que colaboran conjuntamente con un único fin, difundir la literatura. Los alumnos publican en prensa digital y en una radio local sus reseñas literarias, y se difunden en redes sociales y establecimientos de su entorno.
Este proyecto, basado en el Aprendizaje-Servicio, ha sido premiado en los Premios Grandes Iniciativas 2020, categoría motivación y éxito; y en los Premios Aprendizaje-Servicio 2020, categoría Fomento de la lectura.

ABSTRACT
"Review your Reading" is a proposal that promotes critical thinking through reading, as well as the improvement of linguistic competence both in reading and in oral and written

communication. This educational center project involves more than 20 professionals from various organizations, more than 200 students who can participate, and brings together various media that collaborate together with a single purpose, to disseminate literature. Students publish their literary reviews in the digital press and on a local radio, and they are disseminated on social networks and establishments in their environment.
This project, based on Service-Learning, has been awarded in the 2020 Great Initiatives Awards, motivation and success category; and in the 2020 Service-Learning Awards, category Reading Promotion.

Palabras clave: fomento lectura, reseña literaria, aprendizaje-servicio, medios de comunicación y educación.
Keywords: promotion of reading, literary review, service-learning, media and education.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

"El niño que no comprenda lo que lea, no sentirá gusto por la lectura. En cambio, el niño al que fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos" (ALLER, 1998).
Según los datos ofrecidos por el MECD los hábitos de lectura en España están entre un 60% y un 65% de personas que leen libros al menos mensualmente[2]. Los datos recogidos sobre nuestro alumnado y el correspondiente hábito lector de sus familias era preocupante, afirmando que tras las encuestas realizadas desde la Conselleria d'Educació Valenciana:
- Las familias poseen menos de 100 libros de media.

2 SUBDIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y ESTUDIOS, SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA (MECD), Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015, Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015.

- Las familias dedican menos de una hora semanal a la lectura de media.
- Menos de un 20% de los alumnos mayores de 8 años manifiestan que la lectura sea una actividad familiar.

Además de constatar una tendencia en el entorno del centro educativo poco favorable para la lectura detectamos que la comprensión lectora de los alumnos es un área de mejora importante, dado que ésta sigue estando muy por debajo del promedio de la OCDE según los informes PISA. De esta manera nos proponemos, en 2018, crear un proyecto educativo de centro que mejore la motivación a la lectura de los alumnos y que genere "cultura de la lectura", dicho proyecto debía cumplir algunas premisas necesarias:

- Estar integrado dentro del Plan Lector de centro.
- Basarse en la voluntariedad del alumnado, de forma que tengan libertad de ejecución y elección.
- Debe generar un cambio en el entorno del alumno, promoviendo la lectura entre las personas cercanas al estudiante.

De esta forma nace "Reseña tu lectura", una propuesta en la que implicando a medios de comunicación los alumnos son protagonistas y se genera cultura de la lectura en el entorno próximo. Así los alumnos elaboran ellos sus propias reseñas literarias que semanalmente se publican en medios de comunicación reales:

- El diario digital "Valencia noticias" (valencianoticias.com)
- Radio Manises, 105.7 FM

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

- Entre los principales objetivos destacamos:
- Conocer los hábitos lectores para planificar mejor las lecturas que programamos con los alumnos.
- Crear una conciencia social sobre la importancia de la lectura, que desemboque en una "Cultura de la Lectura".
- Impulsar, en colaboración con los medios de prensa y comu-

nicación, el conocimiento y difusión de propuestas literarias para los niños.
- Ayudar a la realización de actividades de promoción de la lectura en diferentes ámbitos.
- Atender a colectivos con dificultades (alumnos con necesidades específicas educativas) para acceder a los libros y la lectura, ofreciendo un medio de expresión en el que se sientan en igualdad de condiciones a cualquier otro alumno.
- Fomentar el pensamiento crítico por medio de las valoraciones de los libros.
- Crear experiencias de éxito educativo y experiencias motivadoras

3. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Como nos comenta GIL (2011) "los lectores habituales mantienen actitudes positivas hacia la lectura y leen con el fin de obtener un disfrute personal (Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury, 2006), encontrando así una interesante y enriquecedora actividad a realizar en su tiempo de ocio. Al considerar aquí los hábitos lectores haremos referencia a un tipo de lectura que los individuos realizan al margen de sus actividades laborales o académicas, por iniciativa propia y con plena libertad para la elección de los materiales de lectura". Desde esta perspectiva nos planteamos desarrollar las siguientes competencias con el proyecto "Reseña tu lectura"
- Competencia lingüística: Nuestro proyecto favorece el desarrollo de habilidades para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos próximos al alumno de forma oral y escrita, en su propia lengua o en otra. En este sentido se pueden publicar reseñas en castellano, valenciano o inglés.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: Secuenciar el libro y reconocer sus partes mejoran la competencia matemática, y son aspectos que inciden

satisfactoriamente en la resolución de problemas. Además, existen libros que, desde una perspectiva narrativa y de aventuras, fomentar aprendizajes matemáticos.
- Competencia digital: Los alumnos usan un editor de textos para publicar las reseñas en Valencia Noticias. Además las reseñas de radio se graban digitalmente.
- Competencia para aprender a aprender: La lectura posibilita el acceso al conocimiento y la escritura permite su reelaboración y su asimilación personal. Por otra parte, la presencia de actividades en las que se trabajan la atención y la memoria contribuyen al desarrollo del aprendizaje.
- Competencia social y cívica: Este proyecto promueve el pensamiento crítico de forma constructiva por medio del análisis de los libros. La publicación oficial de las reseñas implica a su vez un reconocimiento social del alumno autor de la misma, y genera una espiral motivacional que nos ha resultado muy significativa.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: Las lecturas que hacen que los alumnos se pongan en el lugar de otros o decidir entre varios posibles finales o las actividades de comprensión que nos permiten decidir entre varias posibles respuestas. Además, en nuestro proyecto, no existe una obligatoriedad de leer, sino que es el reconocimiento público, la satisfacción de ver su trabajo en un medio de prensa, el estímulo para el alumnado, quien asume su iniciativa.

4. METODOLOGÍA

Reseña tu lectura es un proyecto de Aprendizaje-Servicio ya que combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad (ARAMBURUZABALA, GARCÍA-PEINADO y ELVIAS, 2013)

Desde esta perspectiva nos apoyamos en los siguientes principios metodológicos del APS (TAPIA, 2010):
- Voluntariedad: La lectura debe ser voluntaria, deciden ellos lo que leen.
- Protagonismo activo del alumno: ellos elaboran las reseñas y deciden qué leer. También los alumnos disponen de ordenadores para poder digitalizar las reseñas.
- Motivación: gracias al trabajo bien hecho, al reconocimiento social, a contactar con autores que felicitan a los alumnos por sus críticas literarias.
- Servicio solidario: el proyecto ayuda al entorno ofreciendo libros y recursos, así como animando a la lectura.
- Pensamiento crítico: gracias a la valoración y uso de plantilla de reseñas.
- Aprendizajes intencionadamente planificados: existen unos procesos concretos que se exponen a continuación.

El proceso para la realización de la reseña literaria se divide en cuatro fases:

1. Lectura: El alumno decide el libro que desea leer, no hay límite de tiempo, ni condiciones de edad. Esto ofrece importantes facilidades para alumnos con dificultades.
2. Conceptualización: Se le enseña a hacer un resumen, identificar personajes y protagonistas. Reconocer el hilo argumental, introducción, nudo, desenlace. Analiza el estilo narrativo y recursos literarios. Los alumnos disponen de unas plantillas para que puedan desarrollar y analizar estos aspectos.
3. Valoración: Valora coherencia de la historia, giros, solidez de los personajes. Se construye una valoración constructiva y argumentada.
4. Reseña: Se realiza la reseña siguiendo una plantilla, en papel. Se redacta posteriormente en Word, en el aula, y se publica en Valencia Noticias. Se realizan los audios de Radio Manises. Los alumnos que no pueden ir a la radio graban los audios que posteriormente son remitidos a la emisora.

5. TEMPORALIZACIÓN

El proyecto se inició en el curso 2018-2019 y ha ido evolucionando progresivamente. En primer año únicamente se publicaban reseñas en el diario digital Valencia Noticias (https://valencianoticias.com/) lo que generó recibir más reseñas de las que podíamos llegar a publicar. Durante el curso 2019-2020 además de publicarlas en prensa escrita logramos que Radio Manises nos permitiera emitir reseñas radiofónicas. De esta forma logramos duplicar el número de reseñas publicadas semanalmente. El curso 2020-2021 los alumnos elaboran un informativo semanal, en formato televisivo, en el que también se ofrecen reseñas literarias. De esta manera cada semana se publican un mínimo de 3 reseñas literarias.
Una vez elaboradas las reseñas de los alumnos, se publican de la siguiente forma:
- Los lunes en el periódico "Valencia Noticias", valencianoticias.com. Los jueves se emiten en Radio Manises, programa "i mañana viernes" entre las 19 y 20 horas. Los viernes se emiten también, desde el curso 2020-2021, en el informativo semanal del centro.
- Todas las publicaciones (prensa digital, radio y tv escolar) se comparten mediante: Ivoox, YouTube y Facebook.

6. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

El proyecto cuenta con una alta participación de los alumnos así como agentes sociales del entorno:
- Alumnos implicados: más de 150 alumnos de primaria, y más de 125 alumnos de Secundaria.
- Docentes implicados: más de 15 docentes de Primaria y más de 8 de Educación Secundaria.
- Profesionales implicados de otros medios: 4 profesionales de Radio Manises y 3 profesionales de Valencia Noticias.
Para desarrollar el proyecto Reseña tu lectura se han estable-

cido diversas alianzas estratégicas, promovemos una educación 360° donde padres, cole y entorno trabajan juntos:
- Valencia Información y Noticias S.L., que gestiona el medio "valencianoticias.com" aceptó la propuesta presentada en septiembre de 2018 permitiendo que nuestros alumnos escribiesen sus reseñas literarias en su periódico digital. Jose Cuñat, director del diario, creó un perfil de editor para que desde el colegio pudiésemos publicar las reseñas literarias, otorgando acceso a su módulo de wordpress. Los alumnos redactan sus reseñas en un procesador de textos que posteriormente se sube a wordpress.
- En este segundo año con el proyecto se ha establecido una alianza con Radio Manises, y en particular con el programa "i mañana viernes" presentado por el actor de doblaje José Marzo. Ellos nos han permitido establecer una sección dentro de su programa llamada "Reseña tu lectura" y que se emite todos los jueves en directo, y posteriormente en ivoox.
- Junto a ellos también la biblioteca municipal de Quart de Poblet imprime las reseñas elaboradas por los alumnos, para tenerlas en sus instalaciones como información de consulta a los ciudadanos.

7. EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DEL PROYECTO

La evaluación del proyecto se lleva a cabo anualmente, incluyéndolo en la memoria final. Se consideran los siguientes criterios con sus indicadores de logro:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES DE LOGRO
Consolidación del proyecto	Número de reseñas recibidas Número de reseñas publicadas Porcentaje de alumnos que ha realizado reseña

Mejora en el alumnado	Incremento en el préstamo de libros Resultados en las evaluación de lengua Mejora en la velocidad lectora
Mejora en la sociedad	Alcance de las publicaciones Incremento de ventas de libros en las librerías locales. Porcentaje de alumnos que tienen carnet de biblioteca municipal.

Hemos obtenido grandes resultados en los criterios de evaluación establecidos, como:

Consolidación del proyecto:
- Se ha implicado satisfactoriamente a todo el profesorado del centro.
- Los alumnos han participado activamente durante el curso 2018/19 y actualmente en el curso 2019/2020 siguen aumentando la realización de reseñas (más de 30 recibidas mensualmente).
- La participación del alumnado supera el 75%

Mejora en el alumnado:
- La media de libros leídos por los estudiantes es de 13 libros por curso y alumno.
- Los resultados de las evaluaciones en la asignatura de - Lengua han mejorado en 1,5 puntos de media en los cursos que han consolidado la iniciativa.
La mejora en la velocidad lectora se ha constatado (+200p.-p.m)

Mejora en la sociedad:
- En los medios de comunicación se ha logrado un alcance superior a las 35.000 personas mensualmente.

- En Facebook tenemos una media de 5000 lecturas de las reseñas.
- Las papelerías y librerías del municipio han experimentado un aumento en la venta de libros para niños, datos obtenidos de dos librerías del municipio.
- El 94% del alumnado tiene carnet de biblioteca y lo utiliza.

Como evidencias podemos destacar los resultados obtenidos en tres concursos nacionales. Durante 2019 el proyecto fue reconocido como accésit en los Premios Bayard al fomento de la lectura. Posteriormente, en 2020, el proyecto Reseña tu lectura ha sido reconocido con el Premio Grandes Iniciativas en la categoría Motivación y éxito y también con el Premio Aprendizaje-Servicio en la categoría "fomento de la lectura". Estos reconocimientos son fruto de la labor desarrollada durante los 3 años de desarrollo de la iniciativa.

BIBLIOGRAFÍA

ALLER, C. (1998). *Animación a la lectura II. Juegos y actividades para después de leer*. Sevilla, España: Editorial Quercus.

ARAMBURUZABALA, P., GARCÍA-PEINADO, R. y ELVIAS, S. (2013). "Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros". En PÉREZ FUENTES, M. C. y MOLERO JURADO, M. M. (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería, España: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.

GIL, J. (2011) "Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria". *Educación* XX1. 14.1, 2011, pp. 117-134.

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

SUBDIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y ESTUDIOS, SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA (MECD), Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014- 2015, Madrid: Subdirección General de Documentación y Publicaciones, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, recuperado de https://www.culturaydeporte.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/ehc/2014-2015/presentacion.html

TAPIA, M. N. (2010). "La propuesta pedagógica del «Aprendizaje-Servicio»: una perspectiva latinoamericana". *Tzhoecoen*, 5, 23-43.

GEOGRAFIA I HISTÒRIA

Nuestra historia viva

La nostra història viva

Gema Tejedor Grau
Begoña Pilán Canorea
Juan Martínez Gálvez
Isabel Zafrilla Lorente
Berta Máñez López
Urbà Lozano Rovira
IES La Hoya. Buñol

RESUMEN
El IES La Hoya de Buñol ha trabajado por la Memoria Histórica y Democrática desde el curso 2017. El propósito de iniciación en dicho campo de investigación siempre ha tenido doble vertiente. Por una parte, otorgar formación al personal docente del centro interesado en el área. Por otra parte, extrapolar dicha formación al alumnado interesado mediante su participación activa para el desarrollo de la investigación, profundización y divulgación de la Memoria. La trayectoria recorrida muestra la conjugación completa de alumnado, profesorado y familias. Hasta la fecha, se han llevado a cabo seminarios, investigaciones, representaciones artísticas, exposiciones, coloquios y debates entre otros. Todo esto, con un soporte audiovisual. La esencia de nuestro trabajo es la investigación desde una metodología deductiva, cooperativa e interdisciplinar, siendo las consecuencias directas de dicha combinación, un

aprendizaje continuado y real basado en proyectos. Además, mediante el uso de recursos TIC, se ha generado un escaparate virtual de contenidos que, a día de hoy están a disposición de todo el público.
Continuar trabajando por la Memoria es el objetivo prioritario, ya que lo que no se sabe no se recuerda, y aquello que no se recuerda, se olvida. Los resultados obtenidos de esta experiencia trascienden el ámbito académico, para llegar a una esfera personal y social plasmada en cada actuación realizada. La valoración de los resultados obtenidos es positiva y se traduce en la continuidad del proyecto a día de hoy.

RESUM
L'IES La Hoya de Bunyol ha treballat per la Memòria Històrica i Democràtica des del 2017. El propòsit d'iniciació en aquest camp d'investigació sempre ha tingut doble vertent. D'una banda, oferir una formació al personal docent del centre interessat en la matèria. D'altra banda, extrapolar l'esmentada formació a l'alumnat interessat mitjançant la participació activa per al desenvolupament de l'investigació, aprofundiment i divulgació de la Memòria. La trajectòria recorreguda mostra una completa conjugació d'alumnat, professorat i famílies. Fins a avui, s'han portat a terme seminaris, recerques, representacions artístiques, exposicions, col.loquis i debats, entre altres. Tot açò, amb suport audiovisual.
L'essència del nostre treball és la recerca des d'una metodologia deductiva, cooperativa i interdisciplinar, sent les conseqüecies directes de l'anterior combinació, un aprenentatge continuat i real basat en projectes. A més a més, mitjançant els recursos TIC, s'ha generat una vitrina virtual de continguts que, hui en dia, estan a l'abast de tothom interessat.
Continuar treballant per la Memòria és l' objectiu prioritari, ja que el que no se sap, no es recorda, i allò que no es recorda, passa a l'oblit. Els resultats obtinguts arran d'esta experiència transcendeixen l'àmbit acadèmic, per a alcançar una esfera

personal i social impressa en cada actuació executada. Així doncs, la valoració dels resultats obtinguts és positiva y es tradueix en la continuïtat del projecte en l'actualitat.

Palabras clave: Memoria Democrática, IES La Hoya de Buñol, alumnado, investigación, recursos TIC, metodología deductiva, interdisciplinariedad.
Paraules clau: Memòria Democràtica, IES La Hoya de Buñol, alumnat, investigació, recursos TIC, metodologia deductiva, interdisciplinarietat.

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Desde el IES Hoya de Buñol consideramos que el conocimiento del pasado es fundamental para construir una identidad de pueblo, pero sobre todo para fomentar valores democráticos, como derechos y libertades que pueden ser vulnerados en ciertas ocasiones. Es por ello que trabajar sobre la memoria histórica puede servir para acercar al alumnado a conocer todas esas historias cercanas del pasado, mostrando rechazo ante cualquier discriminación, violencia o manipulación tanto de épocas pasadas como de la actualidad, sentando las bases de una conciencia colectiva democrática preparada para afrontar posibles situaciones de injusticia social, discriminación o prácticas antidemocráticas, evitando de esta forma que situaciones pasadas se vuelvan a repetir.
Trabajar en este proyecto ofrece al alumnado la oportunidad de participar en diferentes encuentros y actividades junto a otros jóvenes de otros centros educativos valencianos, les permite relacionarse con otras personas de su edad con las que pueden contrastar e intercambiar ideas de nuestra historia, así como otras de mayor edad (nuestros testimonios vivos), teniendo un auténtico contacto intergeneracional. Aprenden a investigar con las fuentes históricas, tanto escritas como orales, y a poner en práctica el conocimiento del pasado a través

del presente.

2. DESCRIPCIÓN DEL ALUMNADO/PROFESORADO PARTICIPANTE

El proyecto "Nuestra Historia Viva" lo desarrollamos y realizamos por primera vez en el IES Hoya de Buñol en los cursos 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020, y el proyecto continúa en su cuarto año, en su edición 2020-2021.
Este centro se localiza en Buñol, pero tiene alumnado de distintos pueblos de la Hoya de Buñol, por lo que alumnos de diferentes localidades participan en este proyecto; por tanto, lo centraremos en la provincia de Valencia y, concretamente, en los pueblos a los que pertenecen nuestros alumnos.
Los niveles educativos en los que desarrollamos principalmente nuestro proyecto son 4° E.S.O. y 1° de Bachillerato. Sin embargo, también realizamos actividades concretas con otros niveles educativos, sobre todo con la ESO o colaboraciones con 2° de Bachillerato, donde también se trabajan estos temas pero sin proyecto, puesto que el Currículum recoge la temática en la asignatura de Historia de España.
El propósito de este proyecto es la interrelación entre las distintas asignaturas, por ello el trabajo de este se realiza de forma conjunta entre los departamentos de Geografía e Historia, Lengua y literatura castellana, Lengua y literatura valenciana, Dibujo, Agraria e Inglés. Por tanto, el profesorado responsable de este proyecto pertenece a diferentes departamentos del IES, siendo seña a destacar la interdisciplinariedad, al considerar, pues, que la memoria histórica no es exclusiva de un departamento o de un profesorado concreto.

3. OBJETIVOS

Nuestro Proyecto pretende que los alumnos adquieran una serie de competencias tanto académicas como personales

mediante el desarrollo de las diferentes actividades que desde el grupo de trabajo proponemos. Para la adquisición de estas competencias, nos hemos fijado una serie de objetivos a alcanzar con el alumnado. Algunos se trabajan en el aula ordinaria y otros son necesarios para empatizar y asumir la sensibilidad que el trabajo en cuanto a memoria democrática se refiere. Los objetivos a desarrollar son:

a. Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias, denunciando las injusticias y el sentido crítico.

b. Concienciar en la necesidad de conocer el pasado para evitar que en el futuro puedan volver a ocurrir terribles acontecimientos.

c. Concebir el trabajo científico como un saber integrado que atañe a diferentes disciplinas.

d. Profundizar en temas que el extenso currículo no permite ahondar.

e. Desarrollar el espíritu emprendedor y la capacidad para aprender a aprender.

f. Fomentar el trabajo en equipo y la capacidad de organización.

g. Comprender y expresarse de forma correcta, tanto oral como escrita, en las lenguas cooficiales.

h. Impulsar el uso de la primera lengua extranjera en distintos aspectos del proyecto

i. Incrementar las destrezas en la utilización de las diferentes fuentes de información, adquiriendo una base en el campo de las TICs.

j. Respetar y valorar la importancia de los testimonios orales para, objetivamente, poder reconstruir fragmentos de la historia.

4. ACTUACIONES Y SECUENCIACIÓN

4.1. Dirigidas al alumnado

El proyecto de memoria democrática al que hemos titulado "Nuestra Historia Viva" comprende diferentes actuaciones a lo largo de los cuatro cursos vinculadas con la memoria.

Curso 2017-2018: creación artística e interdisciplinar libre bajo el tema "La Deportación". (*Trabajo desarrollado entre octubre-febrero*)

En esta primera edición, el alumnado participante de 1º Bachillerato tenía que hacer una creación libre sobre el tema de la Deportación, de una forma general. Previamente recibieron diferentes charlas sobre el tema, dirigidas por el representante de Amical de Mauthausen en el País Valencià.

La mayoría del alumnado participante realizó creaciones en las que interrelacionaron las diferentes artes como el teatro, la poesía o danza acompañadas todas con música en directo.

Curso 2018-2019: trabajo de investigación histórica y posterior creación y representación artística bajo el tema "Los deportados de nuestra comarca". (*Trabajo desarrollado entre septiembre-junio*)

En esta segunda edición, ampliamos nuestros objetivos, así como el número de participantes, por ello lo extendimos al alumnado de otros niveles educativos.

El alumnado participante de 1º Bachillerato tenía que hacer no solo una creación artística como el año anterior, sino que incorporamos el trabajo de investigación histórica. El tema era el mismo que el curso anterior, pero en este caso centrada en la deportación de los vecinos de nuestra comarca que estuvieron en el campo.

Además, ampliamos el trabajo de memoria histórica a otros cursos, y el alumnado de 4º ESO comenzó a formar parte de este proyecto cada vez más ambicioso. El trabajo que estos te-

nían que realizar era el de la recogida de testimonios orales para después realizar una creación visual con todos ellos.
Estos grupos de cuarto, a su vez, eran los encargados de realizar una explicación de los paneles didácticos que creamos para la semana de memoria histórica. Así explicaban un recorrido circular que abarcaba desde la proclamación de la II República, pasando por la guerra, la represión de la dictadura y finalizaba en los campos nazis. Una manera didáctica y visual de acercar el tema a los más pequeños del centro como son los curso de 1° y 2° ESO.

Curso 2019-2020: trabajo de investigación y posterior creación artística y representación bajo el tema de la "represión y exilio" (*Trabajo desarrollado entre septiembre-febrero*)
Para 4° ESO, el alumnado inició una investigación centrada en los "Lugares de Memoria", con el objetivo de crear una ruta patrimonial en la que poder visitar distintos lugares que tuvieron cierta relevancia histórica en la etapa que nos ocupa (II República, Guerra Civil y Posguerra) en nuestra comarca. El objetivo de este proyecto era recabar información y difundir posteriormente los estudios realizados con colaboración de los diferentes Ayuntamientos, en especial con el Ayuntamiento de Buñol.
Temporalización: Este proyecto se creó con la intención de desarrollarlo como mínimo en tres cursos escolares, iniciándose este curso 2019-2020, siendo no solo un trabajo de investigación, sino también un recorrido de sensibilización y empatía.
En 1° de Bachillerato, el alumnado participante trabajó sobre el tema, "Represión y exilio en la Hoya de Buñol". Un tema extenso y complejo donde los haya, por ello en el trabajo de investigación aparecerán tres temas concretos: represión de las mujeres que sufrieron represión en la Hoya de Buñol; la vida en los campos de concentración, tanto los españoles como los nazis, investigando sobre nuestros deportados; y el exilio exterior, haciendo una recuperación histórica de los que tuvieron

que abandonar nuestro país. Los nombres serán proporcionados a cada grupo teniendo en cuenta el libro "La violència política contra les dones". Para esta parte del trabajo será necesario acudir a los archivos municipales, donde deberán investigar sus partidas de nacimiento, matrimonio o defunción. Se trata de que averigüen quiénes fueron y a partir de ahí preguntar a sus familiares directos sobre por qué fueron encarceladas y cómo fueron sus condiciones de vida allí.

Curso 2020-2021: extensión del trabajo de investigación y posterior creación artística y representación bajo el tema de la "represión y exilio", e inicio de la creación de la ruta intercomarcal de Memoria Histórica y Democrática.

Para 4º ESO, el alumnado continuará investigando sobre los "Lugares de Memoria". El trabajo se iniciará con la división en grupos de unos cuatro o cinco miembros cada uno, que tendrá como objetivo recabar información en su entorno familiar y vecinal para localizar posibles lugares con historia, relacionados con los períodos tratados. Además, el profesorado aportará lugares de memoria para investigar e indicará posibles fuentes orales y escritas en las cuales los alumnos indagarán para completar sus trabajos.

Una vez revisadas estas investigaciones por parte del profesorado encargado de su supervisión, se les repartirá fichas de patrimonio de la Guerra Civil que proporciona la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. En ellas, el alumnado recabará información técnica, fotográfica e histórica sobre el lugar elegido y las rellenará con dos finalidades básicas. La primera, integrar estas fichas en la base de datos de patrimonio de la Guerra Civil de la Conselleria, y la segunda utilizarlas como base para elaborar una ruta turística y patrimonial por los pueblos en los que se desarrollarán dichas investigaciones.

Con esta información y con el apoyo del Ayuntamiento de Buñol, trabajaremos en la confección de cartelería que plasmará la historia de cada lugar seleccionado. Una vez confecciona-

dos los carteles informativos de cada lugar de memoria, se le entregará dicho trabajo al consistorio, quien se ha comprometido a llevar a cabo un proyecto de panelación y puesta en valor de estos lugares. Este proyecto incluiría la adecuación de los mismos y la colocación de un cartel explicativo con códigos QR plasmando la historia y fotografías actuales e históricas de estos lugares.

En 1º de Bachillerato, el alumnado participante continuará trabajando bajo el tema, "Represión y exilio en la Hoya de Buñol". Un tema extenso y complejo donde los haya, por ello en el trabajo de investigación aparecerán tres temas concretos:

- La represión, en el que se investigarán dos temas en concreto, por un lado, la vida de tres mujeres de la Hoya, y del por qué estuvieron en la cárcel modelo de Valencia.
- El exilio interior, este apartado es el que menos conocen, pero más cerca tienen, pues es la historia de la mayor parte de sus familiares, ya que se trata de dar a conocer mediante testimonios reales cómo fue la vida de los que se quedaron, es decir conocer la situación de hambre, miedo y silencio.
- Inicio de la ruta intercomarcal, "Lugares de memoria" se pretende crear una ruta geolocalizada, descriptiva a la vez que humanizada, con el objetivo de divulgar nuestra historia para hacerla viva.

4.2. Dirigidas al profesorado

El interés de los profesores se va incrementando año tras año, y dentro de su Plan de Formación se incluye desde hace tres años un Seminario anual de Memoria Histórica en el centro. En dicho seminario participa personal especializado en la materia. La formación del profesorado es fundamental para poder continuar acercando esta temática a las aulas y concienciar sobre la importancia de trabajar "Nuestra Historia viva".

5. EXPOSICIÓN PÚBLICA FINAL DEL PROYECTO

Una vez el alumnado participante ya ha realizado las investigaciones, el trabajo de campo y lo ha recopilado, tanto de forma escrita como oral y visual, el siguiente objetivo que tienen que desarrollar es su puesta en práctica, es decir, dar a conocer a todo el alumnado del instituto su trabajo, valorando de esta forma la memoria histórica y haciendo el homenaje a todas estas personas investigadas.
En el caso de 4º de la ESO, el alumnado voluntario que participa en este proyecto de memoria histórica enseñará al resto de compañeros del centro el trabajo llevado a cabo. Esta actividad se abordará en unas jornadas que hemos llamado "Semana de la memoria histórica".
En el caso de 1º de Bachiller, el trabajo de investigación junto a una representación artística del mismo se expone en un concurso público y es valorado por un jurado externo al centro. Este jurado valora dos partes diferenciadas, por un lado el rigor histórico, lingüístico y científico del trabajo de investigación, valorando fuentes utilizadas y su rigor histórico; y por otro, la representación artística y sensibilización/empatía hacia el tema representado y estudiado. En esta parte, el jurado valora el empleo de diferentes registros artísticos, empleo de música, literatura, teatro, etc... Es aquí donde hay mayor implicación interdisciplinar de nuestro proyecto, pues todos los departamentos citados anteriormente colaboran activamente.

6. CONCLUSIONES / OBSERVACIONES

El IES Hoya de Buñol es un centro muy comprometido con el trabajo de la memoria histórica, destacando la implicación de los alumnos y alumnas, de los diferentes departamentos y del equipo directivo. Este proyecto comenzó hace cuatro años y ha ido creciendo gracias al trabajo y esfuerzo de todos sus componentes.

Gracias a este proyecto y a las actividades que se realizan a través del grupo de trabajo, podemos observar cómo el alumnado siente una mayor motivación por aprender, por entender el mundo que le rodea, y esto se debe a que realizan los distintos trabajos de investigación en su pueblo o en otros cercanos a este, por lo que pueden aprender historias de conocidos suyos y, de esta manera, la historia es más cercana y pueden empatizar y sensibilizarse con ella.

7. IMÁGENES

Estas son algunas imágenes del trabajo realizado por el alumnado años anteriores.

Exposiciones en el instituto sobre la II República, Guerra Civil y dictadura. Realizadas tanto por el profesorado como por el alumnado. Esta se acompañó de un itinerario didáctico con explicación del contenido y actividades, realizado por el alumnado de 4° ESO para 1° y 2° ESO

Las Fosas de Paterna, como testimonio de la represión franquista. Charla realizada por Santi Vallés (presidente de la Fosa 113 de Paterna) en el instituto para todo público en general del instituto y de la comarca. Invitando a los padres, vecinos, alumnado, etc., a conocer directamente qué fue y qué es el cementerio de Paterna.

Representaciones públicas de los diferentes trabajos de investigación.

Viaje del alumnado seleccionado de 1º Bachiller al campo de concentración Mauthausen-Gusen.

Viaje del alumnado de 2º Bachiller al campo de exterminio de Auschwitz-Birkenau.

BIBLIOGRAFIA

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Decret 87/2015 de 5 de juny.

SIMÓ ROSSELENY, A. y Torres Fabra, RC. 2016. *La violència política contra les dones (1936-1953)*. Valencia, España: Ed. Institució Alfons el Magnànim.

WEBGRAFIA

Página web IES Hoya de Buñol:
https://portal.edu.gva.es/ieslahoyadebunyol/centro-2/actividades-y-proyectos/memoria-historica/

Isidro. Relato del Campo de Concentración de Albatera

Isidro. Relat del Camp de Concentració d'Albatera

Isabel M.ª Abellán Cuesta
IES Alfonso X el Sabio. Murcia

RESUMEN
Se relata la historia de Isidro, un joven miliciano anarquista que, al terminar la Guerra Civil, fue conducido desde el puerto de Alicante al Campo de Concentración de Albatera. La reconstrucción de la vida en el campo de concentración se basa en las numerosas entrevistas realizadas al protagonista entre 2009 y 2011. Se recogen asimismo otros testimonios de víctimas del campo de concentración entrevistados en 2000 y 2001.

RESUM
Es relata la història d'Isidro, un jove milicià anarquista que, en acabar la Guerra Civil, va ser conduït des del port d'Alacant al Camp de Concentració d'Albatera. La reconstrucció de la vida en el camp de concentració es basa en les nombroses entrevistes realitzades al protagonista entre 2009 i 2011. Es recullen

així mateix altres testimoniatges de víctimes del camp de concentració entrevistats en 2000 i 2001.

Palabras clave: Isidro Benet Palou; Franquismo; posguerra; represión; campo de concentración; Albatera; Alicante. Historia Oral. Sed. Hambre. Estreñimiento. Deshumanización. Las Comisiones.
Praules Clau: Isidro Benet Palou; Franquisme; posguerra; represió; camp de concentració; Albatera; Alacant. Història Oral. Sed. Fam. Estreñimiento. Deshumanització. Les Comisions.

Isidro, Relato del campo de concentración de Albatera, tiene un lejano origen.
Soy profesora de Geografía e Historia. Todo lo que voy a contar en estas páginas se gestó durante el curso 1990-91. Nació como un proyecto pedagógico para motivar, en el estudio de la Historia, a un grupo de alumnos de 3º de BUP. En aquellos años, nuestro centro era una extensión del instituto de Callosa de Segura, se encontraba en una localidad cercana, en Albatera. El local donde nos alojó el Ayuntamiento se llamaba "Veinticinco años de paz", todo un símbolo.
Necesitaba convencer a mis alumnos de la importancia que el pasado puede tener en el presente. Porque mis alumnos eran muy escépticos. Se trataba de un grupo de alumnos de ciencias que no entendía por qué tenían que cursar la asignatura de Historia. Repetían con insistencia que para ellos el pasado no tenía ningún interés.
Casualmente había asistido recientemente a unas jornadas de Historia Oral en la Universidad de Alicante. Los ponentes nos explicaron la importancia de incorporar la historia oral, como un complemento muy importante, a nuestras explicaciones en clase. Comprendí que aquella podría ser una manera bastante efectiva para lograr una alta motivación hacia mi asignatura.
En aquellos años, 1990-91, la entidad bancaria ya extinguida, la

CAM, ofrecía premios a proyectos de investigación con alumnos. Aquello fue un doble incentivo: pensé que si ganaba ese premio podría hacer que mis alumnos realizaran sus entrevistas con grabadoras, ya que con la cuantía del mismo podría adquirir las suficientes para cada dos o tres alumnos. Con las grabadoras podríamos dejar constancia de los testimonios que fuéramos recogiendo. También podría, si conseguía ganar el premio, llevar a mis alumnos a visitar archivos. De esta manera podría combinar:

- Explicaciones en clase.
- Entrevistas a nuestros mayores. Historia Oral.
- Visitas a archivos donde mis alumnos pudieran tener acceso a fuentes primarias.

Redacté mi proyecto que titulé: "La historia no escrita de un pueblo de la Vega Baja: Albatera." Y lo presenté al concurso.

En enero de 1991 fui a Orihuela, acompañada de la directora de mi centro, Doña Ana Trigueros, a la sede principal de la CAM, a recoger el premio.

Así fue cómo pude poner en marcha un proyecto que ya era ilusionante desde su origen, pero que ahora, gracias a la dotación económica que nos proporcionaba el haber obtenido el premio, doscientas mil pesetas de la época que administraba el secretario del instituto, era mucho más interesante por la posibilidad de convertir a mis alumnos en auténticos investigadores.

El trabajo de campo teníamos que hacerlo fuera de nuestro horario lectivo. Yo quedaba cada tarde con un grupo distinto para ayudarlo con sus entrevistas. Había podido comprobar que se estaba produciendo algo que ya nos advirtieron en aquellas jornadas sobre historia oral: Los alumnos y las alumnas no sabían qué hacer con el torrente de recuerdos e información que los mayores aportaban. Se sentían desbordados. Tampoco sabían cómo organizar la enorme cantidad de información que sus entrevistados les aportaban. En fin.

Un día a la semana lo dedicábamos a hacer lo que yo llamaba

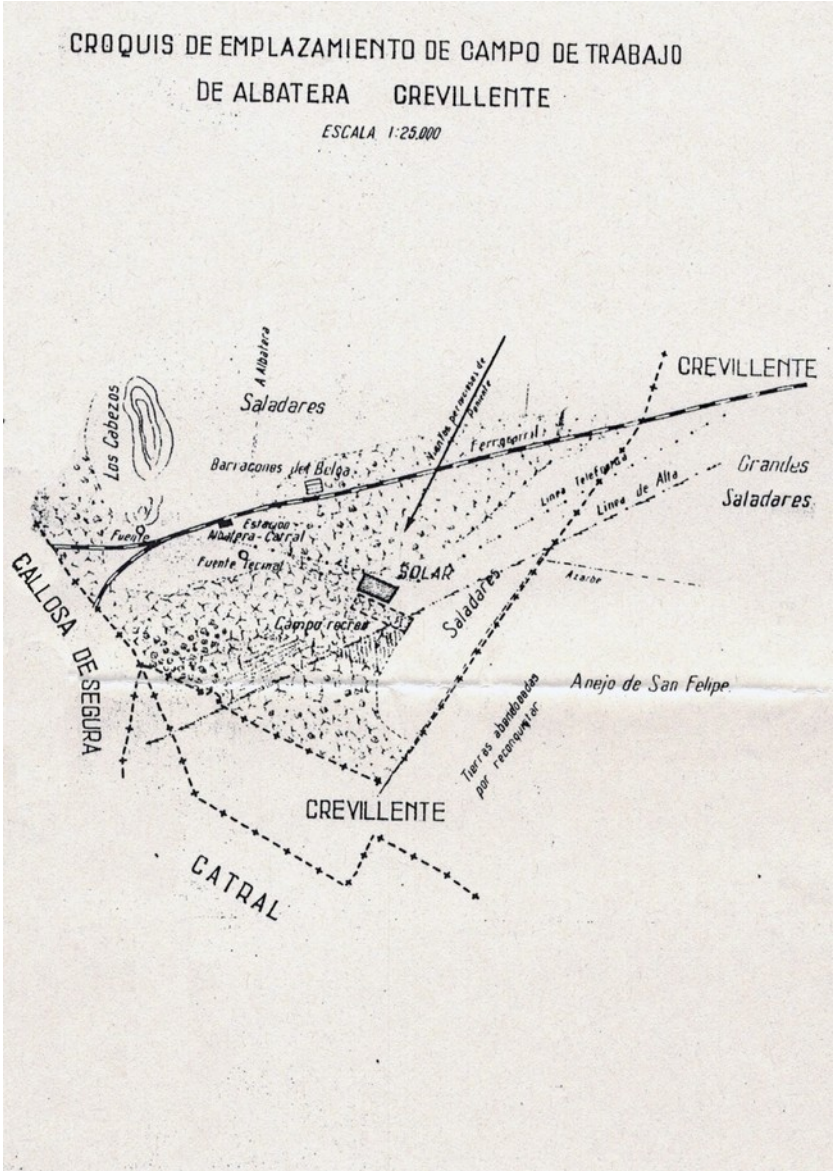
"una puesta en común": cada grupo explicaba en clase qué entrevistas había hecho y qué información había recogido. Aprendimos todos muchísimas cosas sobre la vida de abuelos, tíos y vecinos de mis alumnos durante su juventud. Todos ellos fueron jóvenes durante la Segunda República y la Guerra Civil. Así fue cómo supimos que, oficialmente, la guerra terminó el 1 de abril de 1931 en el Puerto de Alicante. Un lugar terrible en aquellos días donde se agolpaban miles de personas venidas desde todos los puntos de la geografía española para partir al exilio en los barcos que el gobierno francés había prometido. Todos querían huir de una segura represión. Pero no todos los consiguieron. Cuando las tropas italianas rodearon el puerto de Alicante, muchos supieron que todo había acabado definitivamente. Hubo muchos suicidios. Más tarde también hubo fusilamientos en el Castillo de Santa Bárbara. Los que sobrevivieron fueron conducidos a distintos lugares: las mujeres y los niños fueron separados de sus padres y maridos y conducidos a improvisadas cárceles: cines, hospitales, conventos... más tarde, esas mujeres con sus niños, serían trasladadas a otras cárceles de la Península. Los hombres que sobrevivieron fueron conducidos inicialmente a un campo situado a las afueras de Alicante: Al Campo de los Almendros" y de allí, unos días después, en tren, en vagones de ganado, a un campo de trabajo construido durante la Segunda República y reconvertido, para la ocasión, en campo de concentración.

Pero todo esto que ahora estoy adelantando lo desconocíamos entonces. Lo fui descubriendo años después, cuando mis alumnos ya habían terminado sus estudios en el instituto y muchos continuaban su formación en distintas universidades. Decidí que debía terminar aquella investigación que había empezado en el curso 1990-91 como un proyecto pedagógico. Pero mientras tanto descubría algo que ni mis compañeros de promoción ni yo jamás habíamos estudiado en la facultad: Y era, precisamente, lo que había sucedido en el Puerto de Alicante durante los últimos días de marzo y el 1 de abril. Y junto

a este descubrimiento, otro mucho más inquietante del que nos hablaban sin cesar nuestros entrevistados: la existencia de muchas cartas que los que iban a morir de forma inmediata habían escrito a sus familiares para despedirse de ellos. Esas cartas no habían llegado a su destino. Después de consultar con mis profesores del Departamento de Historia Moderna y Contemporánea de Murcia, seguí su consejo y, gracias a la generosa dotación del premio de la CAM, pusimos rumbo, durante la Semana Santa de 1991 a Madrid. Íbamos a visitar la fundación Pablo Iglesias/Largo Caballero. Era allí donde, según mi profesora, la Catedrática doña Encarna Nicolás, especialista en franquismo, podían hallarse aquellas cartas.

Cada uno de nosotros portaba, en un folio, una lista con los nombres de los autores de las cartas que nunca habían llegado a sus destinatarios.

Fue el destino o la casualidad. No sé qué pudo ser. He pensado muchas veces en esto, porque lo que sucedió aquel día cambió mi vida para siempre, y de qué manera. Porque entre el montón de cartas que los archiveros depositaron sobre mi mesa había un sobre mucho más grande que los demás. En su interior había unos planos y la ubicación exacta de donde se levantó aquella extraña construcción.



En el año 2000 publiqué un primer libro sobre el Campo de Concentración de Albatera. Pensé que se lo debía a los alumnos con los que inicié este proyecto pedagógico, pero también a todos mis alumnos de generaciones posteriores. Me pa-

reció que para llegar a todos ellos, y también, por qué no, para llegar a un público más amplio, era mucho mejor mostrar lo que sucedió de forma novelada. Aquel primer libro se tituló: La línea del Horizonte. En ella contaba todo lo que hasta la fecha había conseguido averiguar sobre aquel lugar que nadie parecía recordar. Todas las personas de la zona, salvo una, a las que fui mostrando aquellos planos me aseguraron que no sabían nada de todo aquello, a pesar de que la ubicación, como se puede ver un poco más arriba, indica, con toda claridad, dónde se encontraba.

Sin embargo, aquella primera publicación me abrió una puerta inesperada: la de los supervivientes. Gracias al interés que la prensa mostró por mi trabajo, muchos hijos e hijas de los hombres que habían sobrevivido al campo de concentración de Albatera, se pusieron en contacto conmigo, todos me pidieron que fuera a conocer a sus padres, porque todos ellos me podían contar muchas cosas. Nunca dije, en el transcurso de las siguientes entrevistas, lo que ya había averiguado sobre las duras condiciones de vida en aquel lugar. El campo de concentración de Albatera está considerado el más duro de los que hubo al terminar la Guerra Civil. Mi forma de trabajar consiste en dejarlos hablar sin interrupciones, si acaso una pequeña intervención para solicitar alguna aclaración. Creo que cuando trabajamos en Historia Oral, una vez que hemos hecho regresar al entrevistado al escenario donde tanto sufrió, hay que dejarlo hablar. Se tiene que desahogar. Qué menos.

Durante aquellas primeras entrevistas constaté, con asombro, la idéntica coincidencia en el recuerdo. Todos insistían, y mucho, en las cinco cuestiones que expongo a continuación y, siempre, sorprendentemente, por este orden:

1º.- La sed. Tardaron casi una semana entera que beber un poco de agua potable. No fue hasta que consiguieron hacer llegar un camión cisterna desde Orihuela. Anteriormente habían encontrado agua en un pozo de la sierra de Callosa del Segura, pero era agua salada. El propio campo está situado so-

bre un saladar. Este hecho hizo que las condiciones de vida fueran espantosas, porque al sol del cielo se unía su reflejo en los millones de cristales salinos del suelo. Esta circunstancia ayuda a comprender el elevado grado de mortalidad por deshidratación e infecciones cutáneas.

2º.- El hambre. Los primeros días tampoco comieron nada. Hacia el final de la primera semana en el campo empezó a llegar la comida: un pequeño chusco de pan y una lata de sardinas que contenía tres piezas. Esta frugal comida había que compartirla entre cinco presos. Al principio el reparto dio lugar a peleas. Poco a poco se fueron organizando de distintas maneras.

3º.- El estreñimiento. La falta de líquidos y comida hacía imposible el tránsito intestinal. Se tenían que ayudar unos a otros con la llave que portaban en aquella época las latas de sardinas.

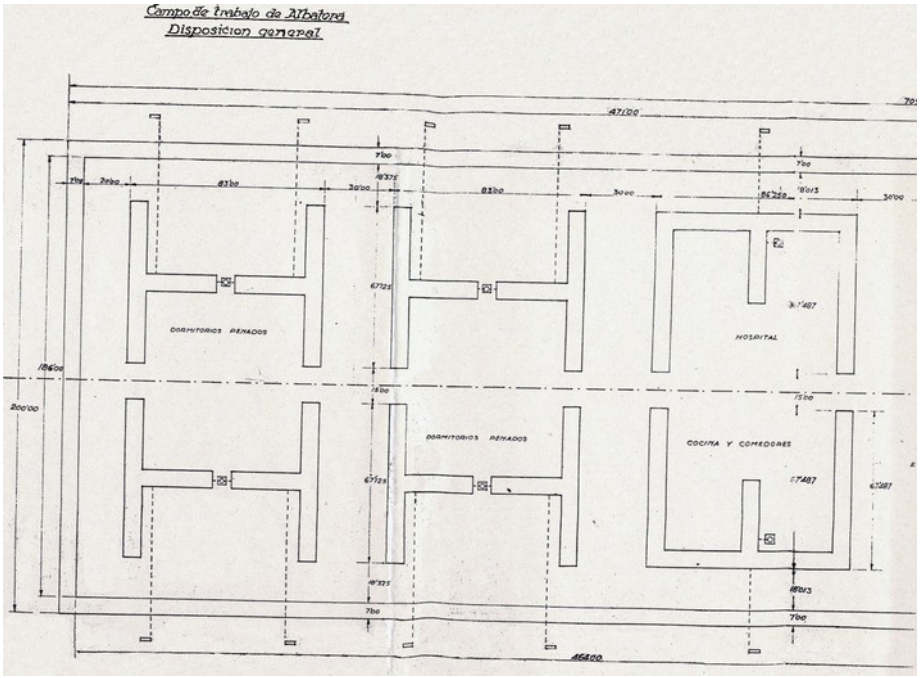
4º.- La deshumanización. Todos los entrevistados coinciden en que una vez atravesaban las puertas de aquel lugar se les hacía saber que ya no eran hombres, que ya no eran nada. Estaban a merced de personas que en cualquier momento podían hacer con ellos lo que quisieran. Algo que por desgracia era muy cierto. Todos los entrevistados, sin excepción, relatan el horror que sintieron cuando la primera noche, por megafonía, les dijeron que se tenían que tumbar en el suelo. El campo de trabajo, cuando se construyó, tenía capacidad para unas ochocientas personas, en los primeros días de abril se hacinaron más de veinte mil. Físicamente era imposible tumbarse. Pero un soldado, desde una torreta, soltó una ráfaga de ametralladora y muchos murieron. Fue entonces cuando comprendieron que sus vidas, para sus carceleros, no tenían ningún valor.

5º.- La visita de las comisiones. Todos los días los presos tenían que formar, cantar el Cara al Sol y gritar, al unísono: España: Una, Grande y Libre. Como nunca lo hacían todos a la vez, tenían que volver a repetirlo una y otra vez. Muchos se desmayaban. Mientras estaban formados, las filas eran recorridas por

personas llegadas de todos los puntos de España, eran las temidas comisiones, venían buscando a una persona de su pueblo o ciudad para fusilarlo en el lugar donde había nacido. Una vez lo encontraban lo sacaban del grupo y se lo llevaba a rastras. En alguna ocasión, llegaron a fusilar a aquella persona delante de todos sus compañeros.

Esta era, con pocas variantes, la información que conseguí recoger durante mis entrevistas en el año 2000/2001. Todas las personas que entrevisté durante este año me pidieron lo mismo: que contara su historia y que mantuviera en secreto su identidad. Uno de los entrevistados que tenía 93 años me dijo que era porque tenía miedo de que el Gobierno le quitara su pensión. Otro, por miedo a sus vecinos.

El problema era que yo acababa de publicar un libro en el que mencionaba muchas de las cosas que ellos me relataban Guardé sus entrevistas, que siempre transcribo, porque a veces sus voces me resultan difíciles de entender cuando las escucho. Y de momento no escribí nada más sobre este campo de concentración. Hasta que en 2009 me invitaron a asistir a unas jornadas que tenían lugar en San Isidro, un pueblo de reciente creación ubicado junto al lugar donde estuvo el campo. Fue allí, en aquellas jornadas, cuando conocí a Isidro Benet Palou. Tenía entonces 93 años y una cabeza en plena forma y fantásticamente organizada. Él me contó muchas cosas del día a día en el campo que yo ignoraba, pero, sobre todo, cómo supo ingeniárselas para conseguir sobrevivir a la dureza del campo y cómo, con su extraordinaria inteligencia, salvó la vida de muchos compañeros.



Cuando visitaba a Isidro en su casa de Valencia, él siempre me esperaba con un dibujo que había hecho para ilustrarme lo que ese día me iba a contar. Nuestras entrevistas duraban desde la mañana a la tarde. Fruto de todo lo que aprendí a su lado fue mi segundo libro publicado en 2016. Lo titulé: “Isidro, relato del campo de concentración de Albatera”.

ALICANTE
Del campo de los Almendros, al de Albatera
100 personas en cada vagón
nos abrazaban

UNA ATRACCIÓN MUY SEGUIDA QUE NOS DABAN, SIEMPRE AL SALIR EL SOL, NO SIN ANTES CANTAR "CARA AL SOL" CON EL SALUDO Y EL CONSIGUIENTE ARRIBA ESPAÑA.

En temps de guerra: una experiència didàctica a 6é de primària

En tiempos de guerra: una experiencia didáctica en 6º de primaria

Isabel Fita Carretero
CEIP Joan Fuster. Manisses

RESUM
El projecte educatiu presentat està contextualitzat a un grup de 26 discents pertanyents al nivell de 6é d'Educació Primària al CEIP Francesc Cantó d'Elx, al segon trimestre del curs escolar 2018-2019. El seu eix conceptual se centra en abordar el període històric comprés des de la II República fins a la transició a la democràcia a l'estat espanyol, incloent-ne alguns aspectes de la II Guerra Mundial. La metodologia educativa emprada per a desenvolupar aquesta experiència va ser l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP) interdisciplinars i tenia com a objectiu inicial dur-lo a la pràctica partint dels seus propis interessos de l'alumnat. En aquest sentit, és important entendre que els centres d'interès van evolucionar a la par que avançava el projecte, motiu pel qual al present projecte educatiu s'aglutinen temes que, a priori, podrien tindre una relació indirecta entre ells. La finalitat era apropar l'alumat a la perspectiva més social i humana del període, el foment de l'empatia històrica i

la memòria democràtica emprant fonts alternatives al manual escolar i deixant en un segon plànol la perspectiva historicista de l'àrea curricular.

RESUMEN
El proyecto educativo presentado está contextualizado a un grupo de 26 discentes pertenecientes al nivel de 6.º de Educación Primaria al CEIP Francesc Cantó de Elche, en el segundo trimestre del curso escolar 2018-2019. Su eje conceptual se centra en abordar el periodo histórico comprendido desde la II República hasta la transición a la democracia en el estado español, incluyendo algunos aspectos de la II Guerra Mundial. La metodología educativa empleada para desarrollar esta experiencia fue el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) interdisciplinares y tenía como objetivo inicial llevarlo a la práctica partiendo de los propios intereses del alumnado. En este sentido, es importante entender que los centros de interés del evolucionaron a la par que avanzaba el proyecto, motivo por el cual en el presente proyecto educativo se aglutinan temas que, a priori, podrían tener una relación indirecta entre ellos. La finalidad era acercar al alumnado a la perspectiva más social y humana del periodo, el fomento de la empatía histórica y la memoria democrática empleando fuentes alternativas al manual escolar y dejando en un segundo plano la perspectiva historicista del área curricular.
Paraules clau: Guerra Civil, transició a la democràcia, holocaust nazi, ABP, memòria històrica, empatia històrica.
Palabras clave: Guerra Civil, transición a la democracia, holocausto nazi, ABP, memoria histórica, empatía histórica.

PRIMERA APROXIMACIÓ AL PROJECTE

Durant el segon trimestre del curs 2018-2019 es va dur a terme un projecte en el qual es treballava el període històric comprés des de la II República fins a la transició a la democràcia,

així com la II Guerra Mundial, des d'una perspectiva social amb el grup de 6é A d'Educació Primària en un centre públic d'educació infantil i primària de la ciutat d'Elx (Alacant). Es tractava d'una classe que treballava mitjançant l'aprenentatge basat en projectes (ABP) interdisciplinars, els temes dels quals eixien des del seu propi interès. Després de realitzar la primera assemblea per a la proposta de temes, hi va haver una forta tendència en investigar al voltant de l'holocaust nazi per part de l'alumnat. Però, com que el contingut eixia fora dels continguts establerts per la legislació en aquest nivell educatiu, es va plantejar la possibilitat de treballar-lo de manera conjunta amb el període històric espanyol esmentat anteriorment.
En la segona sessió, l'alumnat havia de plantejar aquells aspectes que coneixen del tema a tractar, així com aquelles coses que els interessaria investigar. Després d'açò, i com era habitual en la dinàmica de l'aula, es van establir els grups de treball cooperatiu i la temporització de les qüestions plantejades. Durant la duració del projecte, l'alumnat havia de fer una recerca de totes les preguntes proposades i dur-les contestades els dies pactats per tal de fer una posada en comú amb tot el grup-classe i poder corregir o afegir informació addicional. En aquest sentit, era molt important que els discents anotaren les referències de les seues fonts d'informació per no reduir la recerca a la Viquipèdia.

DESENVOLUPAMENT DE L'ABP

En primer lloc es va començar per establir les diferències entre dictadura i democràcia a partir d'una pluja d'idees de l'alumnat amb la finalitat d'interioritzar-les i poder identificar-les durant el projecte. Amb tot l'ABP plantejat, es va establir a l'aula un banc de recursos (principalment literaris) a mode de biblioteca de consulta perquè l'alumnat poguera realitzar lectures relacionades amb el tema (Figura 1). Els títols més significatius que es trobaven en aquesta biblioteca de consulta eren:

La Guerra Civil espanyola contada a los jóvenes (Pérez-Reverte, 2016), *El diario de Anne Frank* (Folman i Polonsky, 2017), *La muerte de Guernica* (Preston i García, 2017), *La Guerra Civil espanyola* (Preston i García, 2018) o Maus (Spiegelman, 2018), entre altres. A més, alguns alumnes van aportar dossiers, revistes o treballs d'Educació Secundària que van trobar durant la recerca d'informació i que servien per a qui ho necessitara. Cal recordar que es tracta d'un projecte interdisciplinar, per la qual cosa les activitats estaven plantejades per treballar aspectes de les diferents àrees curriculars, però sempre partint des de la temàtica històrica triada. En aquest sentit, es va fer un eix cronològic per aclarir que seguiríem el següent ordre: esdeveniments internacionals, nacionals i autonòmics amb la finalitat d'iniciar el projecte amb el punt de major interès de l'alumnat: l'holocaust.

Figura 1. Fotografia de la biblioteca de consulta de l'ABP

Primerament es va fer una lectura del llibre teatral Nassos, nassos, nassis de Quim Canals i es van fer unes xicotetes representacions a classe d'algunes escenes triades per l'alumnat en les quals la importància radicava en l'emoció que intentaven transmetre al públic de com va viure la societat del moment la dictadura alemanya. Com que l'alumnat ja havia començat a investigar sobre la IIGM, els va resultar senzill trobar les concordances entre aquest i els esdeveniments que ja havien llegit. En segon lloc es va analitzar la notícia E*l fascinante misterio del pueblo con más gemelos del mundo* de Lucia Blasco en BBC Mundo, tant per endinsar-nos en els experiments genètics duts a terme pel moviment nazi, com per analitzar el tipus de vocabulari que s'empra en periodisme que deixa entreveure el punt de vista de qui ha escrit l'article. En tercer lloc, i com que una alumna ja va exposar la seua visita al camp de concentració d'Auschwitz durant unes vacances, es va visualitzar el documental *El campo de la muerte de Treblinka* d'Adam Kemp emès per RTVE per treballar amb l'alumnat l'empatia històrica (actualment només es troba disponible en un canal privat de Youtube). Per acabar aquesta part del projecte, es va demanar que l'alumnat redactara una notícia de l'inici de la IIGM. Per fer-ho, els discents havien d'escriure la notícia des d'un dels tres punts de vista següents: reporters de la societat jueva, reporters afins al moviment nazi o reporters estrangers neutrals. Va resultar interessant com qui va triar la perspectiva jueva va escriure en primera persona plasmant la informació com si es tractara d'un diari, possiblement influenciats pel còmic *El diari d'Anne Frank* que tenien a l'abast a la biblioteca del projecte. No obstant això, per fer aquest escrit i per iniciativa pròpia, l'alumnat va fer una recerca d'informació extra. Acabada aquesta part del projecte, ens endinsarem en el bloc de la II República, Guerra Civil, dictadura franquista i transició a la democràcia. Com que es disposava de manuals escolars a l'aula, s'inicià aquest apartat de l'ABP analitzant la informació d'aquests. L'alumnat havia de veure si la informa-

ció de cada punt del tema ocupava la mateixa extensió, quins tipus d'imatges s'empraven, el tipus de vocabulari i el tipus d'activitats. Amb aquesta informació estreta, el propi alumnat va ser qui va exposar que hi havia aspectes que es tractaven de manera molt superficial i que les activitats plantejades es centraven principalment en personatges històrics considerats com a rellevants, però que deixaven la perspectiva del poble en un segon plànol. Com que el projecte es va dur a terme en el moment en que Alacant celebrava l'esdeveniment A*lacant, ciutat de la memòria* l'alumnat va fer recerca de notícies sobre refugis antiaeris propers a la ciutat i de la bomba que va caure al mercat municipal de la ciutat per poder analitzar com va viure la societat aquest moment històric. De manera paral·lela, es va estudiar el quadre Guernica de Picasso (els seus elements, el tipus de moviment artístic, el rerefons de cada part) amb el recolzament de la cançó *Décimas para el Guernica* de Jorge Drexler, dins del projecte de RTVE *Suena Guernica* pel 80 aniversari del quadre, per treballar el paral·lelisme entre ambdós atacs. A més, es va realitzar una rèplica en mida pòster i color al corredor del centre ja que l'alumnat volia visibilitzar allò que estàvem treballant i que consideraven important transmetre a la resta de la comunitat educativa (Figura 2).

Figura 2. Fotografia de la rèplica del Guernica de Picasso elaborada per l'alumnat

Com que l'alumnat s'havia interessat també per l'educació durant aquest període, es van dur a terme dos activitats al respecte. En primer lloc, la visualització d'alguns documentals realitzats per estudiants de Magisteri de la Universitat de València, dins del grup d'innovació educativa Teatres de la memòria escolar (curs 2016-2017), basats en entrevistes a persones que va viure la postguerra. així com l'anàlisi del documental elaborat pel grup de treball durant la meua formació com a mestra. Aquest se centrava en les dinàmiques dutes a terme en les sessions de geografia i història durant el franquisme. Per tal d'aprofundir en el documental, i assegurar la comprensió per part de l'alumnat, es realitzà la dinàmica del Twitter cooperatiu, de manera que es detenia el vídeo quan es canviava de bloc de temàtica i els discents havien d'anotar en un post-it un resum de 140 caràcters (Figura 3). En acabar el documental, cadascun havia de triar un tweet de cada part per elaborar-ne un resum d'allò que s'havia vist en aquest per fer un posterior debat. En segon terme, vaig dur a l'aula rèpliques de manuals escolars del període perquè l'alumnat els analitzara i poguera establir semblances i diferències entre aquests i els que teníem a l'aula (format, mida, imatges, continguts, activitats, etc.).

Figura 3. Fotografia del resultat final de la dinàmica del Twitter cooperatiu

Després d'aquestes dues sessions, l'alumnat havia de plantejar les semblances i les diferències entre l'escola durant el perío-

de franquista i l'actual. Va semblar molt interessant com hi van trobar més semblances que diferències, així com l'aportació que van fer en preguntar a casa, la qual cosa permeté incloure l'educació durant la transició a la democràcia i així endinsar-nos en l'últim punt del projecte. Com que els familiars de la majoria de l'alumnat van viure aquest període, quan tornaven a classe feien referència a esdeveniments o cançons de l'època. Per això, es van analitzar les cançons *Para la libertad*, de Joan Manuel Serrat, i *España camisa blanca de mi esperanza*, de Ana Belén, que van ser proposades per l'alumnat. És interessant com, en aquest punt del projecte, l'alumnat havia desenvolupat una gran capacitat d'abstracció i trobava missatges amagats darrere dels versos d'aquestes composicions musicals.

En temps de guerra: una experiència didàctica a 6é de primària. Isabel Fita Carretero - CEIP Joan Fuster. Manisses

Amb tota la informació recollida durant l'ABP, els diferents grups de treball cooperatiu van esdevindre experts en un tema per tal d'elaborar preguntes per a l'entrevista als dos familiars que s'havien oferit a vindre a l'aula: l'avi d'una alumna que va nàixer els últims anys de la Guerra Civil i el pare d'un alumne que va viure de jove el colp d'estat del 23 de febrer del 81. Els temes tractats eren els següents: la casa i la família, l'escola, el treball, indumentària i alimentació i, per últim, jocs. Es van fer assajos previs a l'aula com si jo mateixa haguera estat l'entrevistada perquè l'alumat aprenguera a redirigir els diàlegs. En aquest sentit, va ser molt important la visualització dels documentals dels estudiants de Magisteri, comentats anteriorment, ja que permeté que els discents tinguéren en compte aquells aspectes que podien interferir en l'entrevista, tant humans com ambientals. Finalment, es va disposar l'aula a mode d'assemblea per entrevistar aquests dos homes i es va convidar a les famílies que tingueren interès en assistir a aque-

lla sessió.
Va resultar molt emotiva la resposta de l'alumnat, així com la de les famílies quan els entrevistats exposaven les seues vivències. Després de l'entrevista, els discents van poder exposar els seus productes finals de l'ABP a les famílies. Com que s'havien tractat molts aspectes diferents durant el projecte, cada grup es va centrar en exposar-ne aquell que més els havia cridat l'atenció. A mode de cloenda, es va plantejar una prova escrita en l'última sessió de només dues preguntes de resposta llarga: l'escola durant el franquisme i els camps de concentració amb la finalitat que l'alumnat tinguera l'oportunitat de demostrar què havia entès i quins aspectes de tall més social de l'època tractada, i que no eixien als seus manuals escolars, havia interioritzat.

CONCLUSIONS

Treballar a l'aula la Guerra Civil o la II Guerra Mundial continua sent un tema tabú en molts centres educatius. No obstant això, és molt important escoltar les inquietuds de l'alumnat per conèixer aquells aspectes que els interessen de la nostra història recent. Com s'ha pogut veure en aquesta experiència, hi ha moltes opcions per tal de tractar-la amb els discents. A més, el fet de treballar aquest període històric des de diferents àrees curriculars mitjançant l'ABP potser va permetre oferir una visió més holística a l'alumat i així poder allunyar aquests continguts d'una perspectiva més historicista. A mode de cloenda, cal recordar que la nostra tasca com a docents és imprescindible per posar a l'abast del grup-classe ferramentes que els permeten conèixer diferents perspectives d'aquest període, així com que la història té més personatges propers al nostre alumnat a banda d'aquells que apareixen als manuals escolars.

BIBLIOGRAFÍA

BLASCO, L. (13 d'octubre de 2015). *El fascinante misterio del pueblo con más gemelos del mundo*. BBC News. Recuperat de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/10/151009_salud_gemelos_brasil_lb

CANALS, J. (2001). *Nassos, nassos, nassis*. Alzira, Valencia, España: Bromera.

DREXLER, J. (2017). Décimas para Guernica [Cançó]. Suena Guernica. RTVE: Radio 3 Extra. Recuperat de https://www.rtve.es/alacarta/videos/suena-guernica/suena-guernica-jorge-drexler-decimas-para-guernica/4055022/

FOLMAN, A. i POLONSKY, D. (2017). *El diario de Anne Frank*. Barcelona, España: Debolsillo.

KEMP, A. [Canal Félix Rodríguez Sanjurjo]. (25 de gener de 2020). El campo de la muerte de Treblinka [Arxiu de vídeo]. Youtube. Recuperat de https://www.youtube.com/watch?v=Fcuhv3P5Uak&feature=youtu.be&ab_channel=F%C3%A9lixRodr%C3%ADguezSanjurjo

PÉREZ-REVERTE, A. (2016). *La Guerra Civil contada a los jóvenes*. Barcelona, España: Alfaguara

PRESTON, P. i GARCÍA, J.P. (2017). *La muerte de Guernica*. Madrid, España: Debate.

_____ (2018). *La Guerra Civil española*. Madrid, España: Debate.

Projecte d'Innovació Teatres de la memòria escolar. (2017). Teatres de la memòria escolar curs 2016-17. Wordpress. Recuperat de https://teatrescolar.blogs.uv.es/experiencies/documentals-2/curs-2016-17/

SPIEGELMAN, A. (2018). *Maus*. Barcelona, España: Reservoir books.

¿Es capaz el alumnado de advertir una gráfica manipulada? La alfabetización mediática de la ciudadanía

Es capç l'alumnat d'advertir

una gràfica manipulada? L'alfabetització mediàtica de la ciutadania

Rafael Olmos Vila
Óscar Martí Contreras
IES Bernat de Sarrià. Benidorm

RESUMEN
El avance de las nuevas tecnologías favorece la rapidez del intercambio de información, pero también la difusión de los bulos y noticias falsas. Se precisa la regulación del mercado de la información, pero la realidad es que cada ciudadano no es sólo receptor de información, sino que también la produce y comparte. Apelamos a la responsabilidad de la ciudadanía del siglo XXI para contrastar la información que recibe, denunciar la desinformación y no difundirla. Este contexto supone un reto para la educación: la alfabetización mediática crítica de nuestro alumnado.
En la siguiente comunicación se presentan los resultados de

una investigación desarrollada a finales de 2020, en la cual evaluábamos la competencia de un grupo de 53 alumnos de 2º de Bachillerato para identificar la manipulación e intencionalidad detrás de dos gráficas publicadas en medios de comunicación oficiales y políticos. Los resultados nos muestran que, en general, el alumnado sí advierte las estrategias manipulativas, los errores en la representación de las gráficas, pero no el porqué, no son capaces de relacionarlos con el contexto o los intereses en desinformar. No reflexionan sobre a quién o qué grupos beneficia la manipulación, llegando en algunos casos a creer ingenuamente que la representación desproporcionada de los gráficos o los saltos en los valores de los ejes, se deben a una equivocación para reclamar nuestra atención.
Las conclusiones de la investigación nos urgen a desarrollar prácticas educativas críticas que preparen al alumnado para analizar y combatir la manipulación y desinformación.

RESUM
L'avanç de les noves tecnologies afavoreix la rapidesa en l'intercanvi d'informació, però també la difusió dels bulos i notícies falses. Cal la regulació del mercat de la informació, però la realitat és que cada ciutadà no és només receptor d'informació, sinó que també la produeix i comparteix. Apel·lem a la responsabilitat de la ciutadania del segle XXI per a contrastar la informació que rep, denunciar la desinformació i no difondre-la. Aquest context suposa un repte per a l'educació: l'alfabetització mediàtica crítica del nostre alumnat.
En la següent comunicació es presenten els resultats d'una investigació desenvolupada a la fi de 2020, en la qual avaluàvem la competència d'un grup de 53 alumnes de 2n de Batxillerat per a identificar la manipulació i intencionalitat darrere de dues gràfiques publicades en mitjans de comunicació oficials i polítics. Els resultats ens mostren que, en general, l'alumnat sí que adverteix les estratègies manipuladores, els errors en la representació de les gràfiques, però no el perquè, no són ca-

paços de relacionar-los amb el context o els interessos a desinformar. No reflexionen sobre a qui o quins grups beneficia la manipulació, arribant en alguns casos a creure ingènuament que la representació desproporcionada dels gràfics o els salts en els valors dels eixos, es deuen a una equivocació per a reclamar la nostra atenció.
Les conclusions de la investigació ens urgeixen a desenvolupar pràctiques educatives crítiques que preparen a l'alumnat per a analitzar i combatre la manipulació i desinformació.

Palabras clave: Alfabetización mediática crítica, noticias falsas, gráfica, manipulación.
Paraules clau: Alfabetització mediàtica crítica, notícies falses, gràfica, manipulació.

1. INTRODUCCIÓN

El bombardeo de noticias desde los medios de comunicación tradicionales, junto a la rapidez en compartir información a través de mensajes cortos, vídeos o memes desde nuestros móviles, ha significado la saturación de una ciudadanía absorta, sin capacidad, ni tiempo de reflexión. En la coyuntura de este último año, la población ha visto cómo los bulos vinculados a la salud han crecido exponencialmente (OLMOS, 2020; SALAVERRÍA, BUSLÓN, LÓPEZ-PAN, LEÓN, LÓPEZ-GOÑI y ERVITI, 2020), junto a las horas enfrente de las pantallas durante el confinamiento (SANMARTÍN, BALLESTEROS, CALDERÓN y KURIC, 2020).
Esta exposición supone una indefensión para el alumnado de nuestras aulas, ya que en su mayoría no cuenta con las herramientas para analizar y verificar los mensajes que recibe.
Este contexto demanda el desarrollo de investigaciones para conocer cómo los adolescentes reciben la información, qué impacto emocional genera en ellos e incide en que la compartan. También nos insta a que, de manera paralela, comba-

tamos en el aula la desinformación de manera interdisciplinar, desde las materias vinculadas a las tecnologías como Informática hasta las Humanidades o Ciencias -en este momento de proliferación de noticias confusas sobre la COVID, las vacunas, las medidas sanitarias, etc.- acudiendo a las fuentes, verificando su procedencia y contenido y argumentando la validez de sus afirmaciones.

A este respecto la Consellería de Educación ha potenciado este curso 2020-2021 la implementación de una nueva materia de alfabetización mediática: Cultura Digital (CEICE, 2020a). Un proyecto interdisciplinar (DECRETO, 2018), para el que se han desarrollado materiales y unidades didácticas sobre las fake news y las emociones en la red (CEICE, 2020b).

2. MARCO TEÓRICO

El uso inflacionario del término f*ake news* ha terminado por restarle significado, asociándolo de modo general a una información falsa. Sin embargo, los mecanismos de difusión de información falsa son más sutiles, no consisten en fabricar noticias ex novo, sino más bien en desinformar sobre hechos existentes. La desinformación es un modo de manipulación, desde la omisión de algún dato relevante, la redacción confusa, la asociación del titular a una imagen de archivo que no se corresponde con el momento, etc. Se narran los hechos de un determinado modo, sugiriendo, conduciendo al espectador para que llegue a unas conclusiones favorables o negativas sobre un asunto, incriminar o difamar a alguien, persuadiendo a la opinión pública en favor de los intereses políticos y económicos que subyacen en el mensaje (RODRÍGUEZ, 2018; SENSO, 2020).

Cuanto mayor sea el desconocimiento de la ciudadanía en un asunto, más fácil será engañarla, y, por lo tanto, la estrategia requerirá menos sofisticación para crear en el imaginario colectivo una realidad. Si existe un campo en el que se ha com-

probado la vulnerabilidad de la ciudadanía por su desconocimiento, es en la economía (SANTISTEBAN, 2013). Desde la crisis económica de 2008, la legislación obliga demostrar la comprensión del consumidor de la naturaleza y los riesgos que se asumen, desde la realización de operaciones financieras hasta la firma de una hipoteca (Ley 5/2019). Sin embargo, a pesar de las campañas y programas de alfabetización financiera (CNMV 2008; OCDE, 2012), sigue siendo una competencia que no dominan los diferentes grupos de población, a pesar de su formación universitaria (BLASCO, BOSCH, GONZÁLEZ-MONFORT, PAGÈS, PREIXENS y SANTISTEBAN, 2015).

Del grado de primaria 12 estudiantes no saben definir el concepto de TAE y 3 lo hacen de una forma muy incompleta, lo que significa el 79% del total. En cuanto al concepto de inflación 10 estudiantes no lo definen correctamente y 3 lo hacen de manera insuficiente, lo que representa el 67,5% de los estudiantes. Con respecto a los estudiantes del máster de secundaria 21 estudiantes desconocen el significado de las siglas TAE y 17 las definen de forma bastante incompleta, lo que en total llega a representar el 73% del total (p.598).

Los conceptos económicos son difíciles de comprender por la ciudadanía (OLMOS, PAGÈS y GONZÁLEZ-MONFORT, 2017), pero mayor aún cuando se expresan en una gráfica o una fórmula que resultan más abstractas. Por lo tanto, se trata de un ámbito idóneo para la desinformación y manipular a la población.

3. LA INVESTIGACIÓN

3.1 Preguntas y objetivos

Desde esta preocupación las preguntas que han guiado nuestra investigación son:

¿Es capaz nuestro alumnado de secundaria de advertir gráficas manipuladas? ¿Son conscientes de las estrategias para desinformar?

¿Consiguen relacionar las estrategias de desinformación con los objetivos e intencionalidad que se persiguen? ¿Identifican a qué grupos políticos y de poder beneficia?
El objetivo principal es conocer su grado de alfabetización mediática crítica. Si en este contexto digital, donde cada vez esta más presente la mentira, pueden desenvolverse de forma autónoma.

3.2 Contexto y muestra
La investigación se desarrolló en el IES Bernat de Sarrià de Benidorm. La muestra estuvo formada por 53 alumnos de 2° Bachillerato de Humanidades y Ciencias: 30 eran chicos y 23 chicas. Cabe recordar que dentro del itinerario de Humanidades cursan Economía de Empresa, concretamente 15 alumnos.
Los cuestionarios sobre su competencia mediática se realizaron durante el mes de noviembre de 2020.

3.3 Metodología e instrumento
Para recabar la información se utilizó un cuestionario sobre dos gráficas manipuladas. La primera fue mostrada en el telediario de RTVE de 31 de julio de 2020 y reproducida en su cuenta de tuiter (Imagen I). En ella se mostraba la caída del PIB de las principales economías europeas durante la primera mitad del año. Especialmente significativa era la caída en el segundo trimestre, los meses de confinamiento y mayores restricciones de movilidad. A pesar de presentarse en el mismo plano horizontal, se utilizaban diferentes escalas numéricas: la gráfica de España era en valores de 2 en 2 y el resto de 1 en 1, de modo que la caída de -18 puntos de la economía española coincidía en la misma línea horizontal con el -10 del PIB alemán. Al mismo tiempo las economías de Francia e Italia, a pesar de registrar una caída numérica menor, la longitud de las barras nos invita a pensar que el impacto del coronavirus ha sido mayor en su PIB.

Imagen I. Tuit de RTVE sobre la caída del PIB de las economías europeas. Fuente: RTVE (2020)

Sobre esta gráfica les preguntábamos:
¿Qué país sufrió la mayor caída de su PIB en el periodo de enero a marzo?
¿Qué país sufrió la mayor caída de su PIB en el periodo de abril a junio?
Comenta críticamente la representación de la gráfica y cuál crees que es la intencionalidad del autor que la elaboró.
La segunda gráfica fue mostrada por Pablo Casado durante el debate televisado entre los representantes políticos, en el marco de la campaña electoral de 2016 (Imagen II). El gráfico mostraba el gasto social durante los años 2011-2016, pero con errores en la proporcionalidad de las barras y sin un eje de ordenadas. Especialmente flagrante era la representación del gasto en 2016: en primer lugar el valor, 187.211, aparecía sobredimensionado, en una fuente azul y de mayor tamaño del resto; y en segundo lugar el tamaño de la barra del año 2016 sextuplicaba la de 2011, cuando en realidad no llegaba ni a un 4% mayor. El resto de años también aparecían con diferentes errores de proporcionalidad en sus representación, no correspondiéndose el tamaño de las barras con los valores numéri-

cos: una gráfica cuya representación correcta dibujaría una horizontal con leves fluctuaciones, aparecía, sin embargo, en forma de escalera ascendente.

Imagen II. Gráfico sobre la evolución del gasto social mostrado durante un debate en televisión.. Fuente: Bolsamanía (2016)

En el caso de esta gráfica las preguntas fueron:
Responde V o F
__ El gasto social ha ido aumentando cada año más en forma de escalera
__ En el año 2015 el gasto social fue mayor que en el año 2013
__ Sólo en el año 2016 y 2015 se destinó mayor presupuesto para el gasto social que en 2014
Comenta críticamente la representación de la gráfica y cuál crees que es la intencionalidad del autor que la elaboró.

4. RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

En la primera gráfica casi el 90% respondió correctamente las dos primeras preguntas. Sólo un 10% lo hizo incorrectamente, fijándose en la dimensión de las barras, sin detenerse en las

diferentes escalas del eje de ordenadas en cada país.
Paradójicamente sus conclusiones, las intenciones que presuponen detrás de los errores no contemplan la manipulación: "el autor quiere darnos a conocer la evolución de las economías durante la pandemia", "la intención es enseñar la influencia de la COVID en las economías", "pretende facilitarnos que comparemos el PIB de los países". Un 75% son de este tipo: descriptivas, asépticas e ingenuas.
Un 15% consideró que la finalidad de los errores era evaluar la capacidad de atención de los espectadores: "la gráfica está mal a propósito para evidenciar que las personas no se paran a observar los detalles" o "quiere que estemos atentos", pero no llegan a relacionarlo con el contexto o los grupos de poder.
Sólo una minoría, menos del 10%, supo conectar los errores con los intereses y preguntarse a quién beneficiaban: "La gráfica tergiversa la realidad, pretende engañar y consolar al espectador al hacerle creer que la economía española está igual de mal que el resto", "representa de forma parecida los valores en una gráfica engañosa... pretende hacernos creer que España no está tan mal, cuando su caída del PIB es mucho mayor".
Después de estos resultados, coincidimos con SANTISTEBAN y GONZÁLEZ-MONFORT (2020) en la necesidad de que los y las jóvenes sepan vislumbrar la estrecha relación entre los medios de comunicación y la política para fomentar un pensamiento crítico:
Las cuestiones sociales y políticas que aparecen en los medios están promovidas en muchas ocasiones por grupos de opinión o poder que pretenden ganar influencia. Si los jóvenes no identifican quién esta detrás de la información que encuentran en las redes sociales y en los medios digitales, serán manipulados con mucha facilidad. (p.41)
El análisis de la segunda gráfica registró los siguientes resultados. El 85% observó que la primera aseveración "El gasto social ha ido aumentando cada año más en forma de escalera", era falsa. Mientras que más del 90% identificaron correcta-

mente como falso el segundo enunciado: "En el año 2015 el gasto social fue mayor que en el año 2013". Quienes se equivocaron en la segunda, también lo hicieron en la primera. La tercera sentencia sobre la gráfica, "Sólo en el año 2016 y 2015 se destinó mayor presupuesto para el gasto social que en 2014", fue percibida como falsa por el 70%.

Casi el 30% hizo una interpretación lineal y superflua de los datos, postuló que la intención del autor era mostrar el gasto social: "quiere explicar que cada vez se destina más gasto social a educación, sanidad y protección social" o "representa el gasto social de 2011 a 2016". Un 10%, considera que la finalidad era únicamente que estemos atentos: "prestemos atención" y "nos fijemos" ante los errores.

Casi la mitad afirmaron que la intención era engañar al espectador. En mayor o menor medida analizaron críticamente la manipulación: "Es errónea, se representa en forma de escalera, aunque los números no mantienen relación con esta forma", "es confusa, muestra la gráfica como si el aumento hubiera sido enorme, cuando es mínimo e incluso algunos años disminuye", "no pueden falsificar los datos, pero sí la proporción de las barras para engañar", "el autor ha querido tapar que no hubo un aumento del gasto social, quiere disimularlo".

Sólo el 5% conectan la intención con el contexto: "Quiere hacernos creer que no hubo recortes y que se siguió invirtiendo", "a pesar de parecer que el gasto social aumentó, no fue así se realizaron recortes para reducir la deuda pública".

Por último, no observamos diferencias entre el alumnado de Ciencias y el de Humanidades y, dentro de estos, entre quienes cursan Economía o Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales respecto al resto, ya que no mostraron una mayor reflexión crítica. La destreza en advertir los errores de representación en las gráficas fue similar, no existieron diferencias significativas, ni tampoco en la pertenencia a uno u otro itinerario.

5. CONCLUSIONES

El alumnado sabe cómo analizar, identificar, detectar... cuando hay desinformación en una gráfica, pero no consigue plantearse por qué y para qué se desinforma. Las destrezas son necesarias, pero si no conseguimos que se formulen estas preguntas y les den respuestas contextualizadas, conflictivas con los intereses y propósitos de los grupos de poder, estaremos formando una ciudadanía funcional e infantil, sin capacidad de reflexionar, y posiblemente sin compromiso, ni poder de acción.

La función transformadora de la escuela queda relegada a un segundo plano debido a los temarios excesivos y querer evitar la problematización ideológica en el aula, reforzándose las prácticas educativas plácidas y reproductivas del poder hegemónico. El currículo siempre camina varios pasos por detrás de la realidad y sin pretensión de salirse del camino. Las y los docentes deben asumir el compromiso de preparar a la ciudadanía del siglo XXI, desde sus disciplinas para profundizar en desenmascarar la persuasión de los discursos dominantes.

BIBLIOGRAFÍA

BLASCO, Y., BOSCH, M., GONZÁLEZ-MONFORT, N., PAGÈS, J., PREIXENS, M.T. y SANTISTEBAN, A. (2015). "La educación financiera: un contenido hasta ahora invisible que ha irrumpido en el currículum de Ciencias Sociales" En HERNÁNDEZ, A.M., GARCÍA, C.R. y DE LA MONTAÑA, J.L. (coord.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.593-600). Cáceres, España: AUPDCS y Universidad de Extremadura.

BOLSAMANÍA (26 de junio de 2016). "El gráfico de gasto social del PP desata un gran polémica en las redes". Recuperado de https://www.bolsamania.com/peru/noticias/politica/el-grafico-de-gasto-social-del-pp-desata-un-gran-polemica-en-las-redes--1218037.html

CEICE (2020a). "Educación prepara para el próximo curso la asignatura Cultura Digital, que se impartirá en inglés en los institutos". Recuperado de http://www.ceice.gva.es/es/inicio/area_de_prensa/not_detalle_area_prensa?id=846896

CEICE (2020b). "Rebost. Cultura Digita"l. Recuperado de https://www.rebostdigital.gva.es/cultura-digital/

CNMV (2008). "Plan de Educación Financiera 2008-2012". Recuperado de: https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/PlanEducacion/PlanEducacion.pdf

DECRETO 51/2018, de 27 de abril, del Consell, por el que se modifica el Decreto 87/2015, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la ESO y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*. Valencia, 30 de abril de 2018, núm, 8284, pp.16775-16815.

GONZÁLEZ MONFORT, N. y SANTISTEBAN, A. (2020). "Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales". I*ber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, 39-45.

LEY 5/2019, de 15 de marzo, reguladora de los contratos de crédito inmobiliario. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 16 de marzo de 2019, núm.65, pp. 26329-26399.

OCDE (2012). PISA 2012: Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy. doi:10.1787/9789264190511-en

OLMOS, R., PAGÈS, J. y GONZÁLEZ MONFORT, N. (2017). Comprender la Crisis. "¿Dominan los Adolescentes los Conceptos Económicos?" *Andamio. Revista Didáctica de la Historia*, 4(2), 121-142.

OLMOS, R. (2020). "¿Es capaz el alumnado de discernir en la infodemia del coronavirus? La influencia de las noticias falsas en sus relatos". *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 13(26), 73-84.

RODRÍGUEZ, R. (2018). "Fundamentos del concepto de desinformación como práctica manipuladora en la comunicación política y las relaciones internacionales". *Historia y comunicación socia*l, 23(1), 231-244.

RTVE (31 de julio de 2020). Comparativa de las caídas históricas del PIB por el coronavirus en Alemania, España, Francia e Italia. Recuperado de https://twitter.com/rtve/status/1289176625284751363

SALAVERRÍA, R., BUSLÓN, N., LÓPEZ-PAN, F., LEÓN, B., LÓPEZ GOÑI, I. y ERVITI, M.C. (2020). "Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19". *Profesional De La Información*, 29(3). doi: 10.3145/epi.2020.may.15

SANMARTÍN, A., BALLESTEROS, J.C., CALDERÓN, D. y KURIC, S. (2020). "De puertas adentro y de pantallas afuera. Jóvenes en confinamiento". Madrid, España: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud y FAD. doi: 10.5281/zenodo.4054836

SANTISTEBAN, A. (2013). "La alfabetización económica de la ciudadanía". *Uno. Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 62, 21-30.

SENSO, C.X. (2020). "Fascismo mainstream. Periodismo, conspiraciones, algoritmos y bots al servicio de la extrema derecha".

La memòria de les dones a través de la història oral

La memoria de las mujeres a través de la historia oral

Cristina Escrivà
Investigadora amb Fonts Orals.
Escriptora.
Presidenta, Cultural Institut Obrer

RESUM
La construcció de la Història Oral és una disciplina pròpia de les Ciències Socials i una eina vital per a aprendre el passat recent. En aquest treball s'explica la investigació amb fonts orals i els avantatges de la seua aplicació a l'aula. A través de l'elaboració d'entrevistes, com a mètode de construcció de testimoniatges gravats, i la investigació posterior, s'ha elaborat per a aquesta ponència històries de vida. Dues biografies de dones nascudes a principi del segle XX que van viure durant la Segona República, i que van tindre una educació activa i igualitària en la República en guerra, per a passar a resistir durant el franquisme, des del seu exili interior. Les històries de vida, de María Luisa Pérez Reyes i Palmira Pérez Contel, vinculades a l'Institut Obrer de València (1936-1939) són l'exemple que presentem.

RESUMEN
La construcción de la Historia Oral es una disciplina propia de las Ciencias Sociales y una herramienta vital para aprender el pasado reciente. En este trabajo se explica la investigación con fuentes orales y las ventajas de su aplicación en el aula. A través de la elaboración de entrevistas, como método de construcción de testimonios grabados, y la investigación posterior, se ha elaborado para esta ponencia historias de vida. Dos biografías de mujeres nacidas a principios del siglo XX que vivieron durante la Segunda República, y que tuvieron una educación activa e igualitaria en la República en guerra, para pasar a resistir durante el franquismo, desde su exilio interior. Las historias de vida, de María Luisa Pérez Reyes y Palmira Pérez Contel, vinculadas al Instituto Obrero de Valencia (1936-1939) son el ejemplo que presentamos.

Paraules clau: Font Oral, Història Oral, Història de vida, Gènere, Institut Obrer.
Palabras clave: Fuente Oral, Historia Oral, Historia de vida, Género, Instituto Obrero.
Introducció

Abans de desenvolupar el tema central d'aquesta ponència, és necessari recordar que la memòria és un material sensible i encara que qui ignora el valor de la memòria i la menysprea "no té bon cor" cal construir les entrevistes, com a font primària, amb la metodologia adequada per a la seua investigació posterior. En la recollida de testimoniatges, per tant, s'ha de tindre en compte la subjectivitat, ja que es recorda des del present, amb la càrrega cultural i ideològica que s'ha anat acumulant a través del temps viscut. Sumant-me a les paraules del psicòleg José María Ruiz-Vargas, especialista en la psicologia de la memòria, em reafirme en aquesta idea: "La memòria no és només el producte emmagatzemat del qual experimentem, sentim i imaginem; la memòria és, sobretot, un

poderós sistema d'adquisició i transmissió de coneixement que ens permet reviure el passat, interpretar el present i planificar el futur" (Ruiz-Vargas, 1997, p. 3).
Si bé la construcció del document oral –l'entrevista– ha de seguir els passos establerts relacionats amb el mètode de la investigació històrica, la seua utilització ens proporciona un camí més fàcil per a un veritable treball interdisciplinari, no només a l'escola, també en tots els col·lectius què la utilitzem.
A l'aula el treball amb la Història Oral permet emprar un recurs que possibilita el desenvolupament de totes les habilitats dels i les estudiants per construir coneixement històric a partir de la investigació de les fonts orals. Des del testimoniatge poden reconéixer el procés històric de la persona entrevistada i aprendre a través de la història viva de les persones protagonistes del temps passat pròxim.

APRENDRE AMB LA HISTÒRIA ORAL

La font oral és l'enregistrament de records, experiències i opinions que obrin enfocaments d'interrogació. En dur a terme projectes d'història oral, els alumnes s'eduquen a estimar als seus majors, ja que s'identifiquen amb els informants, percebent que ells formen part, com a hereus de la societat. Afavoreix la comprensió de la cronologia històrica, de la història del present, que prompte serà el futur. Però també introdueix noves perspectives d'aprenentatge. Ajuda a obrir relacions intergeneracionals, conéixer les arrels culturals i abrigar reflexions personals.
La realització de les entrevistes contribueix a la qualitat de la formació, creant vincles entre la història i la memòria, ensenyant matemàtiques, llengua, informàtica, arxivística, etc., per exemple amb l'ús de l'estadística, la transcripció, l'adquisició de vocabulari, etc. La font oral és una eina perfecta per a aprendre a escoltar i iniciar a l'alumnat en projectes d'investigació, on l'ús del testimoniatge siga la motivació per a intro-

duir a l'alumne i alumna en altres disciplines. Conversar amb els protagonistes dóna peu a posteriors investigacions per a documentar les dades. Són com les pistes d'un detectiu. Ací apareixen les TIC. Per exemple si l'informant és d'un determinat poble: buscar-ho en internet, així com els esdeveniments de l'any del naixement, el seu ofici, fins i tot els orígens del seu nom, entre altres temes.

Les persones entrevistades, moltes vegades des de la vida quotidiana, influeixen en les pràctiques del present, valorant la seua experiència. Els testimoniatges contenen elements cognitius i emocionals i també dialògics, per tant formatius. Amb cada entrevista adquirim habilitats i aprenem de les experiències dels altres. Després, el resultat dels treballs pot donar origen a una presentació informàtica, passant per una edició en paper, com a revista, audiovisual, pàgina web, etc.

La metodologia de la Història Oral facilita la comprensió del significat del treball ordenat, el reconeixement de problemes que els afecten i la cerca de respostes que els fa ser més tolerants. Per això realitzar aquest tipus de treballs també és tan gratificant, perquè aprenem, mentre l'estem fent. Escoltar el que va esdevenir és també tornar a fer viure als protagonistes els seus episodis de la seua joventut, que moltes vegades porten guardat com la millor època de les seues vides.

Per últim, l'anàlisi de les entrevistes: estimula la curiositat de l'alumnat; descobreixen a les persones majors, valorant l'experiència; adquireixen compromís per saber del passat, des de la investigació; obtenen habilitats al transcriure el relat oral a text escrit i aconsegueixen que els acompanye l'esperit crític, ja que la Història Oral és com un gran arbre amb branques i fulles on interactuen totes les disciplines. Un desafiament que des de la pràctica, forma a ciutadans i ciutadanes en valors.

DUES HISTÒRIES DE VIDA

En aquest punt l'objectiu primordial de la font oral ha sigut la investigació i la història, al mateix temps de donar veu a les majories silencioses, i en particular a les dones, abordant aspectes que la història oficial no ha contemplat. La tècnica emprada és l'entrevista gravada en àudio, construint la font primària, d'acord amb la metodologia científica.
És important distingir entre històries de vida (preguntes cronològiques), de les entrevistes temàtiques, així i tot, cal realitzar una investigació prèvia, seguida d'un guió, que serà semiobert, en funció de les respostes obtingudes. Les entrevistes de vida abasten el recorregut vital de les persones, a més, en les biografies que presentem focalitzem el període de la Segona República, la Guerra Civil i la repressió del franquista.
Presentem dues dones que per les circumstàncies històriques no van tindre una vida ni fàcil ni còmoda, tot el contrari, ja que van patir l'exili interior quan va finalitzar la Guerra Civil Espanyola, per les seues implicacions polítiques i les seues aptituds davant les possibilitats que els va oferir la Segona República. Dones que construïen futur i que eren referents per a altres dones que prenien, com a punt de partida, l'exemple de les vides de les qui consideraven el seu model a seguir, en la cultura, en l'estudi, en l'emancipació i en la seua pròpia moral.
En les entrevistes elles reivindiquen el dret a ser subjectes actius per a definir la identitat femenina. Un dels seus objectius principals era l'accés a l'educació i al treball i la recerca d'autonomia personal, per a governar la seua pròpia vida que portava implícita la sexualitat, la parella i la família, és a dir, els pilars més sòlids del patriarcat, i així aconseguir l'emancipació. A partir d'abril de 1939 en elles el règim de Franco va buscar la seua humiliació com vençudes, implantant la por com a estratègia de submissió. L'exili interior va sumir de desesperança les seues ànimes, però ambdues es van reinventar. Ja no eren les joves idealistes republicanes i tampoc la societat era la ma-

teixa.
Palmira Pérez Contel i María Luisa Pérez van veure obert un futur a través de l'educació, que no hagueren pogut obtenir dels seus pares. D'extracció obrera van aconseguir iniciar la seua formació durant la Segona República. Les dues estan vinculats a l'Institut Obrer de València (1936-1939). Però, què era l'Institut Obrer? Un centre de formació secundària on en coeducació, joves de tots dos sexes procedents de classes humils que, havent passat unes proves de selecció i adjuntant el seu aval sindical, van cursar un batxiller concentrat en quatre cursos semestrals, en règim d'internat, amb totes les necessitats cobertes i cobrant el mateix sou que tenien abans d'iniciar els seus estudis en aquest especial centre d'ensenyament (Escrivá, 2008, p. 31).

PALMIRA PÉREZ CONTEL. VILLAR DEL ARZOBISPO 1914-2009

Palmira va nàixer el 7 de febrer de 1914 i deu el seu nom al fet que el seu pare havia llegit l'obra de Volney, ideòleg de la Revolució Francesa, *Las Ruinas de Palmira o meditación sobre las Revoluciones de los imperios*. La famosa obra fa referència a la llei natural de la saviesa, com instruir-se per a instruir als altres. Viure per als altres, amb els principis d'igualtat i llibertat, com a antídots davant l'avarícia de la societat cobejosa. Encara que li van anteposar el nom de Carmen per a poder batejar-la.
Després de la separació dels seus pares, en 1923 es va traslladar a València des del Villar (Els Serrans). Va estudiar en el Grup Escolar Cervantes i tenia de companya de jocs a Matilde Renau Berenguer. Per ella va tindre amistat amb els germans Renau i Ballester, a més de conéixer al món artístic de l'Avantguarda dels anys trenta. Durant la Guerra Civil va conéixer a la intel·lectualitat d'aqueixa època republicana. Va obtenir el títol de taquimecanografia i molt jove, en 1935, va fer classes en

l'Acadèmia Mercuri d'Alzira (Ribera Alta). En l'estiu de 1936 va tornar a València, amb el seu germà que havia conclòs el seu treball final de curs, fruit de la beca concedida per la Diputació de València "El hombre del martillo neumático" una escultura de realisme social. (Morant, 2006, p. 212). En aqueix moment Palmira tenia vint-i-dos anys. En 1937 va ingressar com a secretària en l'Institut per a Obrers de Segon Ensenyament. Va acudir en diverses ocasions als baixos de l'edifici del carrer de la Pau, on estava Cultura Popular, per a gaudir de les exposicions antifeixistes i visitava l'Aliança d'Intel·lectuals per a la Defensa de la Cultura (Pérez, 2004).

Quan va acabar la guerra, que va assolar les il·lusions dels republicans, amb el seu pare sense treball i el seu germà en la presó, va assumir les càrregues familiars i va ser la primera dona al País Valencià, i possiblement de les primeres de l'Estat, a aconseguir en 1939 una concessió d'explotació minera, dedicant-se com a empresària a l'extracció de caolí. Va conéixer al seu marit Demetrio Hoyos, professor de Francés i membre de la Institució Lliure d'Ensenyament, en una de les seues visites a la presó de València on anava a visitar al seu germà, pres pel franquisme.

Dona emprenedora, avançada al seu temps, moderna en totes les etapes de la seua vida, en els anys de la República es va tintar el cabell de ros com a signe d'emancipació i en els anys de la dictadura va saber lluitar per la seua família, acoblant-se a les circumstàncies i mantenint la seua presència en l'espai públic, ocupant un treball reservat en exclusiva als homes.

Els antics alumnes de l'Associació Cultural Institut Obrer de València, recorden com els ajudava en els problemes quotidians, que sorgien diàriament, les seues atencions, consells, la seua alegria contagiosa i l'anècdota que prop del final de la guerra decidirà aprendre a conduir ambulàncies, per a poder transportar ferits als hospitals, i de l'incident que va ocasionar quan conduïa un camió realitzant les pràctiques, que quasi va atropellar als alumnes que estaven entrant en aqueix moment

en l'Institut (Escrivà, 2018, p. 146).
Amiga de l'Associació Cultural Institut Obrer, en el seu testimoniatge sempre parlava del magnífic professorat d'aquest centre d'ensenyament, ressaltant a les professores que va conéixer en ell. En l'assignatura de Francés, Mercedes Ontañón Sardá; Antonia Suau Mercadal, de Llengua i Literatura, Ana Martínez Iborra de Geografia e Història, i en el càrrec de bibliotecària Asunción Martínez Bara. A més de Victoria Zarate Zurita, directora administrativa i encarregada de les xiques de l'Institut. De totes elles tenia records de respecte i simpatia. Així com del mateix alumnat del qual sentia molta admiració per les seues aptituds davant l'estudi. "En veure-us gojosos del desig de saber i ser, i que malgrat les circumstàncies en què es vivia en aquells moments, amb la seua joventut plena d'il·lusions per viure la vida, feia que l'ambient fora de felicitat" (Pérez, 1991, p. 3).
Palmira va ser una persona excel·lent, treballadora i intel·ligent. Dones com ella han sigut i seran exemple de valor davant les adversitats.

MARÍA LUISA PÉREZ REYES, MADRID 1924-VALÈNCIA 2017

María Luisa, va ser una jove que va iniciar els seus estudis en la primera convocatòria de l'Institut Obrer. El seu pare va ser militant de la CNT. La família va emigrar a València per a millorar la seua situació econòmica i María Luisa, amb aptitud per a l'estudi, va començar a treballar des de molt jove, venent verdura en el Mercat de Jerusalem de València. Afiliada a la CNT, li agradava molt llegir i recitar poesies. En plena revolució va aconseguir aprovar l'ingrés a la primera convocatòria de l'Institut Obrer, i es va obrir un món nou a través de la cultura i l'estudi. Amb la pèrdua de la guerra s'inicia el seu exili interior. Visitava als companys presos per a portar-los aliments i consol. Va escriure diversos llibres de contes, que va auto editar. L'any 2012 va obtenir el premi d'ajuda a la igualtat concedit per As-

sociació de Dones Juristes d'Alzira. Va ser la primera dona presidenta de l'Associació Cultural Institut Obrer, fins a la seua mort. Ella ens diu:

Vaig repetir el primer curs perquè havia estat malalta [...] i en la classe vaig conéixer a Emilio Palomar. Era un xic encantador que després va ser el meu marit, però era gruixut i teníem un professor don Manuel Núñez de Arenas, que tenia el costum d'acostar-se a algun alumne i començava "comment š'appelle ç'est" i potser li tocava el coll i deia "le cou". Això era un dia i un altre dia, normalment a les xiques no ens indicava com es deia cada lloc, però jo recorde que amb Emilio semblava que la tenia presa amb ell, i ja era veure entrar al professor de francés i tothom réiem. No per mala intenció, simplement com Emilio era tan sa, una persona tan bona, li preníem tranquil·lament el pèl. Núñez començava, per exemple... els llavis, el front, el muscle, el braç, i arribava a la cama i llavors ja era el riure general de la classe (Pérez, 2003).

Sobre la pèrdua del somni prometedor de l'educació, María Luisa va dir:

Sempre m'ha agradat l'ensenyament; la meua il·lusió era ser mestra, però vaig ser sastressa. Doncs bé, vaig ser el que vaig poder ser, però en el meu vaig arribar a ser número u. I hui, mirant cap endarrere, no estic descontenta del meu rendiment en la vida. L'afany d'aprendre em va fer seguir avant, millor o pitjor, però seguir (Pérez, 1990, p. 2).

I aquesta va ser la seua reflexió sobre la vellesa de la vida:

A vegades pense amb tristesa, que no puc fer ja gens útil, i no és cert. Molt útil pot ser cuidar a un nét amb el mateix amor, però encara amb més tendresa que cuidem als nostres fills; donar un bon i precís consell; repartir afecte per on anem. Perquè el mateix hem de fer amb la vida, viure-la perquè no ens queda una altra, però alegres i adonant-nos que vam ser afortunats en viure l'Institut Obrer. Menys afortunats van ser els que no van estar en ell, o aquells que van donar la seua vida

en el camp de batalla perquè nosaltres poguérem jugar en la vida amb bones cartes. Però en la baralla, diguem vida, no hi ha més que quatre asos i a nosaltres només ens van arribar cartes lletges. El més important ha sigut jugar-les netament i amb encert (Pérez, 2003).

CONCLUSIÓ

Si bé, Palmira Pérez Contel va viure uns anys sublims a la bona ombra del seu germà Rafael, artista i professor de dibuix, no és menys cert que el seu afany d'independència va fer que molt jove fóra docent en una acadèmia d'educació professional i al cap de poc d'iniciar-se la guerra passar a treballar en la secretaria de l'Institut Obrer de València. En el franquisme es va armar de valor i va aconseguir el permís d'excavació d'una mina a cel obert de caolí, convertint-se en una dona empresària i organitzant, en un temps fosc, el treball amb el qual tirar avant a la seua família.

María Luisa Pérez Reyes va gaudir d'una educació privilegiada durant la guerra i en el franquisme va ocultar tot el seu talent i la seua formació adquirida en la seua joventut, gràcies a l'oportunitat que li va brindar la República. Es va refugiar a la seua casa per a tirar avant a la família i amb la seua màquina de cosir va elaborar centenars de jupetins de cavaller, que li van servir perquè els seus tres fills aconseguiren els estudis superiors que a ella, la pèrdua de la guerra li havia vetat.

Les dues van mantenir els valors republicans i en la Transició van reprendre algunes de les amistats nascudes en 1937. Els seus records sobre els docents i la metodologia d'ensenyament van ser imprescindibles per a dur a terme diferents projectes d'investigació centrada en l'ensenyament desenvolupat durant la República en guerra a l'Institut Obrer. L'exili interior va sumir de desesperança les seues ànimes, però ambdues es van reinventar.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (2009) *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires, Argentina: Gobierno de la Ciudad.

ALTED, A. (1988). «El testimonio oral como fuente histórica». *Perspectiva Contemporánea. España siglo XX*, (1), pp. 155-162.

_____ (coord.). (1995). *Entre el pasado y el presente. Historia y memoria*. Madrid, España: UNED.

BENADIBA, L. (comp.). (2013). *Recursos metodológicos para enseñar Ciencias Sociales. La historia oral, los jóvenes y el pasado*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

MORANT, V. J (2006). «Rafael Pérez Contel i Manolo Gil. Fets de dos biografies que s'encreuen». En BLASCO, J. A. y MORANT, V. J., *Rafael Pérez Contel, Manolo Gil en la colección del IVAM* (pp. 209-220). Valencia, España: IVAM.

CUESTA, J. (1998). *Memoria e historia*. Madrid, España: Marcial Pons.

ESCRIVÀ, C. (2008). *Los Institutos para Obreros. Un hermoso sueño republicano*. Valencia, España: L'Eixam.

_____(2018). *40 dones protagonistes de la València republicana.* Valencia, España: Associació Cultural Institut Obrer.

_____(2020). *Las fuentes orales. Guía para su investigación*. Valencia, España: Associació Cultural Institut Obrer.

ESCRIVÀ, C. y TORRES, R. (2015). *Apunts sobre fonts orals i la seva gestió*. Valencia, España: Associació Cultural Institut Obrer.

FOLGUERA, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid, España: EUDEMA.

FRASER, R. (1990). «La formación de un entrevistador». *Historia y Fuente Oral*, (3). pp. 129-149.

PÉREZ, M. L. (1990). «Lo que pudo haber sido y no fue». *BIO.*

Boletín Asociación de Antiguos Alumnos Valencia, (6), p. 2.

_____(2003). Entrevista realitzada a Maria Luisa Pérez Reyes. Arxiu de l'Associació Cultural Institut Obrer.

PÉREZ, P. (1991). «Epístola de Palmira». *BIO. Boletín Asociación de Antiguos Alumnos Valencia*, (8), p. 3.

_____(2004). Entrevista realitzada a Palmira Pérez Contel. Arxiu de l'Associació Cultural Institut Obrer.

Guia de carrers violeta: dones amb història a l'IES Carrús

Callejero violeta: mujeres con historia en el IES Carrús

María del Rosario Belmonte Belda
Gaspar Díez Pomares
IES Carrús. Elx

RESUM
La guia de carrers de qualsevol municipi és una excel·lent manera de divulgar figures clau de la història, bé siga local o universal, i ajudar en la construcció d'una memòria col·lectiva. No obstant això, un recorregut pels indrets de diferents ciutats o pobles ens demostra la trista evidència d'una majoria de noms masculins, quedant oculta l'aportació i la tasca de dones d'èpoques i llocs diferents.
El projecte "Guia de carrers violeta: dones amb història a l'IES Carrús" pretén fer visible aquesta mancança i, en la mesura que siga possible, aportar solucions que ajuden a un canvi. Per a això, l'objectiu fonamental és simular les plaques que trobem en una ciutat com Elx, on es localitza l'IES Carrús, per a donar nom a diferents racons de l'institut: corredors, escales, saló d'actes, etc.
Partint d'aquesta premissa, d'una banda, farem una breu ex-

posició general del projecte, oferint una proposta senzilla i fàcil de dur a terme amb pocs mitjans, per a després aprofundir en el desenvolupament d'aquesta iniciativa en l'IES Carrús, en la qual es podrà observar com la idea inicial d'una guia de carrers acabà convertint-se en tot un poble.

RESUMEN
El callejero de cualquier municipio es una excelente forma de divulgar figuras clave de la historia, bien sea local o universal, y ayudar en la construcción de una memoria colectiva. Sin embargo, un recorrido por los lugares de diferentes ciudades o pueblos nos demuestra la triste evidencia de una mayoría de nombre masculinos, quedando oculta la aportación y la labor de mujeres de épocas y lugares distintos.
El proyecto "Callejero violeta: mujeres con historia en el IES Carrús" pretende hacer visible esta carencia y, en la medida de lo posible, aportar soluciones que ayuden a un cambio. Para ello, el objetivo fundamental es simular las placas que encontramos en una ciudad como Elche, en donde se localiza el IES Carrús, para dar nombre a diferentes rincones del instituto: pasillos, escaleras, salón de actos, etc.
Partiendo de esta premisa, por un lado, haremos una breve exposición general del proyecto, ofreciendo una propuesta sencilla y fácil de llevar a cabo con pocos medios, para después profundizar en el desarrollo de esta iniciativa en el IES Carrús, en la que se podrá observar cómo el proyecto inicial de un callejero terminó convirtiéndose en todo un pueblo.

Paraules clau: Guia de carrers, dones, feminisme, història, memòria, patrimoni, poble.
Palabras clave: Callejero, mujeres, feminismo, historia, memoria, patrimonio, pueblo.

1. INTRODUCCIÓ: CONTEXT I ORIGEN DEL PROJECTE

La guia de carrers de qualsevol ciutat ofereix, sens dubte, un recorregut per la història i un repositori per a la nostra memòria, tant des d'una perspectiva local, com d'una altra més universal. Concretament ens estem referint al nom que reben els diferents carrers, avingudes, places, etc., de qualsevol municipi que podem recórrer en el nostre dia a dia.

Altrament, aquest fugaç i quasi imperceptible exercici històric i memorístic presenta una doble mancança. D'una banda, la informació que ens aporten les plaques d'una guia de carrers queda reduïda a poc més que el nom de la figura o persona que dona nom a aquest espai, amb alguna excepció, segons el municipi, que permet conèixer algun detall biogràfic. D'altra banda, és evident el notable protagonisme de les figures masculines, quedant l'aportació femenina a un percentatge simbòlic, sense equivalència amb la rellevància de les dones a través de la història.

En relació amb aquest últim punt, en els últims anys han anat sorgint diversos projectes, en diferents ciutats espanyoles, que han denunciat i intentat esmenar aquesta fretura. La periodista Patricia Horillo, per exemple, ha deixat constància d'aquesta desigualtat en la web *Calles de Madrid. La historia de Madrid a través de sus calles*, exposant com només l'11% dels noms de la guia de carrers dedicats a persones d'aquesta fan referència a una dona (HORILLO, P. 2017). Iniciativa similar és la duta a terme per l'Institut Català de les Dones, que plasma en una altra pàgina web, *Carresdones.cat*, un nomenclàtor a Catalunya de carrers amb nom de dona, mostrant novament xifres molt dispars (INSTITUT CATALÀ DE LES DONES. 2019). A la ciutat de Saragossa, d'altra banda, una experiència semblant cristal·litzà en la publicació del llibre *La Zaragoza de las mujeres. Callejero* (ROMERO PEMÁN, C. (et al.). 2018) Igualment convé destacar, sobretot per la seua vinculació amb el món educatiu, el projecte #Merezcounacalle, encapçalat per

la professora de secundària Rosa Liarte, que cerca "reconèixer i posar en valor l'aportació de les dones reals en les guies de carrers dels municipis" (LIARTE, R. 2017).
Quatre exemples, d'altres que en podríem haver citat, que exposen aquesta absència als nostres municipis. Però especial atenció mereix la iniciativa "Rutes Lila", que en el 2018 va realitzar l'Ajuntament d'Elx juntament amb altres institucions locals (AJUNTAMENT D'ELX. 2018). A través de diferents jornades, es van dur a terme diverses visites per aquells carrers de la ciutat il·licitana amb nom de dona, posant en relleu les figures femenines que donaven nom a aquests llocs, però també denunciant-ne l'escàs protagonisme en la memòria local de la ciutat.
Com hem comentat, aquesta iniciativa mereix un esment especial dins del projecte que estem exposant perquè, després de tot, va ser la llavor de la "Guia de carrers violeta: dones amb història en l'IES Carrús". Arran de conèixer la iniciativa de l'ajuntament il·licità, i després d'investigar altres experiències similars (algunes d'elles exposades amb anterioritat), va començar a gestar-se i créixer aquesta particular guia de carrers que va acabar convertint-se en tot un poble.

2. EL PROJECTE ORIGINAL: IDEES GENERALS PER A IMPLEMENTAR EN ALTRES CENTRES

La iniciativa "Rutes Liles", per tant, evidencià d'una manera directa i molt pròxima com les aportacions de les dones havien quedat relegades a un segon pla en la construcció de la història i la memòria local. En el dia a dia del nostre estudiantat, per exemple, aquesta carència quedava patent en el seu camí d'anada i tornada a l'institut. Per això, l'objectiu no sols era denunciar aquest fet, sinó també reivindicar les aportacions de dones rellevants a través del temps, valent-nos del potencial immediat i pròxim de la guia de carrers de qualsevol municipi. La solució cristal·litzà en una idea que havia de traslladar la

llista de carrers d'una ciutat dins del centre, però amb una condició indispensable: donar protagonisme a les dones. D'aquesta forma, diferents espais de l'institut, com un corredor, una escala, la sala d'actes, el vestíbul d'entrada, etc., portarien el nom d'una dona, simulant en aquest cas les plaques de la guia de carrers d'Elx. Però a més, perquè el nom no quedara sepultat per l'anonimat, es realitzaria una altra placa complementària que aportaria una breu biografia.

Tenint en compte tot l'anterior, ens trobem davant un projecte que pot modelar-se i adaptar-se a les diferents particularitats i mitjans de cada institut o col·legi que desitge dur-ho a terme. Per exemple, l'elecció i el treball de les diferents biografies, sent un tema sens dubte transversal, pot treballar-se ensems tant en tutories com en diverses matèries. Cada tutoria pot desenvolupar la seua pròpia placa, amb biografia inclosa o, com a projecte dins d'una mateixa assignatura o assignatures d'un mateix nivell, diferents grups d'estudiantats poden repartir-se i treballar unes figures en concret. Les possibilitats, com hem comentat, poden ser múltiples, des del procés de selecció[3], passant per la redacció de biografies, fins a l'elaboració d'un fil conductor: dones rellevants de la història d'Espanya, del món de l'Art, del camp de les ciències, etc.

Igualment, el disseny final ofereix altres oportunitats. Una bona manera de traçar aquest vincle entre l'alumnat i el seu municipi és prendre com a referent un disseny o imatge similar al de les plaques de la ciutat o poble on se situa el centre. Una manera relativament senzilla d'elaborar la placa final seria incloure aquesta imatge en una presentació de *Open Office*, creant un model sobre el qual, mantenint una mateixa tipografia, es poden realitzar les diferents plaques segons el nom i biografia de la dona triada. Finalment aquest treball es pot imprimir a color, plastificar i ja estaria llest per a ser penjat al centre. Amb un ordinador amb *Open Office*, una impresso-

3 Obres de referència que podem ser d'ajuda per a la selecció: CASO, A. (2019). DUBY, G. (2018). MONTERO, R. (2018).

ra a color i una plastificadora el resultat final seria més que acceptable.
Lògicament, l'exemple anterior no és més que un plantejament senzill a l'hora de desenvolupar el projecte amb pocs mitjans. Les circumstàncies i possibilitats de cada centre permeten anar variant i ampliant-lo segons el cas. En el següent punt detallarem els resultats i la singularitat de la nostra particular guia de carrers a l'IES Carrús d'Elx.

3. CREACIÓ D'UN POBLE FEMINISTA: DONES AMB HISTÒRIA A L'IES CARRÚS

L'aplicació de la idea original en el nostre institut va anar creixent d'una forma extraordinària, si ho veiem des de fora, però d'una manera "tradicional" a Carrús si repassem els últims dies allí commemorats.
L'IES Carrús és un centre amb una tradició de treball en l'aplicació de recursos de tota mena per a la millor gestió de la convivència, per a la promoció de la cultura de pau i, especialment, per a la promoció de la igualtat en tots els aspectes de la vida diària del centre, no solament en la part de la programació de les nostres assignatures sinó en el context d'aquest poble que és l'institut. Ni tan sols un context com el que ens tenalla aquests dies ha impedit, per exemple, que es duguera a terme un acte especial -i amb la implicació de tot el centre- el 25 de novembre amb motiu del Dia contra la Violència Masclista.
En aqueixa línia ha anat creixent la idea original de la guia de carrers per a passar a crear el que ja existia de manera implícita, però ara amb una categoria real: un poble feminista.
El procés ha sigut el següent: es va demanar a tots els departaments els noms de cinc dones rellevants en la Història. Per a això es van donar unes indicacions a manera de suggeriment: podrien ser dones rellevants en el seu camp, però no calia que fora així; se suggeria que no foren molt conegudes, es dema-

nava que es tingueren en compte altres visions del món més enllà de l'occidental i altres èpoques.
Com es tractava de crear un poble, calia comptar amb el poble. I així, es va confeccionar un llistat de 37 dones i es va procedir a la votació de la dona que ocuparia la plaça del poble. Van participar: personal de neteja, administració, consergeria, auxiliars d'infermeria, alumnat, famílies i professorat.
Una vegada triada la dona que ocuparia aqueixa plaça central d'entre totes les propostes, Antonia Mecha[4], es va revisar la informació enviada pels departaments sobre la rellevància d'aqueixes dones en la Història. A partir d'ací, el projecte creix en diverses línies paral·leles.
D'una banda, el departament d'Arts Plàstiques organitza al seu alumnat de "Dibuix artístic" per a crear la imatge de les dones que formaran part de les plaques del poble. La directriu del departament artístic va ser la de donar llibertat creativa a aqueixos dibuixos, encara que es va suggerir que intentaren adequar el disseny a l'expressió artística del moment contemporani a la dona descrita.
Paral·lelament, el departament de Geografia i Història, amb l'estudiant de 4t d'ESO, i amb la col·laboració de l'alumnat d'altres departaments com els de Castellà, Clàssiques, Francès, Economia o Biologia, treballà les petites biografies que acompanyarien les plaques finals, fent una tasca de síntesi que reunira en poques paraules la vida i els fets més rellevants de les dones del nostre poble.
En una altra línia, el departament d'Arts Gràfiques comença a dissenyar la placa model, a partir de la de la guia de carrers d'Elx (esmentada més amunt). Aquesta part, de nou, és duta a terme per l'alumnat de manera que el grup va fer diverses propostes i, com a activitat inclosa en la programació d'aula, es va incloure una sessió en la qual des de coordinació d'igualtat es van valorar els projectes i es va triar el que va semblar

4 Mestra il·licitana represaliada pel franquisme. Per a conèixer més sobre aquesta figura: ORS MONTENEGRO, M. (2010)

més adequat per a la nostra proposta segons els models de lletra, disseny, fons i grandària. D'aqueixa manera, es van preparar tres models, segons la ubicació de la placa en el centre: exterior, entrada, corredors i interior. Alhora, es va anar dissenyant el poble i així als carrers es va afegir: un camí a la muntanya de les muses, una travessera, un jardí, rotondes, racons i fins i tot dos miradors.

El poble estava complet.

Mentre en el taller d'Arts gràfiques s'anaven preparant les plaques, el departament de Música amb alumnat de primer i segon de l'ESO comencen els assajos de "l'embolcall" musical per a la inauguració de la placa central del poble. Per a això, van preparar la cançó La porta Violeta de Rozalén utilitzant la modalitat de l'antifonal. També preparem uns guants de color cridaner per a fer una exhibició del poder de la música, els gestos, la imatge i les paraules.

Ací està la base del nostre poble.

Una vegada acabades les plaques, l'alumnat d'Arts Gràfiques al costat de la coordinació d'igualtat, les van col·locar per tot el poble i es va procedir a fotografiar els enclavaments. Aquesta activitat la va fer l'alumnat d'Imatge i so de segon de Batxillerat.

Com no podia ser menys, el poble necessitava un pla-guia per a visitants i, de nou, Arts gràfiques, juntament amb la coordinadora d'igualtat van incorporar aquests llocs al pla base de l'institut.

Ara solament quedava inaugurar el poble i, per a això, es va convocar les autoritats locals que es van prestar immediatament a l'acte amb la inestimable ajuda de la Casa De La Dona per a la difusió de l'acte i la cartelleria.

Tota l'activitat d'inauguració del poble es va interpretar en llengua de signes per les nostres companyes perquè la informació arribara a l'alumnat sord del centre.

De nou, l'alumnat d'Imatge i so es va encarregar de gravar l'activitat d'inauguració de la plaça i, amb això, del poble femi-

nista de Carrús. El muntatge final va ser presentat a través d'una activitat que el mateix grup de treball d'alumnat va denominar "Especial feminista de *Callejeras Carruseras*".
Tot s'ha pogut dur a terme gràcies a la implicació de l'alumnat de tot el centre ja que, a través de les activitats proposades per la coordinació d'igualtat, han anat aportant idees i treball: molta i molt bona faena. Aquesta informació es va proposar a l'inici del segon trimestre de manera que es poguera incloure en les activitats pròpies de la programació de l'aula perquè no volíem un projecte d'un equip de professorat sinó la participació majoritària de la base del poble de Carrús: l'alumnat, el professorat, les famílies, el personal d'administració i serveis, el servei de neteja i les auxiliars d'infermeria.
Com a conclusió, ens quedem amb la satisfacció de passejar pel nostre poble i poder pujar a la muntanya del Parnàs per a conéixer una mica més les muses i ens vindrà de gust, doncs, fer una passejada pel racó de Virginia Woolf per a llegir millor els seus textos i, potser, després de llegir, voldrem saber com una dona, Alice Guy, va començar a crear cinema amb històries que podien ser perfectament la de Marsha P. Johnson, dona transgènere, la lluita de la qual va donar lloc al dia de l'Orgull LGTB. Si volem tindre una millor vista del nostre poble, podem pujar al mirador de Pandora i, posant en el seu lloc el mite, observar el nostre jardí dedicat a Wangari Maathai o l'entrada dels que habiten en aquest poble per la Travessera de Rosa de Luxemburg.
L'alumnat de l'artístic recorrerà el corredor de Yayoi Kusama amb una altra visió i força. Força i determinació com la que va mostrar Carmen Domínguez en explorar el pol les gestes de la qual podem llegir en un dels nostres carrers.
En aqueixos carrers en els quals també es troben moltes altres dones rellevants. Moltes, però poques entre les que hi podien estar.
Finalment, mirarem cap a la bella plaça central dedicada a Antonia Mecha i, en definitiva, a totes aquelles dones que van

lluitar contra el feixisme, la intolerància i el menyspreu a la dona pel fet de ser-ho; dones que, com la tia Katarina Taikon, van lluitar contra el racisme.
Ens anem del poble per l'entrada principal pel passeig de les aparadores perquè totes les persones d'Elx sabem que la seua lluita, la seua desprotecció, el seu treball "en negre" ho va ser per a sustentar un sistema d'increïbles guanys i va anar així perquè eren dones.
Crec que només ens queda desitjar que es puga córrer en aquest poble amb la llibertat que no va tindre Kathrine Switzer en intentar acabar la marató de Boston. Tant de bo aquest projecte siga un pas més per a córrer lliurement pels nostres pobles.

BIBLIOGRAFIA

AJUNTAMENT D'ELX (2018): Rutas lila. Elx, Espanya: Ajuntament d'Elx. Recuperat de: https://www.elche.es/tag/ruta-lila

CANALS, J. (2001). *Nassos, nassos, nassis*. Alzira, Valencia, España: Bromera.

CASO, A. (2019). *Las olvidadas: una historia de mujeres creadoras*. Barcelona, Espanya: Editorial Planeta.

DUBY, G. (2018). *Historia de las mujeres: La Antigüedad; La Edad Media; Del Renacimiento a la Edad Moderna; El siglo XIX; El siglo XX*. Barcelona, Espanya: Taurus.

HORILLO, P. (2017). *Calles de Madrid. La historia de Madrid a través de sus calles*. Madrid, Espanya: Callesdemadrid.cc. Recuperat de http://callesdemadrid.cc

INSTITUT CATALÀ DE LES DONES (2019). *Nomenclàtor de Catalunya de carrers amb nom de dona*. Barcelona, Espanya: Institut Català de les Dones, Generalitat de Catalunya. Recuperat de http://carrersdones.icgc.cat

LIARTE, R. (2017). *#Merezcounacalle*. Cartama, Espanya: IES Cartima. Recuperat de https://www.merezcounacalle.-

com

MONTERO, R. (2018). *Nosotras: historias de mujeres y algo más*. Barcelona, Espanya: Alfaguara.

ORS MONTENEGRO, M. (2006), "Antonia Mecha". En GORONA, A. y SANTACREU, J. M.. (Ed.), *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana*, Vol. 16 (pp. 132-135). València, Espanya: Levante-EMV.

_____. (2010). *Mecha Campello, Antonia*. Elx, Espanya: Càtedra Pedro Ibarra, Universitat Miguel Hernández. Recuperat de http://www.elche.me/biografia/mecha-campello-antonia-0/

ROMERO PERNÁN, C. (et al.). (2018). *La Zaragoza de las ciudades. Callejero*. Saragossa, España: Ajuntament de Saragossa.

APÈNDIX GRÀFIC

Exemple final de la placa situada a la Plaça Central

Exemple 1 d'una placa situada dins de l'institut

Exemple 2 d'una placa situada dins de l'institut

Exemple del plànol de la guia de carrers i la distribució a l'institut.

Night Witches y Miss Pavlichenko Relación música y mujeres en la Segunda Guerra Mundial

Night Witches i Miss Pavlichenko Relació música i dones en la Segona Guerra Mundial

José Ginés Juan Soler
IES Antonio Sequeros, Almoradí

RESUMEN
Este artículo trata de reflexionar sobre forma en que la música popular occidental refleja el papel de la mujer soviética en la Gran Guerra Patria -Segunda Guerra Mundial- a diferencia del papel jugado por las mismas en los aliados occidentales, mucho más centrada en tareas de retaguardia. Aproximaciones musicales muy distintas, desde géneros como el heavy metal o el folk que sirven para acercar una parte de la historia en que, en los peores escenarios posibles, la mujer representada -las aviadoras del 588 Regimiento, las Brujas de la noche y la francotiradora Liudmila Pavlichenko-por las protagonistas de las canciones va ganando espacios de igualdad, aunque de forma efímera al concluir el conflicto militar. También se resaltarán síntomas de discriminación incluso cuando tanto hom-

bres como mujeres soviéticos luchasen contra un enemigo común.
Igualmente se intenta profundizar en las oportunidades que puede ofrecer Internet para facilitar el acceso a la información de una forma divulgativa pero rigurosa.

RESUM

Aquest article tracta de reflexionar sobre la forma en què la música popular occidental reflexa el paper de la dona soviética en la Gran Guerra Patria - Segona Guerra Mundial- diferenciant-lo del paper dut a terme per les mateixes en els aliats occidentals, molt més centrada en tasques de la reraguardia. Aproximacions musicals molt diferentes, des de gèneres com el heavy metal o el folk que serveixen per apropar una part de la historia en que, en els pitjors escenaris possibles, la dona representada -les aviadores del Regiment 588, les Bruixes de la nit i la francotiradora Liudmila Pavlichenko- per les protagonistes de les cançons van guanyant espais d'igualtat tot i que de manera efÍmera en acabar el conflicte militar. També es resaltaran símptomes de discriminació tot i que tant homes com dones soviètiques lluitaren contra un enemic comu.
Igualment s'intenta aprofundir en les oportunitats que pot oferir Internet per facilitar l'access a la informació una forma divultativa pero rigorosa.

Palabras clave: Segunda Guerra Mundial, Mujer, Heavy Metal, Folk, Aviación.
Palabras clave: Segona Guerra Mundial, Dona, Heavy Metal, Folk, Aviació.

Una de las características en la evolución de la sociedad del siglo XX fue la progresiva incorporación de la mujer a todas las esferas de la actividad. Aun lejos, eso sí, de la deseada igualdad, pero llegando a prácticamente todas las actividades humanas, aparecerán reputadas mujeres en el campo de las ar-

tes, de los deportes, de la ciencia, de la política, del pensamiento y serán reconocidas como tales. Incluso tendrán presencia en el campo que en esta ponencia nos incumbe, el del ejército, una de las facetas más tradicionalmente definidas como masculinas.

Vamos a revisar cómo sucede la aparición de la mujer en el campo de batalla en uno de los frentes bélicos más trascendentales del siglo XX, produciéndose una auténtica ruptura con los períodos anteriores. Hay excepciones aisladas de mujeres haciéndose pasar por hombres, como es el caso de la serbia Milunka Savić quien al terminar la Gran Guerra obtuvo condecoraciones tanto por Francia -doble Legión de Honor, Croix de Guerre-, Rusia, Reino Unido y Serbia- en los ejércitos regulares. Indicar, eso sí, el papel de la mujer en la milicia tanto antes como durante la segunda guerra mundial en los ejércitos irregulares, partisanos, resistentes etc. como forma de hostigamiento contra ejércitos ocupantes tras invasiones.

Tradicionalmente se ha vinculado a la mujer con el esfuerzo bélico en el período 1939-1945 desde la perspectiva de su incorporación al mundo industrial para mantener la actividad productiva en marcha –y a un nivel de producción mayor del habitual para abastecer las necesidades de la maquinaria bélica- sustituyendo a la mano de obra masculina alistada en el ejército. Célebre es el caso del cartel de Westinghouse Electric, diseñado por J. Howard Miller en 1943 bajo el slogan de *We can do it!* en el que se puede ver a una operaria de la fábrica mostrando músculo.

Dentro del esfuerzo militar en todos los países beligerantes, las mujeres desempeñaron papeles auxiliares –como operadoras de baterías antiaéreas, por ejemplo- pudieron encargarse del transporte de los aviones de guerra desde el lugar de su producción hasta el punto de su despliegue en el ámbito de la aviación, y fueron predominantes en la profesión sanitaria; cabe recordar como la enfermería como ciencia tiene su momento fundacional tras la Guerra de Crimea en la obra de Flo-

rence Nightingale. En múltiples ocasiones estas sanitarias iban armadas como medida de protección dada su cercanía con los lugares de hostilidades.

Eso sí, en episodios menos conocidos por el público en general, hubo mujeres que tuvieron una intervención más directa en el conflicto bélico, llegando a combatir en primera línea de frente. Ese hecho ocurrió en el frente oriental, tras el inicio de la invasión del ejército nazi de la Unión Soviética en lo que en la Unión Soviética se conoció como Gran Guerra Patria.

Las mujeres soviéticas –en una proporción muy baja eso sí, se calcula que en total participaron de la Gran Guerra Patria unas 800.000, un 3% del total- acabaron por tomar parte en todas las armas del ejército soviético habiendo quedado retratadas para la posteridad por la cultura popular varias de ellas (Sakaida, 2003). De todos modos también se debe indicar como la propia Unión Soviética no terminó de reconocer el papel de sus mujeres soldados excluyéndolas de los centros de formación de cadetes Suvorov ya desde 1943 (PENNINGTON, 2010, 819).

Nosotros nos centraremos en dos casos concretos y cómo desde las manifestaciones culturales populares, especialmente la música popular, se han contado sus hazañas y ese papel de pioneras en un campo tan delicado.

Haremos referencia a dos casos concretos, al de "las Brujas de la Noche", un regimiento de bombardeo nocturno compuesto en su totalidad, tanto personal de tierra como aviadoras, por mujeres soviéticas como al caso de Liudmila Pavlichenko, la más destacada entre las muchas que desempeñaron el papel de francotiradora.

NIGHT WITCHES. LAS BRUJAS DE LA NOCHE

Las aproximaciones musicales a ambas situaciones son muy diversas, veremos como a las aviadoras es el grupo sueco de Power Metal Sabaton quien, dentro de la dinámica del grupo

de centrar toda su obra en acontecimientos militares, les dedicará su canción Night Witches, primer corte del álbum *Heroes* de 2014. Ya en 2020 realizarán un segundo videoclip sobre la canción con la colaboración del grupo de artes plásticas Yarnhub en el que mostrarán no solo el videoclip en animación sino también animaciones a modo de intro y outro donde explican de forma didáctica el papel de dicho regimiento aéreo.
https://www.youtube.com/watch?v=5YPo8zDkvy4
(SABATON, 2020)
Hemos de entender el papel de la mujer en la aviación en el período de entreguerras con la aparición de mujeres que merecen la calificación de ases de la navegación aeronáutica, como es el caso de la americana Amelia Earhart, fallecida en el intento de ser la primera mujer en realizar la vuelta alrededor del mundo. Ya durante la guerra se puede ver como tanto en el Reino Unido -Air Transport Auxiliary- (FOUNTAIN, 2016) como en Estados Unidos - Women Airforce Service Pilots- se hizo uso de la capacidad de la mujer para transportar aeroplanos al frente pero manteniéndolas alejadas del combate como hemos apuntado anteriormente. Cabe reseñar, eso sÍ, la frecuencia en los episodios de discriminación sufrido por estas mujeres -conocidas como Wasps, avispas- por parte de sus propios compañeros de armas. Oficialmente no se les concedió el estatus de veteranas de guerra -con las implicaciones que tiene hasta 1977 (CORNELSEN, 2005), recibiendo como colectivo la Medalla de Oro del Congreso de los Estados Unidos en 2009.
En la Unión Soviética la cosa ocurrió de manera distinta.
Marina Raskova, quien ya era considerada antes de la Gran Guerra Patria un as de la aviación soviética por sus vuelos de larga distancia y, desde una perspectiva militar se encargaba del adiestramiento de aviadores del ejército rojo, llegó a proponer a Stalin, con quien mantenía una cierta relación por su popularidad como aviadora, la creación de 3 regimientos aéreos, los que serían conocidos como los regimientos 586 –ca-

zas-, 587 –bombardeo- y 588 -bombardeo nocturno englobados dentro del 121 Grupo Aéreo para aprovechar por un lado la habilidad y capacidad de múltiples aviadoras con entrenamiento en los clubes de aviación civil y el tesón de voluntarias para su utilización en el campo de batalla.

De esos tres regimientos es el último que acabará siendo conocido como Brujas de la noche (Nachtexen) apelativo impuesto por el enemigo germano por un lado por ser mujeres y por otro por llevar a cabo sus misiones tras la caída del sol.

Este regimiento utilizará como equipamiento básico bombarderos Poliarkov Po-2, aviones de entrenamiento de la Primera Guerra Mundial claramente desfasados pero que, gracias a esas mismas restricciones técnicas permitía volar sin ser detectados: a máxima velocidad volaban más despacio que los cazas alemanes a su velocidad mínima, teniendo ventaja para la realización del bombardeo.

No fueron especialmente bien recibidas por sus compañeros de armas durante la instrucción en el campamento de Engels y les fueron suministrados uniformes y botas pensados para soldados masculinos que en muchas ocasiones les hacían aparecer con un aspecto poco marcial.

Incluso con el notable desempeño y las múltiples condecoraciones recibidas, ninguna miembro de estos regimientos, ni en realidad ninguna de las mujeres que participó en el frente de batalla, tuvo el honor de participar en el Desfile de la Victoria sucedido tras la caída de Berlín y el fin de la Gran Guerra Patria, bajo la excusa de que sus aviones eran demasiado lentos.

La principal misión del 588 consistía en bombardeos de hostigamiento continuados durante la noche para dificultar el descanso de los campamentos alemanes y generar daños en las infraestructuras de los mismos; eran vuelos cortos de no más de diez minutos, que se repetían múltiples veces por noche dada la escasa capacidad de carga de los Poliarkov. Las mujeres del 588 dormían durante el día y al llegar la noche empe-

zaban con su ritual de combate pilotando sus bombarderos que recibieron el nada neutral apelativo de "máquinas de coser".

Empezaron su actividad siendo desplegadas en junio de 1942 dentro del 4° Ejército del Aire, cambiando su nombre en 1943 a 46.° Regimiento «Tamán» de Guardias de Bombardeo Nocturno, con la distinción de Guardias haciendo referencia a su condición de élite en el ejército soviético. 23 miembros del regimiento recibieron la condecoración de Héroe –heroína- de la Unión Soviética, tras participar en más de 23000 salidas con el lanzamiento de más de 3000 toneladas de bombas.

De las 261 mujeres que formaron parte del regimiento fallecieron 28 durante la guerra, tanto por derribos enemigos, accidentes o enfermedades como la tuberculosis.

El "liderazgo espiritual" le correspondía a Marina Raskova como fundadora, esta falleció en enero de 1943, recibiendo un funeral de estado en la Plaza Roja de Moscú y enterrándose sus cenizas en uno de los muros del Kremlin. Tras su fallecimiento se convirtió en costumbre entre las miembros del regimiento el llevar una fotografía de Marina en la pernera de sus uniformes de aviadoras, siendo autoproclamadas como 'Raskovsi', propiedad de Raskova.

Reseña de la noticia tal como fue publicada por *The New York Times*, el 12 de enero de 1943:

MOSCOW, Jan. 12 -- The ashes of Major Marina Raskova, 33-year-old Russian woman flier, were placed in the Kremlin walls today after an impressive ceremony on Red Square.

Yedovkiya Bershanskaya ostentó el cargo de comandante del regimiento mientras que Yedvokiya Rachkevich ejerció como comisaria política, quien tras la retirada del servicio activo se dedicó a localizar los puntos donde las brujas de la noche habían sido derribadas para marcarlos como memoriales.

La última misión tuvo lugar el 4 de mayo de 1945 a escasos 50 kilómetros de Berlín, siendo desmantelada la unidad de forma casi instantánea, no participando como se ha indicado

con anterioridad en los fastos por la victoria (VINOGRADOVA, 2016)

SABATON, EL POWER METAL Y YOUTUBE

Como hemos indicado con anterioridad, la historia de las Brujas de la noche fue contada y contada por el grupo de power metal sueco Sabaton. Dentro del género musical conocido como heavy metal, caracterizado por el fuerte uso de la distorsión en la guitarra, el volumen al que se interpreta, y el peso de la base rítmica con uso de doble pedal en batería; se pueden identificar multiplicidad de subgéneros; Sabaton se engloba dentro del conocido como Power Metal, no siendo uno de los géneros más agresivos del heavy metal y que tiene como uno de sus elementos distintivos el uso temático de las letras de las canciones; grupos que dedican su discografía casi completa a narrar historias fantásticas extraídas del Señor de los Anillos -Blind Guardian-, historias de piratas -Alestorm- o como en el caso de los suecos, a contar "batallitas" de los diferentes conflictos bélicos de la historia de la humanidad; podemos encontrar temas hablando del Saqueo de Roma en tiempos del emperador Carlos I de España o el Asedio de Viena por las tropas otomanas y el ataque de la Liga Santa con los húsares alados al frente. De todos modos son la Primera y la Segunda Guerra Mundial su principal foco de atracción, caracterizándose por no tomar partido por ninguno de los bandos, pudiendo loar las hazañas del 7º Ejército Panzer de Erwin Rommel en Ghost Division, la resistencia polaca en Uprising o el uso de armas químicas en Attack of the Dead Men. A modo de curiosidad indicar el diseño de escenario que utilizan para sus conciertos en directo, la batería montada sobre la cabina de un blindado, sacos terreros a modo de trinchera para delimitar el escenario o alambre de espino como separación del público.

Para complementar los videoclips de sus canciones, en ocasiones con alto presupuesto en su rodaje, utilizan un canal de Youtube propio donde documentalistas cuentan la historia real detrás de las canciones con acompañamiento sonoro de las mismas. Consideramos puede ser una poderosa herramienta didáctica para contar dichos acontecimientos históricos teniendo en cuenta por un lado que la historia no es una "sucesión de batallitas" y por otro, que tal vez el género musical utilizado no sea el más cercano a nuestro alumnado.
https://www.youtube.com/watch?v=mKd2_GGtNRw&t=279s
(SABATON HISTORY, 2020)
También desde el campo de Youtube, y a modo de influencers, se pueden encontrar canales como el de Miguel de Lys quien, en castellano, también cuenta la historia detrás de múltiples videos de contenido histórico dentro de los géneros del hard rock o del heavy metal, otorgando un papel preponderante a las aportaciones de Sabaton.
https://www.youtube.com/watch?v=2dYdz-Hp_Xo
(DE LYS, 2018)

MISS PAVLICHENKO

El caso de Liudmila Pavlichenko es bastante diferente, su figura fue loada ya en la década de los cuarenta por Woody Guthrie en la canción Miss Pavlichenko, el padre espiritual del folk y cercano a los posicionamientos del Partido Comunista de los Estados Unidos -aunque nunca se confirmase su afiliación. En 1942 llevó a cabo una gira propagandística para granjearse las simpatías de los aliados norteamericano.. En dicha visita Liudmila se convirtió en la primera persona soviética en ser recibida en la Casa Blanca por Franklin D.Roosevelt y trabó amistad con la mujer del presidente En dicha gira llegó a presentarse ante una multitud en Chicago incitando a los hombres allí presentes a que apoyasen la apertura de un segundo frente: "Señores, tengo 25 años y he matado 309 invasores fascistas

hasta el momento. ¿No creen, caballeros, que llevan escondidos demasiado tiempo tras mi espalda" (WHEELWRIGHT, 2020). También conoció en aquella gira al genial Charles Chaplin quien llegó a declarar que "Es increíble que estas manitas hayan matado nazis, hayan segado sus vidas por centenas sin fallar" (WHEELWRIGHT, 2020)

Liudmila Pavlichenko fue una francotiradora –con experiencia en clubes de tiro previos al inicio de la Gran Guerra Patria en los que obtuvo el reconocimiento de la Insignia de Tiradora de Voroshilov -; a la que se le atribuyen 309 muertes confirmadas utilizando bien un fusil Mosin Nagant, bien un Tokarev SVT-40. Las cifras indican que durante la Gran Guerra Patria al menos 2000 mujeres soviéticas sirvieron como francotiradoras sobreviviendo unas 500.

La leyenda recogida en la película rusa Batalla por Sebastopol de 2015, en un momento de fuerte resurgir del sentimiento nacional ruso, narra que en la visita a Estados Unidos se le preguntó que cuántos hombres había matado a lo que respondió que hombres no, había matado 309 nazis.

El papel de los francotiradores soviéticos en la Gran Guerra Patria está bastante reconocido, con el nombre de Vassily Zaitsev como el más célebre, narrándose su historia, siempre con un halo entre historia y mitología, en *Enemigo a las puertas*. Algo similar le ocurrirá a Liudmila.

En 1941, apenas iniciada la invasión de la Unión Soviética por el ejército nazi en la operación Barbarroja, se presentó en una oficina de reclutamiento para combatir al enemigo; las autoridades le ofrecían destinos más acordes a su condición de mujer -en el entorno sanitario- que Liudmila rechazó llegando a ser aceptada como tiradora por su formación previa. Formó parte de la 25 división de rifleros produciéndose la mayor parte de su desempeño en los asedios de Odessa y Sebastopol.

Fue herida en combate en al menos cuatro ocasiones.

Hay que indicar la existencia de fuertes indicios que generan

dudas sobre la veracidad de la historia que la rodea y que tal vez se tratase más de una herramienta propagandística del régimen de Stalin. (VINOGRADOVA, 2017)

WOODY GUTHRIE Y EL FOLK

Si Sabaton y el Power Metal reflejan estilos musicales de sonidos contundentes, el folk tradicional americano representa una aproximación diametralmente opuesta; instrumentación acústica, en muchas ocasiones de espartana guitarra, que sirven de acompañamiento a la voz que emite un mensaje habitualmente político, es la forma utilizada como canción protesta, propia del movimiento obrero y cercana a posiciones sindicales de izquierdas. Woody Guthrie se constituye en el principal representante de dicho movimiento musical -podemos añadir a Pete Seeger-, y se le considera igualmente la principal influencia en Bob Dylan. Uno de los himnos extraoficiales de los Estados Unidos ,*This land is your land* se ha popularizado en una versión suavizada en la letra, desapareciendo de la original unos versos que criticaban la propiedad privada "Was a high wall there that tried to stop me, A sign was painted said: Private Property,But on the back side it didn't say nothing" (GUTHRIE, 1940)
Woody Guthrie se hizo igualmente famoso en lo visual, portando uno de los primeros mensajes publicitarios de la música popular, su guitarra lleva inscrito un mensaje claramente visible donde decía *This machine kills fascists*, usando la música como un arma de guerra.

UNA VISIÓN DE GÉNERO

A modo de recapitulación podemos observar a partir del análisis de estas mujeres excepcionales cómo la igualdad puede llegar a darse en todos los escenarios de la actividad humana, no quedando territorios vedados para la mujer. Ahora bien, en

muchas ocasiones dicho rol se sigue entendiendo como excepcional, destacándose tanto en el caso de las Brujas de la noche como de las francotiradoras su género quedando un poco al lado sus logros, demostrando la existencia de mucho camino que recorrer para alcanzar una igualdad efectiva.
Podemos comprobar como, de hecho, tras el período excepcional de la Segunda Guerra mundial se produce la vuelta de la mujer a roles más tradicionales en la Unión Soviética y su desplazamiento de la profesión militar que seguirá siendo durante algunas décadas solo "cosa de hombres".

APLICACIÓN PEDAGÓGICA

Como ocurre con el power metal, el folk constituye un género musical bastante alejado de los gustos habituales de nuestros alumnos, permitiendo la combinación de ambos para, además de reflejar la situación histórica que se pretende explicar del papel de la mujer en la Segunda Guerra Mundial, incrementar los horizontes culturales del alumnado desde una perspectiva más lúdica pero no por ello menos rigurosa. Igualmente al tratarse en ambos casos de obras en inglés, permiten la aproximación a las mismas desde las lenguas, constituyéndose en un ejemplo válido de aplicación de contenidos integrados a una unidad de trabajo.
El uso además de Youtube por parte de Sabaton para explicar de forma histórica el contenido de sus canciones en su canal permite incluso que los alumnos puedan explorar de forma autónoma acontecimientos históricos combinando de forma divulgativa elementos que habitualmente aparecen de forma tangencial en la mayoría de programaciones...las batallitas.

BIBLIOGRAFÍA

CORNELSEN, K. (2005). "Women Airforce Service Pilots of World War II: Exploring Military Aviation, Encountering Discrimination, and Exchanging Traditional Roles in Service to America". *Journal of Women's History* 17(4), 111-119

DE LYS, M. (10 de mayo de 2018). *Night Witches - Sabaton | Explicación histórica: Las mujeres piloto del Regimiento 588*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=2dYdz-Hp_Xo&t=95s

FOUNTAIN, J. (2016) "The Most Interesting Work a Woman can Perform in Wartime': The Exceptional Status of British Women Pilots during the Second World War", *Cultural and Social History*, 13:2, 213-229

GUTHRIE, W. & U. S. Coast Guard Band, N. L. *This Land Is Your Land*. MENC. [Audio] Retrieved from the Library of Congress,

PENNINGTON, R. (2010) "Offensive Women: Women in Combat in the Red Army in the Second World War", *The Journal of Military History* 74 #3: 775-820

SABATON (8 de octubre de 2020). *Night Witches* (Animated Story Video) [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=5YPo8zDkvy4

SABATON HISTORY. (18 de octubre de 2020). *Night Witches – Female Soviet Pilots* – Sabaton History 050 [Official] [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=mKd2_GGtNRw&t=425s

SAKAIDA, H. (2003). *Heroines of the Soviet Union: 1941-45*. Osprey Publishing. *THE NEW YORK TIMES*, 12 de enero de 1943

VINAGRADOVA, L, (2016). *Las Brujas De La Noche: En defensa de la madre Rusia*. Madrid, España. Pasado y presente, S.L.

_____ (2017). *Ángeles vengadores. Las francotiradoras soviéticas en la Segunda Guerra Mundial.* Madrid,

España. Pasado y presente, S.L

WHEELWRIGHT, J. (2020). *Sisters in arms. Female warriors from antiquity to the new millennium*. Osprey Publishing

Arte en femenino

Art en femení

Héctor García López
IES Montserrat Roig. Elche

RESUMEN
Esta actividad se lleva a cabo en tres momentos clave y la comparten las materias de Geografía e Historia y Educación Plástica y Visual.
En el primer momento explicamos la importancia (y discriminación) de las mujeres en el arte. Exponemos algunas artistas relevantes y sus obras ofreciendo un contexto y significado. Puede ocupar una o dos sesiones dependiendo del número de autoras o si queremos hacer alguna actividad previa referida al género.
El alumnado seleccionará una obra y autora que le interese.
En un segundo momento, en el aula de Educación Plástica, el alumnado plasmará de forma artística la obra que haya seleccionado. Puede usar diferentes técnicas y un toque personal pero la obra debe ser reconocible. Este proceso de producción plástica, que conlleva la plasmación de un mensaje y unos sentimientos, puede llevar una semana completa.
En el tercer y último momento el alumnado redactará una pequeña ficha técnica en la que incluirá nombre de la autora, de la obra, breve descripción y contexto y significado de la mis-

ma. Puede ser más o menos compleja dependiendo del nivel del curso.
Las obras y las fichas técnicas serán expuestas en el centro, el recibidor puede ser un buen lugar, y sería interesante hacer coincidir la exposición con alguna fecha relevante en el calendario violeta, como el 8 de marzo o el 25 de noviembre. Así daremos un mayor empaque de género y una mayor fuerza reivindicativa y humana a nuestra actividad.

RESUMEN

Aquesta activitat es realitzarà en tres moments clau i la comparteixen les matèries de Geografia i Història i d'Educació Plàstica i Visual.
En un primer moment expliquem la importància (i discriminació) de les dones en l'art.
Exposem algunes artistes rellevants i les seues obres oferint un context i significat. Pot ocupar una o dues sessions depenent del nombre d'autores o si volem fer alguna activitat prèvia sobre gènere.
L'alumnat seleccionarà una obra i autora que li resulte interessant.
En un segon moment, a l'aula d'Educació Plástica, l'alumnat plasmarà de forma artística l'obra que haja seleccionat. Pot utilizar diferents tècniques i un toc personal però l'obra haurà de ser identificable. Aquest procés de producción plástica, que suposa la plasmació d'un missatge i uns sentiments, pot durar una setmana sencera.
En un tercer i últim moment l'alumnat redactarà una petita fitxa técnica en la que inclourà el nom de l'autora, de l'obra, breu descripció, context i significat de la mateixa. Pot ser més o menys complexa depenent del nivell del curs.
Les obres i les fitxes tècniques seran exposades al centre, l'entrada pot ser un bon lloc. Seria interessant fer coincidir l'exposició amb alguna data important del calendari violeta, com ara el 8 de març o el 25 de novembre. Així donarem una major

força reivindicativa i humana a la nostra activitat.

Palabras clave: Educación secundaria, feminismo, arte, historia, género, igualdad, cooperación.
Paraules clau: Educació secundària, feminisme, art, història, gènere, igualtat, cooperació.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO

En los últimos diez años ha cobrado mucha fuerza en la comunidad educativa la idea de construir una educación para el siglo XXI. Somos conscientes de que nuestra sociedad ha cambiado y queremos que la formación sea un motor que permita la mejora social de todas las personas. Persiguiendo este objetivo hemos dado fuerza a conceptos como el aprendizaje significativo, competencial, la igualdad, la inclusión y la cooperación.
Por ese motivo los y las docentes diseñamos proyectos educativos que no solo se centran en contenidos académicos, sino que trabajan valores y ayudan a que el alumnado construya la información y aprenda a trabajar en equipo.
Como creemos firmemente en este modelo educativo planteamos actividades como esta que nos ayuden a conseguir nuestro objetivo. La finalidad de esta comunicación es presentar un proyecto didáctico que aúna estos valores (especialmente el feminismo) con el fin de que sirva de ejemplo a otros docentes y pueda ser llevada a cabo en diferentes centros siguiendo un modelo novedoso e interdisciplinar.

2. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

El proyecto didáctico que vamos a presentar fue llevado a cabo en el centro IES Nit de l'Albà de Elche durante el curso 2018-2019 y llevaba por título "Arte en femenino". La profesora Nuria Verdú Verdú fue su autora y decidió compartirlo con

otros departamentos para que colaborásemos de modo interdisciplinar, especialmente los departamentos de Educación Plástica y Visual y de Geografía e Historia. No obstante, con facilidad podría extenderse a otros como el de Informática. La citada actividad se incluyó en el marco de un proyecto Erasmus+ KA1 "Human rights as interdisciplinary framework" en el que tratábamos de trabajar los derechos humanos en distintas materias. Con la llegada del 8 de marzo pensamos que era un buen momento para hablar de feminismo y trabajar la igualdad como derecho y necesidad social. Consideramos que utilizar la perspectiva del arte podría ser mucho más llamativa para nuestros y nuestras estudiantes, por eso quisimos profundizar en la obra de mujeres artistas, darles la relevancia que merecen, contextualizarlas a nivel histórico y social, recrearlas a partir de nuestras sensibilidades artísticas y divulgarlas física y digitalmente a través de las TIC y redes sociales.

El profesorado estuvo perfectamente coordinado y se comunicó antes, durante y después del proyecto. Pusimos en común los materiales, las actividades a desarrollar, las conclusiones a las que llegamos y la evaluación tanto del proyecto como del alumnado.

Con estos mimbres planteamos la actividad para tres grupos de 2º de la ESO formados por unas 22 personas cada uno.

El objetivo de la actividad es recrear obras de arte elaboradas por mujeres, conocer el contexto histórico-artístico de las mismas y, finalmente, musealizar física y digitalmente nuestros centros para que sean espacios de igualdad, cultura, arte y reflexión.

3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Esta actividad puede plantearse como proyecto didáctico y programarse para que finalice en una fecha importante del calendario violeta, como el 8 de marzo o el 25 de noviembre.

Tiene un carácter interdisciplinar por lo que pueden participar

los departamentos de Educación Plástica y Visual, Geografía e Historia e Informática. Su elaboración puede cubrir entre dos o tres semanas. El proyecto se puede articular en tres partes.

3.1. Primera parte: conociendo a las artistas

En esta parte inicial el peso recaerá sobre la materia de Geografía e Historia. Informaremos al alumnado de que vamos a iniciar un proyecto didáctico que tendrá un contenido artístico y feminista. Empezaremos con una pequeña actividad motivadora en la que veremos una serie de obras artísticas sin darles ningún tipo de conocimiento previo sobre ellas. Hecho esto les diremos que todas y cada una de ellas tienen algo en común y preguntaremos al grupo abiertamente si saben de qué se trata. El punto en común es que todas estas obras están hechas por mujeres. Esto nos permitirá iniciar la actividad de una manera llamativa y podremos hacerles reflexionar y debatir sobre el papel que se le ha dado a la mujer en el arte ya que, a pesar de que ha habido grandes mujeres artistas, no son tan conocidas puesto que los varones son los que asumen todo el protagonismo en nuestros libros y vida académica.

Ante esta carencia les indicaremos que uno de los objetivos de nuestro proyecto es devolver a la mujer la parte de relevancia artística que merece, para eso haremos un repaso por una serie de mujeres artistas. En este punto es importante que estén atentas y atentos, que tomen breves apuntes sobre ellas y que pongan atención en anotar una autora y obra que les guste o les intrigue para que en una segunda parte la puedan recrear artísticamente en el aula de Plástica. Esta tarea la realizarán por grupos de tres personas por lo que pueden seleccionar la obra de una manera consensuada.

A partir de este punto seguimos con nuestra presentación visual (Power-point o Genially) y navegaremos por la vida y obra de autoras tales como Berthe Morisot, Mary Cassatt, Tamara de Lempicka, Maruja Mallo, Frida Kahlo o Paula Bonet. Todas estas artistas y obras estarán consensuadas con el resto de

profesorado participante con el fin de que permitan alcanzar los objetivos didácticos y artísticos que cada materia persigue.
Como vemos se trata de autoras cercanas en el tiempo de las que presentaremos una o dos obras, explicaremos brevemente el movimiento artístico al que pertenecen, el contexto histórico en el que vivieron y daremos unas breves pinceladas sobre las características principales de sus obras. Consideramos que las obras seleccionadas son susceptibles de ser recreadas y pensamos que el alumnado puede sentirse identificado con ellas y comprenderlas.
Una vez hayamos terminado les preguntaremos si han seleccionado alguna obra y el motivo de su elección. También podemos pedirles que expliquen si alguna de ellas les ha llamado la atención y por qué. De esa manera podemos plantear un pequeño debate en torno a alguna de estas artistas o sus obras que nos permita ver el arte de una manera más plena, ofreciendo un contexto histórico y artístico.
Finalmente les pedimos que para la próxima clase de Educación plástica tengan los grupos fijados y una obra seleccionada. Resolvemos las posibles dudas o curiosidades que se puedan plantear. Todo ello nos llevaría una sesión aproximadamente.

3.2. Segunda parte: en la piel de las artistas

Esta parte se llevará a cabo en el aula de Educación Plástica y visual. El profesorado de esta materia anotará brevemente las artistas y obras seleccionadas y hará un breve repaso de las mismas. A continuación, indicará cómo recrearlas y las técnicas que pueden utilizar: temperas, rotuladores, acuarelas, collage, puntillismo, etc. Pondrá ejemplos de qué tipo de técnica puede casar mejor con ciertas artistas y mostrará ejemplos de obras anteriores con imágenes de exposiciones pasadas o con trabajos reales que decoran el aula.
Finalmente pedirá a un grupo voluntario/a que indique la artista que ha seleccionado con el fin de que sirva como ejem-

plo ya que le explicará la forma y técnica en la que puede recrear la obra. Hecho esto permitirá que el alumnado desarrolle por grupos su obra de arte de manera cooperativa. El profesor/a estará a disposición del alumnado para guiarles, ayudarles y corregirles mientras ellos/as recrean de nuevo la obra de arte.

Es importante que el docente incida sobre la posibilidad que tienen de dar un toque personal y novedoso a la obra con el fin de aprovechar el propio potencial artístico que tenga el alumnado. No se trata de copiar o recrear simplemente, también podemos (y debemos) adaptar, modernizar y reinterpretar las obras si así lo consideramos. En este punto es muy importante que nos apoyemos en nuestros compañeros/as de Educación Plástica para que, con su trabajo e intuición, le den una parte artística, imaginativa y original al proyecto.

Este trabajo en el aula de plástica es un poco más largo. La creación y preparación de las obras por parte del alumnado puede llevarnos entre dos y tres sesiones, por lo que cubriría una semana y media de las clases de esta materia.

Puesto que el objetivo final de este proyecto es que el alumnado musealice el centro con sus obras de arte, es importante que elabore una ficha técnica de las mismas en la que aparezcan una serie de datos básicos para los espectadores/as de la exposición. Por ello, mientras están recreando la obra en Plástica, cuando retomen las clases de Geografía e Historia realizarán la citada ficha técnica.

En la siguiente sesión el docente les llevará al aula de informática y les explicará que deben hacer una ficha breve en la que indiquen una serie de datos sobre la obra. Para ello les presentará recursos donde consultar información; como la web de importantes museos como el Prado, la web Gallery of Art (para buscar cualquier obra y artista) o el blog cultural RZ100arte (que de hecho tiene una entrada completa para mujeres artistas).

Una vez conozcan cómo pueden obtener la información les

indicará el contenido de la ficha técnica: estudiantes que elaboran la obra, autora de la obra original, título y fecha, movimiento artístico al que pertenece y, finalmente, análisis e interpretación (aquí el alumnado explicará qué representa la obra, qué explica y la relación que guarda con su contexto histórico). Guardaremos esta información para poder trabajar con ella en el aula de informática.

3.3. Tercera parte: preparando la exposición

Llegados a este punto habría transcurrido una semana de nuestro proyecto en el que lo tendríamos explicado y las obras estarían cercanas a su finalización. A partir de este momento entraría en juego la materia de Informática.

En ella imprimiríamos en A-5 la ficha técnica que habíamos preparado en Geografía e Historia. Esta sería el complemento físico que acompañará a la obra en la exposición. El siguiente paso es transformar este contenido físico en un contenido digital. El alumnado hará una fotografía a su obra cuando esté acabada y la llevará al aula de informática. Con este material adjuntará los datos que escribió en la ficha técnica y unirá ambas cosas: imagen e información. Como su objetivo es la difusión digital, eliminaremos la parte de análisis e interpretación y dejaremos los datos básicos de la obra.

El profesor/a de Informática les pedirá, según su criterio y el currículum que deba trabajar, que elaboren con estos materiales (imagen y ficha técnica) una diapositiva de Power-point, una infografía de Picktochart o de Genially o, de un modo más simple, un documento de Word en el que incrustemos estas dos imágenes y lo transformemos en un PDF.

El objetivo es crear un nuevo material digital que sea llamativo y que dé información con un solo golpe de vista. Una vez tengan hecho esto, lo expondrán en clase por grupos, así todos y todas las compañeras podrán ser partícipes del trabajo del grupo.

Todo el trabajo será remitido al profesor/a de informática para

que monte un pequeño vídeo con este material que será expuesto en el monitor del vestíbulo del centro, de esa manera presentará la exposición y cada una de las obras. Así la actividad no solo tendrá una vertiente física en el espacio musealizado, sino una digital que podrá ser disfrutada por todo el centro y toda la comunidad educativa. De este modo el resultado del proyecto no solo tendrá impacto en el propio grupo sino fuera de él. Esto aumentará la autoestima del alumnado, una mayor valoración y motivación por su trabajo y un efecto llamada en el resto del alumnado que querrá participar en actividades de este tipo.

Este trabajo tomará una semana o semana y media a la materia de Informática (2 o 3 sesiones), y coincidirá con la parte final del proyecto.

Volvemos de nuevo la vista en este momento al aula de Educación Plástica. Al final de la primera semana estaremos ya en vías de acabar nuestras obras. En este punto debemos coordinarnos el profesorado de Geografía e Historia y Educación Plástica, sobre todo, y los de Informática también pueden participar como apoyo según los casos o disponibilidad.

Las obras ya estarían acabadas y buscaríamos un espacio en el centro para colgarlas. Es muy importante que sea un espacio visible con el fin de dar una mayor difusión a este trabajo. Consideramos que el vestíbulo del centro puede ser un buen lugar. En nuestro caso particular montamos la exposición en el recibidor y el pasillo que se orienta hacia secretaría y la sala de profesores/as. Como nuestro instituto está preparado para este tipo de exposiciones cíclicas, tenemos pegada a la pared de estos espacios una estrecha balda con pequeños ganchos móviles para poder colgar imágenes u obras. En caso de no tener este material, podríamos valorar la posibilidad de usar otros materiales como blue-tack o doble cinta adhesiva, según los casos y el peso de las obras. No obstante, recomendamos acondicionar este espacio y solución de colocación con cierta antelación para no tener sorpresas indeseadas.

Una vez las obras estaban finalizadas, con la ayuda del profesor de Educación Plástica, con cuidado y supervisión, el alumnado usaba una pistola de silicona y colocaba un pequeño hilo de plástico que serviría para colgar la obra. Con la obra ya preparada para colgar y la ficha técnica impresa en A-5, bajamos dispuestos a colgar las obras. En este punto, si un profesor de apoyo puede acompañar al de Educación Plástica sería mucho mejor. El alumnado colgará de manera coordinada sus obras y pegará a su lado la ficha técnica con fixo o doble cinta adhesiva.

La exposición física ya estaría lista. Con el vídeo preparado desde Informática se puede presentar esta exposición y cada una de las obras en el monitor de la entrada. Hasta este punto la actividad ya tiene un impacto importante en nuestros grupos y nuestra comunidad educativa. Ahora ya solo falta darle una mayor difusión para que pueda salir y ser visible fuera del centro. Para esto confiamos de nuevo en nuestros compañeros de Informática. Si les es posible grabarán algunas imágenes de la fase de montaje y un recorrido (parcial o completo) de la exposición. Todo ello será colgado en las redes sociales del centro (Facebook, Instagram y Twitter) utilizando el lenguaje y formas que sean más adecuadas para ellas y respetando la ley de protección de datos y la identidad del alumnado.

Gracias a esto toda la comunidad educativa, las familias, el barrio y la ciudad en general, podrá hacerse eco de esta actividad. Con ello este proyecto que aúna elementos de creatividad, arte, igualdad, género y cooperación tendrá un efecto amplificado.

En la actualidad es importante que una parte del profesorado (de Informática si es posible) quede encargado de las redes sociales y pase a ser un CM del centro. En nuestro caso esta tarea la llevó a cabo nuestro compañero Pablo Sánchez Poveda del departamento. de Informática. De esta manera llegaremos a un mayor número del alumnado y familias; no solo de nuestro centro, ya que los y las estudiantes usan muchísimo estos

canales y es más sencillo y efectivo llegar hasta ellos si los utilizamos. Considero que es importante que el centro se esfuerce en crear una imagen y una marca con el fin de dar visibilidad a esta actividad y a otras tantas, de esta manera podrá lanzar un mensaje de educación e igualdad mucho más visible que el que podría dar si se centrase en el interior de sus muros.

4. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Para evaluar esta actividad recomendamos la elaboración de rúbricas que tengan en cuenta los estándares de aprendizaje que se indican en la LOMCE junto a otros que consideremos relacionados con los objetivos de etapa y los de la propia actividad. Pensamos que su número puede rondar entre los ocho y diez y cada uno debe tener un peso porcentual igual o similar.

Una vez los tengamos elaborados podemos evaluarla de manera separada, es decir, por materias, o bien, como pensamos que es más recomendable, unir la información de tantas rúbricas como materias hayan participado y obtener una nota media de proyecto que será aplicable a todas por igual.

En algunas ocasiones, de manera consciente o inconsciente, olvidamos incluir la innovación educativa en la evaluación. Considero que esto es un error ya que un cambio evaluativo pone de manifiesto que estamos llevando a cabo un cambio didáctico. Creo que es importante apostar por este camino y no vivir siempre anclados en pruebas objetivas, exámenes o fichas.

5. CONCLUSIONES

La realización de este tipo de actividades que aúnan valores, cooperación, igualdad, creatividad, etc. son una clara apuesta por la innovación y, es más, son una semilla que plantamos en la juventud para que algún día lleven la bandera de estas ide-

as a sus vidas y trabajos. Son una inversión por una sociedad y futuro mejor.
Es cierto que el diseño de este tipo de proyectos nos puede consumir más tiempo en una fase inicial y no sabemos cuáles pueden ser los resultados. Ello puede hacer que desistamos y que volvamos a clases más tradicionales con explicaciones magistrales y exámenes. Estos instrumentos no son negativos ni tenemos que dejar de utilizarlos, pero no pueden convertirse en nuestra única carta.
Desde mi punto de vista es importante que el profesorado inquieto y curioso vaya poniendo en práctica estos proyectos educativos y valore los resultados. Siempre que lo he hecho con mis grupos he sentido que los y las jóvenes aprendían más que nunca, disfrutaban en clase y sentían que el tiempo que estábamos invirtiendo era algo útil. Por todo ello animo a que, desde el nivel y la capacidad que cada uno tenga en su centro, se anime a ir poniendo en marcha estas actividades y que reflexione sobre los logros conseguidos.

6. TABLAS DE SÍNTESIS DE LA ACTIVIDAD

Presentamos una tabla sintética de la actividad, al estilo de lo que hace el autor Sandoya en la obra citada en la bibliografía, con el fin de que sirva de ayuda al profesorado que quiera ponerla en práctica. Presentamos la de la materia que nos queda más próxima (Geografía e Historia) y no nos extendemos mucho en ella ni adjuntamos un guion porque ya lo hemos explicado en los epígrafes precedentes.

Materia: Geografía e Historia	**Nivel más adecuado**: 2º y 4º de la ESO

<table>
<tr><td colspan="3">Objetivo: Dar a conocer obras de arte realizadas por mujeres a lo largo de la Historia. Debatir sobre la posición de la mujer en el arte y su aportación a distintos movimientos artísticos. Selección de una obra de este estilo para su posterior recreación en el aula de educación plástica.

Descripción: El alumnado recibirá información sobre distintas mujeres artistas y algunas de sus obras más representativas, debatirá sobre esta situación y seleccionará una obra para plasmarla posteriormente.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Metodología: Expositiva, participativa y activa.</td><td>Materiales: Ordenador y proyector. Presentación (Power-point o Genially) con las obras y artistas seleccionadas.
Guion para debate.
Rúbrica evaluativa de la actividad.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Competencias clave: CCLI, SIEE, CEC y CSC</td><td>Disposición del aula: grupos de tres personas (aunque también admite una disposición individual)</td></tr>
<tr><td>Tipo de actividad: Introducción y motivación.</td><td>Temporalización:
Una sesión.</td><td>Espacio:
Aula de Geografía e Historia</td></tr>
</table>

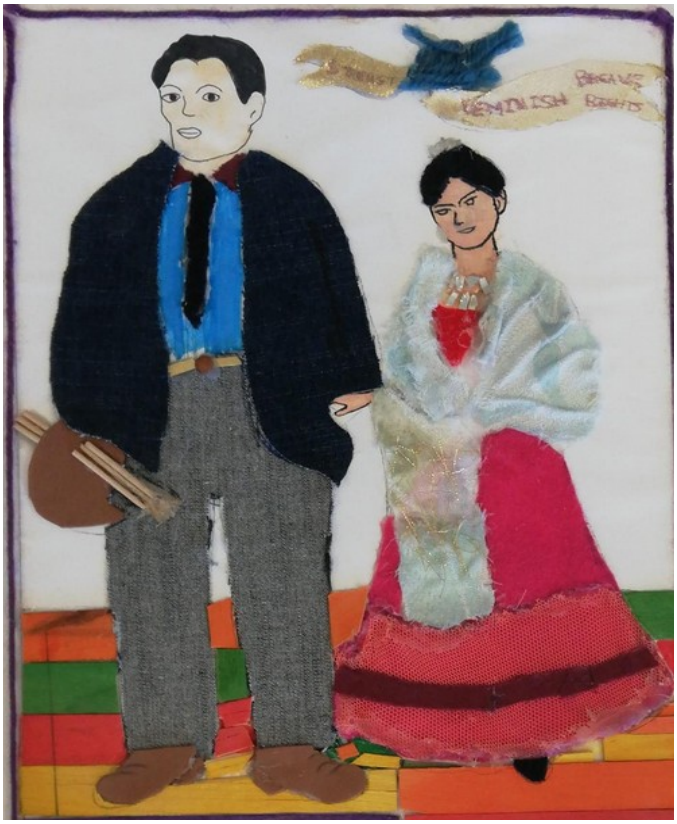
7. RÚBRICA EVALUATIVA

Ofrecemos aquí un ejemplo de rúbrica pero recordamos a los docentes que puedan personalizarla en función de los objetivos y contenidos trabajados.

Actividad y materia: Primera parte: conociendo a las artistas. Geografía e Historia	
Estándares de aprendizaje	**Porcentaje**
1. Escucha de manera activa al docente y participa con dudas y aportaciones	10%
2. Participa correctamente en un equipo de trabajo	5%
3. Identifica los movimientos artísticos trabajados	10%
4. Estructura las fases del proyecto correctamente	5%

5. Establece una relación entre la obra de arte con su contexto histórico	10%
6. Reconoce la relevancia del arte como pieza del patrimonio y fuente histórica	10%
7. Muestra sensibilidad artística a la hora de seleccionar y explicar una obra de arte	10%
8. Valora la importancia de la mujer en la Historia del arte y reconoce las causas por las que ha permanecido apartada	20%
9. Comunica oralmente y de manera correcta su opinión en el debate planteado	10%
10. Comunica oralmente y de manera correcta las conclusiones a las que ha llegado su grupo	10%

8. FOTOGRAFÍAS DE LAS OBRAS DEL ALUMNADO



BIBLIOGRAFÍA

CASANOVA, J. (2009). *Historia de España en el siglo XX*. Barcelona, España: Ariel.

FAVILLI, E., CAVALLO, F. (2017). *Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes 1.* Barcelona, España: Planeta.

FERNÁNDEZ GARCÍA, A. (2011). *Historia Universal Contemporánea*. Barcelona, España: Vicens-Vives.

GOMBRICH, E. H. (2019). *La Historia del Arte*. Londres, Inglaterra: Phaidon.

GOMPERTZ, W. (2017). *¿Qué estás mirando? 150 años de arte moderno en un abrir y cerrar de ojos*. Madrid, España: Taurus.

SANDOYA, M. A. (2016). *Enseñar Ciencias Sociales. 35 actividades para desarrollar capacidades*. Barcelona, España: Editorial UOC.

VALVERDE, I. (Ed.). (2020). *Situar en la Historia. Mujeres, arte y sociedad*. Madrid, España: Akal.

¿Y si ellas fueran influencers?

I si elles foren influencers?

Ana Vaquer
IES Cabo de la Huerta

RESUMEN
El punto de partida de esta actividad es dar visibilidad al papel de las mujeres artistas en la asignatura de Historia del Arte de 2º de Bachillerato. Y ello viene motivado por la práctica inexistencia de referencias a estas artistas en los libros de texto y por la nula presencia de autoras en la Orden ECD/1941/2016 que determina las características, el diseño y el contenido de la evaluación del Bachillerato para acceso a la Universidad en el caso de esta asignatura optativa. Este "conocimiento amputado" contribuye a transmitir una visión sesgada de la historia del arte porque impide a los estudiantes conocer cuál ha sido la contribución de las mujeres a esa historia. El objetivo es, pues, romper ese canon cultural masculino, a través de una actividad que combina estudio y difusión en redes sociales del trabajo de mujeres pintoras en los últimos cinco siglos. La metodología consiste en ponerse en la piel de estas pintoras y convertirlas en "influencers" al abrirles una cuenta en Instagram y contar, mediante "posts" o entradas, su vida y obra. Todos los participantes han de seguirse entre sí para conocer a todas las pintoras y ganar seguidores en el instituto para que

la actividad trascienda más allá de las paredes del aula.

RESUM
El punt de partida d'aquesta activitat és donar visibilitat al paper de les dones artistes en l'assignatura d'Història de l'Art de 2n de Batxillerat. I això ve motivat per la pràctica inexistència de referències a aquestes artistes en els llibres de text i per la nul·la presència d'autores en l'Ordre ECD / 1941/2016 que determina les característiques, el disseny i el contingut de l'avaluació del Batxillerat per a accés a la Universitat en el cas d'aquesta assignatura optativa. Aquest "coneixement amputat" contribueix a transmetre una visió esbiaixada de la història de l'art perquè impedeix als estudiants conèixer quina ha estat la contribució de les dones a aquesta història. L'objectiu és, doncs, trencar aquest cànon cultural masculí, a través d'una activitat que combina estudi i difusió en xarxes socials de la feina de dones pintores en els últims cinc segles. La metodologia consisteix en posar-se en la pell d'aquestes pintores i convertir-les en "influencers" al obrir-los un compte a Instagram i comptar, mitjançant "posts" o entrades, seva vida i obra. Tots els participants han de seguir-se entre si per a conèixer a totes les pintores i guanyar seguidors a l'institut perquè l'activitat transcendeixi més enllà de les parets de l'aula.

Palabras clave: Historia del Arte, Bachillerato, Perspectiva de género, Currículo, Pintora, Instagram, Redes Sociales.
Paraules clau: Història de l'Art, Batxillerat, Perspectiva de gènere, Currículum, Pintora, Instagram, Xarxes Socials.

INTRODUCCIÓN

El planteamiento de una actividad sobre las pintoras en la Historia de las Artes Plásticas y visuales en la asignatura de Historia del Arte de 2° de Bachillerato nace de la propia inquietud del alumnado. Han sido mis alumnas -mayoría siempre en

esta asignatura- quienes vienen reclamando un mayor acercamiento a la mirada femenina en el arte. En las encuestas de evaluación de la práctica docente de los últimos cinco años, las estudiantes echaban en falta un estudio más exhaustivo del papel de la mujer en esta disciplina y expresaban su queja respecto a la escasa presencia del género femenino en cuanto a autoría. En cambio destacaban su amplio tratamiento como protagonista de la obra. Igualmente constataban el vacío en los libros de texto, a excepción de Artemisia Gentilleschi o Sofonisba Anguissola, que merecían poco más de un epígrafe y que en ningún caso eran autoras que pasaran a ser incluidas en el catálogo evaluable en la EVAU.

Para paliar este agravio comparativo, que deja bien a las claras la desigualdad existente en el mundo del arte respecto al género femenino, en el curso 2020-2021 se ha planteado una propuesta didáctica que trata de solventar un problema social, político y educativo que además trasciende las paredes del aula.

TEMPORALIZACIÓN Y METODOLOGÍA

Plantear una actividad de estas características requiere que los alumnos hayan adquirido ciertas destrezas de las que carecen durante el primer y el segundo trimestre del año. En estos meses se familiarizan con el vocabulario técnico de la asignatura y aprenden a realizar un análisis pormenorizado de una obra de arte. Además, su acercamiento a la pintura –el campo más habitual en el que desarrollan su obra las mujeres- es progresivo y alcanza su mayor dominio hacia la mitad de la segunda evaluación. Es por ello que la unidad didáctica en la que se incluye, debe estar temporalizada en el tercer trimestre, más aún, cuando la mayoría de pintoras pertenece a los siglos XIX y XX. En este caso se trata de la Unidad Didáctica número 14 dedicada a las vanguardias artísticas.

La primera parte del proceso consiste en dar a conocer a las

principales pintoras de la Historia del Arte a través del visionado de un vídeo con el nombre y la principal obra de una artista femenina. El vídeo se repite en varias ocasiones, tres o cuatro, mientras los alumnos toman nota de la artista que más les gusta. No importa si dos alumnos eligen a la misma, pero dado que la oferta es amplia, el profesor les puede sugerir el cambio para que la actividad resulte más enriquecedora. El vídeo se cuelga en la plataforma educativa que se utilice, en este caso Aules. De esta forma el alumnado puede verlo en repetidas veces y familiarizarse con las autoras que hayan escogido sus compañeros.

Una vez elegida la artista de entre las 50 que se proponen, se inicia la segunda parte de la actividad. Esta parte consiste en la recopilación de datos sobre las autoras a partir de fuentes de total solvencia. Éstas deben ser comunicadas a través de un documento en Word que el alumnado colgará en la actividad que está abierta en la plataforma Aules. Corregido el documento, el alumnado ya tendrá vía libre para abrir un perfil de la autora en la red social Instagram. Previamente el profesor realiza una encuesta sobre el uso de esta red social y la destreza del alumnado a la hora de utilizarla. Si el alumno no quiere emplear una aplicación de estas características, debido a las implicaciones que puede tener, puede usar un formato más tradicional como es un Power Point, Genially, vídeo o similar. Se opta por Instagram porque el 90% de los alumnos disponen de una cuenta personal en esta red social. Y el propio centro educativo tiene una cuenta para dar a conocer las actividades y noticias del instituto, que es seguida por un gran número de alumnado.

A continuación incluimos una imagen de uno de estos perfiles y de la promoción de la actividad realizada desde la cuenta de Instagram del propio profesor.

Post de presentación de los alumnos con la identidad de las artistas seleccionadas

Post del profesor anunciando la actividad entre sus seguidos, muchos de ellos alumnos del propio instituto y profesores de otros centros educativos

DESARROLLO

Los alumnos cuentan con un mes para ir "posteando" y dando a conocer la personalidad y la obra de las artistas escogidas. El resto de compañeros puede hacer comentarios y preguntas respecto a los textos que incluyen en cada entrada. Poco a poco se da a conocer la vida y los principales cuadros que realizaron estas pintoras, además de ir ganando seguidores. Pueden promocionar su cuenta en el instituto con carteles que muestren la obra de la pintora y su perfil. Se trata de que el resto de compañeros se impliquen en la actividad que, además, coincidiría con el 8 de marzo, Día de la Mujer.

EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Evaluar una actividad de estas características requiere un seguimiento exhaustivo de las cuentas de Instagram de cada alumno. ¿En qué nos vamos a fijar?
a) Análisis del perfil: qué foto ha escogido, qué frase ha elegido para definirla. En esta imagen podemos observar un ejemplo. Al tratarse de la pintora Rosa Bonheur, la alumna ha completado el perfil con una frase atractiva y emoticonos de animales que hacen referencia a la temática de su pintura.
b) Publicaciones: el número de publicaciones es esencial para conocer en qué grado ha trabajado su alter ego. Es importante repasarlas todas y observar si ha conseguido explicar, a través de ellas, todas las características de la pintura así como los principales acontecimientos de su vida.
c) Número de seguidores y cuentas a las que sigue: el número de seguidores de una cuenta no es lo más importante de la actividad, aunque sí nos puede servir para conocer la difusión entre el alumnado de su propia clase y del centro. En el caso de las cuentas a las que sigue, es interesante conocer si ha mostrado interés por el trabajo de sus compañeros.
d) Interacción con sus seguidores: es interesante conocer si contesta a las posibles preguntas que le realizan sus seguidores con un lenguaje apropiado y evidenciando el conocimiento exhaustivo de la artista a la que representa.
e) Interacción con las cuentas a las que sigue: al igual que en el caso anterior, es importante conocer si interacciona con las pintoras a las que sigue y plantea preguntas interesantes a sus compañeros.
f) Stories: la aplicación permite subir imágenes que desaparecen en 24h y que pueden resultar un reclamo para sus seguidores. No es un requisito obligatorio en la actividad.
g) Directos: el alumno puede anunciar que a una determinada hora explicará en directo un aspecto interesante de la obra de

la pintora. Al igual que en el caso de las stories no es obligatorio.

La nota de la actividad se obtiene aplicando una rúbrica de evaluación a partir de los ítems expuestos anteriormente y teniendo en cuenta las competencias clave así como los siguientes criterios de evaluación, incluidos en el currículum de la asignatura:

Bloque 1: Contenidos comunes al aprendizaje de Historia del Arte:

BL1.1 Planificar la realización de una indagación sobre la evolución en la historia del concepto de arte y de los objetos artísticos, mediante la formulación de problemas a partir de preguntas e hipótesis y elaborar un plan ordenado y flexible de acciones, que facilite la selección de información y recursos a partir de fuentes diversas, la organización del tiempo necesario y del trabajo individual y grupal de forma autónoma.

BL1.2 Seleccionar y organizar información relevante de acuer-

do con unos objetivos previos sobre los factores de la producción artística a partir de diversas textos orales y escritos, continuos y discontinuos utilizados como fuentes por medio de búsquedas en bibliotecas; visitas a museos, monumentos y otros lugares de interés para el arte; sitios de Internet con especial atención a los museos y visitas virtuales y aplicar estrategias, acordes a su nivel, de búsqueda, registro, selección y organización de la información y decidir si tales fuentes son adecuadas, fiables, suficientes y si poseen algún sesgo por su procedencia y contexto de creación.

BL1.4. Comunicar de forma oral o por escrito el proceso de aprendizaje y sus resultados mediante textos correspondientes a diversos géneros, cumplir los requisitos formales, la adecuación, la coherencia y la corrección gramatical correspondiente a su nivel educativo para transmitir de forma organizada sus conocimientos, interactuar en diversos ámbitos con un lenguaje no discriminatorio y utilizar la terminología conceptual adecuada.

BL1.5. Usar diferentes herramientas informáticas para buscar, seleccionar y almacenar diversos documentos, considerados como fuentes, de forma contrastada en medios digitales y colaborar y comunicarse para elaborar contenidos e interpretarlos compartiendo dicha información en entornos virtuales de aprendizaje y adoptar un comportamiento que prevenga malas prácticas.

BL1.8. Gestionar de forma eficaz tareas o proyectos, hacer propuestas creativas y confiar en sus posibilidades, mostrar energía y entusiasmo durante su desarrollo, tomar decisiones razonadas asumiendo riesgos y responsabilizarse de las propias acciones y de sus consecuencias.

Redes Sociales

Acciones | Cancelar | Guardar

	Excelente 10	Notable 8	Destacado 7	Bien 6	Aceptable 5	No superado 4
Perfil Imagen de la pintora y frase elegida CD CL SIEM	Realiza una descripción precisa, acertada y gramaticalmente correcta de la pintora además de añadir elementos complementarios como una frase	Realiza una descripción precisa de la pintora y gramaticalmente correcta además de añadir elementos complementarios como emoticonos etc...	Realiza una descripción precisa de la pintora y gramaticalmente correcta.	Realiza una descripción breve de la pintora y gramaticalmente correcta.	Realiza una descripción muy escueta de la pintora.	A penas describe a la pintora y el texto contiene errores.
Publicaciones Calidad de las entradas o posts CD CL CSC AA	Publica más de 30 entradas describiendo todas o casi todas las obras de la autora.	Publica entre 20 y 30 entradas describiendo las principales obras de la autora.	Publica entre 15 y 20 entradas describiendo las obras más destacadas de la autora.	Publica entre 10 y 15 entradas con las obras más destacadas de la autora.	Publica 10 entradas con algunas de las obras de la autora.	Publica menos de 10 entradas con solo alguna de las obras de la autora.
Número de seguidores y cue... Implicación en la actividad CD CL CSC AA	Tiene más de 100 seguidores y sigue a todas las cuentas de sus compañeros.	Tiene entre 80 y 100 seguidores y sigue al 80% de las cuentas de sus compañeros.	Tiene entre 70 y 80 seguidores y sigue al 70% de las cuentas de sus compañeros.	Tiene entre 60 y 70 seguidores y sigue al 60% de las cuentas de sus compañeros.	Tiene unos 50 seguidores y sigue al 50% de las cuentas de sus compañeros.	Tiene menos de 50 seguidores y no sigue ni a la mitad de las cuentas de sus compañeros.
Interacción con sus seguidor... Calidad de las respuestas CD CL CEC CSC AA	Realiza más de tres interacciones con alguno de sus seguidores en todas sus entradas y estas aportan información correcta sobre su obra y están	Realiza más de dos interacciones con alguno de sus seguidores en todas sus entradas y estas aportan información correcta sobre su obra y están	Realiza una interacción con alguno de sus seguidores en todas sus entradas y estas aportan información correcta sobre su obra y están perfectamente escritas.	Realiza alguna interacción con sus seguidores en alguna de sus entradas y no siempre aporta información correcta y bien escrita.	Realiza pocas interacciones con sus seguidores y muchas contienen errores.	A penas realiza interacciones con sus seguidores y las poca que realiza contienen muchos errores.
Interacción con las cuentas a... Calidad de las preguntas CD CL CEC CSC AA	Realiza al menos una interacción de calidad con todas las cuentas a las que sigue.	Realiza interacciones de calidad con la mayoría de cuentas a las que sigue.	Realiza interacciones de calidad en una gran cantidad de cuentas a las que sigue.	Realiza interacciones de calidad muy pocas cuentas a las que sigue.	Apenas realiza interacciones de calidad con las cuentas a las que sigue.	No realiza ningun interacción con ningun otra cuenta.

Como observamos en esta rúbrica, se prima la corrección gramatical dado que los alumnos tienden a utilizar un lenguaje excesivamente informal en las redes sociales. También se busca la excelencia con la cantidad de entradas y la interacción. En mi caso podrán obtener hasta un punto más en la nota de la evaluación.

CONCLUSIÓN

La actividad que acabamos de presentar pretende dar visibilidad a las mujeres en la Historia del Arte. Los cambios, muchas veces, se impulsan desde abajo. Y es así como está sucediendo en este caso. Nuestro alumnado está creciendo, afortunadamente, en una sociedad mucho más igualitaria y reclama esa igualdad en una disciplina como esta. Si nosotros, como docentes, no somos capaces de canalizar ese cambio estaremos fracasando. Desde hace ya unos años museos e instituciones han empezado a dar espacio a obras de autoras que permanecían ocultas. El Día de la Mujer se ha convertido en un amplio escaparate para su difusión. Sin embargo, como suele ocurrir, libros de texto, currículums, programaciones de aula... todavía las mantienen olvidadas. Ha llegado el momento de dar el saldo y darles el espacio que se merecen.

BIBLIOGRAFÍA

HARO, A. S. (2000). *Mujeres en el Arte*. Barcelona, España: Plaza y Janés.

MAYAYO, P. (2007). *Historia de mujeres, historia del arte*. Madrid, España: Ensayos arte cátedra.

SANJUÁN, E. S. (2015) "¿Dónde está la mujer en la Historia del Arte en Bachillerato?" en *Clío: History and History Teaching*, n.º 41.

WEBGRAFÍA

https://www2.uned.es/biblioteca/mujer_arte/biografias_4.html

Programación didáctica
La mujer en el arte. 2º y 4º ESO

Programació didàctica
La dona a l'art. 2ⁿ i 4ᵗ ESO

Mar Meca
IES Misteri d'Elx. Elche

RESUMEN
Dificilísimo, casi imposible, encontrar un manual (no especializado) de Historia del Arte en el que los protagonistas absolutos no sean los hombres. Los nombres femeninos les sirvieron de inspiración: Madonas, Santas, Mártires, Reinas, Esposas... Pero los libros de arte no cuentan la verdad: hubo mujeres artistas, lo tuvieron difícil, compitieron con los hombres en un ambiente masculino, deseosas de hacerse un hueco en el mundo del arte; algunas triunfaron, fueron reconocidas y admiradas, pero incluso ellas se desvanecieron ante una mirada androcéntrica del arte.
Me pareció interesante dar visibilidad al mundo de la mujer en la historia del arte, aplicarlo en una programación didáctica y llevarlo al aula.

RESUM
Dificilíssim, quasi impossible, trobar un manual (no especialitzat) d'Història de l'Art en el qual els protagonistes absoluts no siguen els homes. Els noms femenins els van servir d'inspiració: Madonas, Santes, Màrtirs, Reines, Esposes, ... Però els llibres d'art no compten la veritat: va haver-hi dones artistes, ho van tindre difícil, van competir amb els homes en un ambient masculí, desitjoses si es fes un buit en el món de l'art; algunes van triomfar, van ser reconegudes i admirades, però fins i tot elles es van esvair davant una mirada androcèntrica de l'art.
Em va semblar interessant donar visibilitat al món de la dona en la història de l'art, aplicar-lo en una programació didàctica i portar-lo a l'aula.

Palabras clave: Mujer, musa, modelo, estética, arte.
Paraules clau: Dona, musa, model, estètica, art.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN

El arte tiene gran potencial didáctico, ya que es la expresión visual de cada sociedad y, además, sublima los aspectos de esta, de manera que las creencias, valores y relaciones de poder quedan plasmados en las obras de arte.
La historia del arte se puede encontrar en las programaciones de la materia troncal de Geografía e Historia en los cursos 1º, 2º y 4º de ESO. Sin embargo, suele quedar relegada a la parte final de los temas y a menudo se la ve de manera tangencial. Ello es debido a que los temarios de Geografía e Historia son muy densos.
Las materias de Historia del Arte y de Fundamentos del Arte son optativas en bachillerato, por lo que solo una parte del alumnado tiene ocasión de cursarlas, y en enseñanza postobligatoria.
El Proyecto Educativo del IES Misteri d'Elx y la oferta de enseñanzas del mismo, bachillerato de artes plásticas, y bachillera-

to de artes escénicas, nos hace receptores de un perfil de estudiantes interesados en formación artística, y el departamento puede completar la formación que actualmente se oferta en la ESO desde una perspectiva histórica, iconológica y de género.

La materia se concibe desde una perspectiva de reivindicación del trabajo de las mujeres en el arte. Este es un aspecto que raramente se suele tratar. *La mujer en el arte* pretende corregir la falta de reconocimiento poniendo de manifiesto el valor del trabajo femenino.

OBJETIVOS DE LA ETAPA RESPECTIVA VINCULADOS CON LA MATERIA

De los objetivos de etapa, estos son los que están vinculados a *La mujer en el arte*:

a) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos.

b) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes apropiadas disponibles, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y trasmitirla de manera organizada e inteligible.

c) Adquirir y desarrollar hábitos de respeto y disciplina como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas educativas y desarrollar actitudes solidarias y tolerantes ante las diferencias sociales, religiosas, de género y de raza.

d) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición valorándolos críticamente.

e) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.

f) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE ESTA ÁREA FORMATIVA

- Poner en valor la importancia de la mujer en el proceso artístico.
- Reflejar la presencia de la mujer en las diferentes etapas históricas.
- Papel social de la mujer.
- Conocer diferentes muestras de arte femenino.
- La mujer como musa-modelo en el arte.
- La mujer como artista.
- Desarrollar en goce estético y el sentido crítico ante una obra de arte.

La enseñanza de *La mujer en el arte* es esta etapa tendrá como objetivo el desarrollo de las siguientes capacidades:

- Entender la obra de arte, y en especial aquellas relacionadas con la mujer musa-artista, como exponente de la creatividad humana, susceptibles de ser disfrutadas por sí mismas y de ser valoradas como testimonio de una época y su cultura.
- Reconocer y caracterizar, situándolas en el tiempo y espacio, las manifestaciones artísticas más destacadas de los principales estilos y artistas femeninas del arte occidental, valorando su influencia o pervivencia en la posteridad.
- Comentar y analizar una obra de arte. Utilizar y adquirir con precisión la terminología específica.
- Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico.
- Contribuir a la formación del gusto personal, la capacidad de goce estético, el sentido crítico, además de aprender a expresar sentimientos e ideas propias ante la contemplación de creaciones artísticas superando estereotipos y prejuicios.
- Obtener y analizar información a partir de fuentes diversas, siendo capaz de procesarla, sintetizarla y exponerla en trabajos de investigación, utilizando las nuevas tecnologías.
- Integrar a la visión tradicional de la Historia del Arte el trabajo de las mujeres que han sido y siguen siendo secundarias en los manuales y programaciones de Historia e Historia del Arte,

a fin de comprender la variedad de sus manifestaciones a lo largo del tiempo.
- Realizar tareas en grupo y participar en debates.
- Valorar el arte como instrumento de denuncia, sátira y crítica social y su compromiso con las necesidades sociales y contra las desigualdades de clase, recursos, cultura o género.

COMPETENCIAS

El conocimiento de la Historia del Arte contribuye al desarrollo de las competencias clave:
- Competencia Comunicación Lingüística: En el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia se debe destacar el vínculo existente entre las manifestaciones artísticas y la capacidad comunicativa del alumnado, tanto en la expresión escrita como en la oral. Se debe fomentar la reflexión crítica, la realización de lecturas comprensivas, realización de resúmenes, esquemas, análisis de obras, informes monográficos y trabajos de investigación en los que se fomente la creatividad del alumnado. En estas capacidades se debe adquirir un sentido estético en el uso del idioma en el que el orden, la fluidez y la claridad expositiva coexistan con la correcta y rigurosa utilización del vocabulario artístico.
- Competencia Social y Cívica: Con una valoración crítica de las manifestaciones artísticas a través de su evolución histórica se deben fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia las creaciones del arte. Una perspectiva humanista y ética de la materia implica el desprendimiento de estereotipos, prejuicios o descalificaciones discriminatorias, en este caso de tipo sexista. Una atención particular al principio de igualdad entre mujeres y hombres impone una revisión de la presencia femenina en las manifestaciones artísticas para que no quede relegada a su mera presencia como objeto estético, y por el contrario se tome en consideración su contribución como espectadora, clienta, mecenas y, sobre todo, creadora.

- Competencia del Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor: La Historia del Arte pone al alumnado en contacto con un producto de la inteligencia humana que junto a su dimensión estética, formativa y cultural, tiene un valor comercial, por lo que está sujeto a las fluctuaciones del mercado. La materia debe contribuir, por ello, a que el alumnado vislumbre en toda su dimensión las múltiples oportunidades profesionales y laborales que su conocimiento proporciona, ya sea en el mercado del arte, en el ámbito de la investigación o de la divulgación de las manifestaciones artísticas.
- Competencia Conciencia Artística y Expresiones Culturales: En una época de intercomunicación a escala planetaria y de globalización cultural, la interpretación crítica de la obra artística tiene que ser compatible con el conocimiento, valoración, protección y defensa de las expresiones culturales.
- Competencia Digital: El ordenador como procesador de datos y textos es un instrumento indispensable para elaborar trabajos en los que la aportación personal se puede combinar con recursos diversos como fotografías, imágenes, documentos, etc. Internet nos permite el acceso a sitios especializados, blogs, enciclopedias virtuales… que ofrecen un complemento a los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos por los procedimientos tradicionales en el aula. A través de la red se puede contemplar, de forma realista, monumentos, galerías, museos y todo tipo de recreaciones virtuales, por lo que las TIC deben figurar entre las premisas esenciales en las clases de Historia del Arte.
- Competencia Aprender a Aprender: La práctica docente estará orienta a fomentar en el alumnado actitudes como la creatividad, el sentido crítico, la visión analítica, la capacidad reflexiva… Cualidades necesarias para estimular su capacidad de aprendizaje autónomo. Compete al profesorado establecer dinámicas de aula que favorezcan la implicación del alumnado en su proceso formativo. Para favorecer su madurez personal y social se debe establecer cauces idóneos para que expre-

se, razone y contraste opiniones propias con las ajenas. Esta competencia tendrá como objetivo principal favorecer la autonomía del aprendizaje.

CONTENIDOS AGRUPADOS EN UNIDADES DIDÁCTICAS

Las siguientes unidades didácticas se dividen en dos partes:
- La mujer objeto (modelo) en los diferentes períodos históricos (prehistoria, arte antiguo, arte clásico, arte medieval...)
- La mujer sujeto-artista desde el siglo XVI hasta nuestros días.

Unidad 1: Cazadores y diosas. El arte prehistórico
Arte rupestre: representación simbólica.
Las Venus, primeras esculturas hechas por mujeres.

Unidad 2: Diosas y reinas: Egipto, Mesopotamia, Persia y China
Culto a los muertos, inmortalidad y resurrección.
Egipto: La inmortalidad de los faraones.

Unidad 3: Héroes y arpías, el arte griego
Creta y Micenas, el matriarcado y el patriarcado.
Apología del cuerpo humano. Fuerza y sensualidad.
Evolución de la forma femenina: arte arcaico, clásico y helenístico.

Unidad 4: El César y el imperio. Patriarcado romano
El arte etrusco y la escultura funeraria.
Clasicismo y naturalismo en las esculturas y bustos.
La pintura romana. La Villa de los Misterios y los retratos.

Unidad 5: Misticismo y caminos de redención.
Arte y religión en el Islam. El mundo como concepción poética.
El simbolismo románico. Milenarismo. Mandorla. Pantocrátor.

Juicio Final.
Pintura y escultura románica: Características iconológicas.
El cuerpo humano y el cuerpo femenino como símbolo de lujuria y pecado.
Los códices miniados. Beato de Girona, primera artista certificada.

Unidad 6: El arte gótico; luz y espíritu humano
La catedral gótica y las imágenes en las portadas y vidrieras.
La ternura de la maternidad y el amor cortés.
Pintura gótica: Hildelgarda de Bingen.

Unidad 7: El arte del Renacimiento
Quattrocento, Cinquecento. Expansión del Renacimiento desde Italia.
Escultura y pintura: Sandro Botticelli. El ideal femenino.
Leonardo da Vinci y Mona Lisa. Miguel Ángel Buonarroti: la sexualidad atormentada.
El colorido veneciano: Marietta Robusti Tintoretta.
Escultura y pintura españolas: Sofonisba Anguissola, pintora.

Unidad 8: jugando con la luz, engañando al ojo. Arte barroco
Escultura barroca. Bernini y la sensualidad sublime.
La imaginería española. Luisa Roldán "la Roldana", escultora.
La pintura barroca y Caravaggio. Artemisia Gentileschi, pintora.
La mirada humana de Diego Velázquez.
Clara Peeters, Angelica Kauffmann, Judith Leyster, Rachel Ruysch, Elisabeta Sirani, artistas.

Unidad 9: Refinamiento, orden y caos.
Pintura rococó: Marie-Louise-Élisabeth Vigée-Lebrun, pintora.
Arte neoclásico, el retorno al canon.
Duquesas y aquelarres: Francisco de Goya y la transición a la pintura moderna
Pintura y amor románticos: fijando estereotipos.

Unidad 10: Los cambios en la representación de la realidad
Los impresionistas y las relaciones de género. Berthe Morisot, Gwen John y Mary Cassant, pintoras.
Dorothy Stanley y el realismo.
El Postimpresionismo y el nacimiento de la pintura contemporánea: Paula Becker, Suzanne Valadon
De Gauguin al simbolismo. Gustav Klimt y Egon Schiele, el sexo y el símbolo.
Camille Claudel y Barbara Hepworth, escultoras.

Unidad 11: La convulsión de las vanguardias
Cubismo, Fauvismo y expresionismo.
La abstracción lírica, geométrica y el suprematismo. Arte, revolución e igualdad de género. Frida Kahlo, Maruja Mallo.
Futurismo y dadaísmo. Tamara Lempicka, Eva Hesse.
El surrealismo: la represión y lo onírico. Meret Oppenheim, Remedios Varo, Leonora Carrington.

Unidad 12: El fragor de los medios de masas. El arte actual.
Las vías de la figuración: pop art, hiperrealismo y grafiti. Dorothea Tanning, Yayoi Kusama.
El arte minimalista y el arte conceptual. Louise Bourgeois.
El cuerpo y la acción: fluxus, performances y body art. Marina Abramovic.
La fotografía y la mujer: Man Ray, Robert Capa y Gerda Taro. Cristina Rodero.
Land art e intervenciones en el paisaje. Ana Mendieta, Cristina Iglesias.
Instalaciones, videoarte y arte digital: Joan Jonas.
Arquitecturas para el futuro: Bridget Riley, Zaha Hadid
El retorno de la figuración. Paula Rego, Cecily Brown, Tracey Emin.

ORGANIZACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Se optará por la secuenciación cronológica porque las edades en las que trabajaremos y lo extenso del temario requieren de una organización sencilla.
La materia quiere ser inclusiva, por lo que la impartición de los contenidos debe huir del academicismo para hacerse participativa. De esta manera, podría combinarse la secuenciación cronológica con otras agrupaciones temáticas.
Las unidades didácticas se organizarán de manera que se combine la elaboración de materiales con la exposición teórica.
Las unidades solo se impartirán de manera expositiva en una parte de las sesiones; otra parte se dedicará al trabajo cooperativo con otros departamentos didácticos, Música, Literatura Castellana y Valenciana, Cultura Clásica o Religión, cuando así se requiera o lo permitan nuestros horarios. La Historia del Arte abarca muchos campos de conocimiento y esto la convierte en una materia de múltiples valores educativos.
Respecto al trabajo cooperativo: El aprendizaje cooperativo es una metodología activa que tiene como finalidad lograr la autonomía del alumnado, además de profundizar en aspectos como la ayuda mutua, el trabajo en equipo, la responsabilidad individual, el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión de todo el alumnado; siempre se hará guiado por el docente que dejará protagonismo al alumnado alentando su participación. Con esto se motivará a los estudiantes a lograr objetivos comunes, una mayor interacción frente a una actitud más individualista.
El resultado final será el conocimiento de los principales estilos y tendencias artísticas de las sociedades históricas, la puesta en valor de las artistas destacadas y, en la parte práctica, la producción una serie de instalaciones (que incluirán láminas, escultura y montajes) y trabajos de fotografía, vídeo o diseño en formato digital que se harán de manera grupal.

DISTRIBUCIÓN TEMPORAL DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La materia se cursará en 2º o 4º de ESO. En este nivel la optatividad lo permite y el nivel de los y las estudiantes es óptimo para afrontar bien preparados el siguiente ciclo educativo.
También permitirá a quienes la cursen repasar el arte prehistórico y antiguo de 1º de ESO (materia de Geografía e Historia) y avanzar en el temario hasta el arte actual, de manera que en 4º de ESO retomarían el temario de Historia (que en 2º de ESO se acaba con la Edad Moderna) habiendo ya conocido el arte de la Edad Contemporánea.

METODOLOGÍA. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

La metodología tendrá como propósito garantizar una enseñanza activa en la que el alumnado participa de forma directa en su propio aprendizaje. Al no disponer de un libro de texto específico, el docente deberá simultanear la metodología activa con la expositiva, principalmente proyección de imágenes.
Se usarán estructuras de aprendizaje colaborativo, interactivo y dialógico. Indica igualmente que el método ha de estar adaptado a los condicionantes propios de cada grupo-clase y que se debe recurrir a todo tipo de ayudas y recursos para que el alumnado esté motivado, sea activo y autónomo.
El docente actuará como orientador, promotor y facilitador del desarrollo del aprendizaje, planteando la realización de problemas o situaciones-problema.
Respecto a la posible metodología empleada:
- Metodología expositiva: Imprescindible, el profesor debe explicar determinados conceptos más complejos que resultan relevantes y necesarios (períodos históricos, ideas fundamentales).
- Trabajo con fuentes documentales: Se priorizará la búsqueda, lectura y análisis de fuentes artísticas. Se propondrán tareas sencillas para guiar al alumnado en el comentario de estas.

- Exposición oral: Siguiendo las mismas pautas que en el apartado anterior, el alumnado debe hacer una disertación oral individual o grupal junto con el empleo de recursos multimedia.
- Planes de autorregulación: Continuando con la metodología anterior, el trabajo de la autonomía personal del alumnado será una prioridad mediante la planificación de las actividades por parte del alumnado en un tiempo determinado.
- Clase invertida (Flipped Classroom): Cuyo objetivo es aplicar una pedagogía inversa que posicione a los estudiantes en un lugar más activo en relación con el proceso de aprendizaje.
- Uso de las TIC: La presencia de las TIC mejora en la comunicación entre alumnos, favoreciendo el aprendizaje cooperativo al facilitar la organización de actividades grupales. Para esta asignatura es esencial, por ejemplo, el visionado de vídeos, documentales, películas, fotografías, con el enriquecimiento didáctico que ello supone.
- Aprendizaje por descubrimiento: Promueve que el alumnado adquiera conocimientos por sí mismos, es decir, el contenido que se va a aprender se va descubriendo por el aprendiente. No obstante, para que esto resulte eficiente se debe entregar la motivación adecuada al alumnado.

RECURSOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS

Se usarán parecidos recursos didácticos a los de la materia de Historia del arte de 2º de Bachillerato, pero los contenidos estarán adaptados al nivel de 2º y 4º de ESO y a las horas lectivas de que se dispone.
Es necesario que la materia sea impartida en las condiciones propicias, disponiendo de proyector y pantalla. Consideramos adecuado que se disponga de aulas apropiadas para el trabajo práctico.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

Las actividades estarán enfocadas a la preparación del alumno para saber identificar, contextualizar y comentar obras de arte. También se llevarán a cabo actividades creativas y colaborativas mediante las que se promoverá que los alumnos experimenten la creación artística.
En concreto, una parte del tiempo semanal se realizará a la realización de láminas o presentaciones digitales para realizar un catálogo de obras de arte que serán expuestas y constituirán el resultado final de la actividad realizada durante el curso. En el apartado de contenidos han sido subrayados los más adecuados para esto.
Es conveniente poder contemplar obras de arte *in situ*. Como actividad extraescolar proponemos visitar el Museo de Arte Contemporáneo de Elche o, preferiblemente, la Mustang Art Gallery, l'Escorxador.

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Se habrá de evaluar la resolución de problemas que simulen situaciones reales, de la misma manera que se hace en las pruebas de evaluación diagnóstica u otras evaluaciones externas.
Los instrumentos de evaluación serán variados y para controlar el grado de adquisición de las competencias. Se utilizarán rúbricas o escalas de evaluación. Se usará también la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la coevaluación.
Especial importancia tiene en nuestra materia la manera de evaluar la diversidad, ya que aspiramos a ofrecer una materia con un alumnado muy heterogéneo, desde aquellas personas que aspiran a mejorar sus fundamentos artísticos de cara a estudios académicos posteriores hasta aquellas personas con necesidades educativas especiales para quienes hemos consi-

derado nuestra materia como especialmente interesante por el componente visual y estético que tiene.

CRITERIOS DE CALIFICACIÓN

El examen tendrá un valor del 50% de la nota final, las actividades de clase un 40% y la actitud e interés el restante 10%. No obstante, es interesante el uso de rúbricas como por ejemplo:

Criterios de evaluación	**Puntuaciones**				
	4 Excelente	**3 Bueno**	**2 Regular**	**1 Deficiente**	**NOTA**
Tono de voz Es estudiante modula correcta y apropiadamente el tono de voz. La comunicación oral fluye con naturalidad y corrección. Se utiliza el vocabulario correcto y adecuado.					
Calidad de la presentación El estudiante mantiene la atención en los espectadores. Evita limitarse a leer únicamente lo que está escrito en su presentación.					
Dominio del contenido El estudiante demuestra dominio del contenido. Entiende lo que dice y transmite los contenidos al resto de compañeros.					
Lenguaje corporal El estudiante utiliza un adecuado lenguaje corporal, movimiento de manos correcto, etc que complementa la exposición oral.					

Uso de recursos visuales y/o tecnológicos El estudiante hace uso adecuado de recursos visuales y/o tecnológicos para enriquecer su presentación.					

ACTIVIDADES DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN

Para el alumnado que lo necesite o que simplemente desee adquirirlo, estará disponible un material de refuerzo y de ampliación bibliográfica.

MEDIDAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDAD ESPECÍFICA DE APOYO EDUCATIVO O CON NECESIDAD DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Es objetivo prioritario de esta materia atender a las necesidades individuales de cada alumno o alumna especialmente aquellos o aquellas con necesidades específicas de apoyo.
En el nivel de 2º de ESO la heterogeneidad es acusada y nuestro propósito es que el arte, con su capacidad inclusiva, sirva para mantener y reforzar el currículo académico de cada estudiante para garantizar la adquisición de las competencias del ciclo y la etapa.

OTROS APARTADOS

Fomento de la lectura. Comprensión lectora. Expresión oral y escrita.
Dentro del plan de fomento a la lectura del propio centro se pondrá a disposición de los alumnos una serie de títulos, principalmente de novela gráfica. Consideramos que el cuento, la ilustración, el cómic y la novela gráfica son recursos muy apropiados para la materia.
El IES Misteri d'Elx cuenta, además, con un buen catálogo de estas publicaciones y nuestra materia ayudará a completarlo y

ponerlo en valor, dándole un uso óptimo.
Recomendamos *Persépolis*, de Marjane Satrapi.
Comunicación audiovisual. Tecnologías de la información y la comunicación.
En La mujer en el arte propondremos el conocimiento práctico de obras cinematográficas que hayan aportado un valor artístico al lenguaje del cine, principalmente en el mundo de la animación.
Por otro lado, las tecnologías de la información serán utilizadas para la realización de diversas actividades a lo largo del curso, como se ha explicado en apartados anteriores.
Emprendimiento
La creatividad lleva implícito el espíritu emprendedor y es mucho más fácil de encauzar cuando tiene un potente fondo de información. Conocer la historia del Arte y los movimientos y tendencias artísticas en un bagaje necesario para quien pretenda realizar una tarea artística o creativa.
Educación cívica y constitucional
La mujer en el arte es una materia óptima para adquirir un pensamiento flexible, empático, variado y enriquecedor. Tiene el valor añadido de afrontar una materia desde el punto de vista femenino, favoreciendo el avance hacia la igualdad de género.

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE E INDICADORES DE LOGRO

Además de evaluarse el aprendizaje del alumnado, se llevará a cabo la evaluación del proceso de enseñanza, así como la propia práctica docente.
Se habrá de evaluar la adecuación de: distribución de los contenidos, temporalización, metodología, recursos materiales didácticos y medidas de atención a la diversidad de la programación didáctica.
Al final del curso, después de haberse evaluado el grado de

cumplimiento de la programación, los resultados y el grado de satisfacción del alumnado, se realizarán las modificaciones pertinentes para la programación del curso posterior.

Nosotras de Rosa Montero y un proyecto de innovación: propuestas desde Geografía e Historia

Nosotras de Rosa Montero i un projecte d'innovació: propostes des de Geografia i Història

Paola Madrid Moctezuma
María del Pilar Ramón García
Josefa María Mateo Labañera
IES Rafal

RESUMEN
Este artículo expone el Proyecto de Innovación e Investigación Educativa del IES Rafal (Alicante) que un grupo de 15 docentes ha desarrollado a lo largo del curso 2019-2020. Se trata de un proyecto transmedia coeducativo, plurilingüe e interdisciplinar, cuyo eje vertebrador es la obra *Nosotras: Historias de mujeres y algo más*, de la escritora Rosa Montero; en este proyecto se han implementado las competencias clave, la competencia lectoliteraria del alumnado y la competencia profesional del profesorado; los materiales didácticos resultantes son diversas infografías, diseños señaléticos, bibliotráileres, marionetas, un álbum ilustrado coeducativo, presentaciones digita-

les y entrevistas a mujeres relevantes del mundo de la música o la literatura, como es la propia Rosa Montero. Además, se mostrarán las propuestas didácticas elaboradas en el Departamento de Geografía e Historia y la continuación del proyecto para el curso 2020/2021.

RESUM
Aquest article exposa el Projecte d'Innovació i Investigació Educativa de l'IES Rafal (Alacant) que un grup de 15 docents ha desenvolupat al llarg del curs 2019-2020. Es tracta d'un projecte transmèdia coeducatiu, plurilingüe i interdisciplinari, l'eix vertebrador del qual és l'obra *Nosotras. Historias de mujeres y algo más*, de l'escriptora Rosa Montero; En aquest projecte s'han implementat les competències clau, la competència lectoliterària de l'alumnat i la competència professional del professorat; els materials didàctics resultants són diverses infografies, senyals de referent femení, *booktrailers*, marionetes, un àlbum il·lustrat coeducatiu, presentacions digitals i entrevistes a dones rellevants del món de la música o la literatura, com és la mateixa Rosa Montero. A més, es mostraran les propostes didàctiques elaborades en el Departament de Geografia i Història i la continuació del projecte per al curs 2020/2021.

Palabras clave: Coeducación, literatura, música. Rosa Montero
Paraules clau: Coeducació, literatura, música, Rosa Montero.

1. REFERENTES FEMENINOS Y LECTURA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE COMPETENCIAS EN LAS ENSEÑANZAS MEDIAS: ROSA MONTERO Y NOSOTRAS

El proyecto titulado "Referentes femeninos y su didáctica en varios niveles educativos: Nosotras. *Historias de mujeres y algo más* de Rosa Montero"[5] y que se expone en este artículo

5 La coordinadora de este PIIE es la profesora Paola Madrid Moctezuma, del departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Rafal.

ha sido desarrollado por un grupo de 15 profesores del IES Rafal y ha recibido una asignación económica por parte de la Conselleria competente en materia de educación de la Generalitat Valenciana, en el marco de los Proyectos de Investigación e Innovación Educativa 2019-2020. Asimismo, en el curso 2020-2021, dicho PIIE (Proyecto de Investigación e Innovación Educativa) ha sido renovado y, en la actualidad, participan 17 docentes adscritos a 12 áreas distintas. La propiedad intelectual de los materiales resultantes pertenece a Conselleria de Educación de la Generalitat Valenciana.

La necesidad de implementar esta iniciativa surge principalmente desde el área de Lengua Castellana y Literatura al encontrarnos con un alumnado de baja competencia lectoliteraria, por lo que decidimos partir para esta propuesta de un libro a caballo entre el ensayo y la narrativa, titulado *Nosotras. Historias de mujeres y algo más* (2018), de la narradora y periodista española Rosa Montero (1951), perteneciente a la llamada "Generación del 75", a los "Novelistas de la Democracia" o al "Tardío boom hispánico femenino" (REISZ, 1990:201). Es, en cualquier caso, una de las escritoras en español más relevantes del panorama cultural actual cuya obra narrativa, de ensayo, entrevistas y artículos de opinión nos permite entender la realidad social y, en especial, la situación de la mujer en el mundo durante los últimos decenios. A través de la lectura, investigación y análisis de más de cien referentes femeninos, el alumnado del IES Rafal ha realizado y realiza una serie de actividades integradas para desarrollar, de forma coordinada e interdisciplinar, las distintas competencias clave desde una óptica feminista.

Por competencia, la normativa vigente entiende "una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz" (RD 1105, 2014:170). Las competencias clave que se pretenden mejorar con este proyecto son,

principalmente, la competencia en comunicación lingüística, las competencias sociales y cívicas, la de conciencia y expresiones culturales, la competencia para aprender a aprender, la competencia en el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y la competencia digital, relacionadas coherentemente todas ellas con los contenidos curriculares y transversales que trabajamos en los niveles y áreas a los que va dirigida nuestra propuesta. Además, con este proyecto, se ha pretendido mejorar la competencia profesional o mirada docente, implementando el trabajo en equipo entre el profesorado, la interdisciplinariedad y su indispensable actualización científica.

Es por todo ello que, para el curso 2019-2020, se sumaron a esta tarea los departamentos de Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Francés, Plástica, Religión, Informática, Orientación Educativa, Latín y Griego, Filosofía, Valenciano, Física y Química y el departamento de Geografía e Historia que mostrará, más adelante, parte de sus actividades y resultados.

Numerosos son los objetivos generales y específicos que queremos conseguir mediante este proyecto, fundamentados en desarrollar la competencia lectoliteraria del alumnado, adquirir y desarrollar las competencias clave, fomentar el espíritu crítico de los estudiantes ante la ausencia de mujeres en el currículo escolar y, por ende, incluir referentes femeninos en todas las áreas de conocimiento participantes para darlos a conocer a los estudiantes.

En cuanto al método, descripción del contexto y participantes, cabe mencionar que han participado en el proyecto 15 profesores de 39 que formaban el claustro del IES RAFAL durante el curso 2019-2020, con la colaboración de dos profesoras más y 4 maestras del CEIP Trinitario Seva, además de la escritora Rosa Montero. Se han involucrado 250 de 294 alumnos matriculados en el curso 19/20, desde 1º ESO hasta 2º de bachillerato. El eje del mismo es el libro mencionado, pero se han añadido otras 12, incluida la propia escritora. El proceso se llevó a cabo, en primer lugar, mediante la formación que el

profesorado recibió por los expertos en feminismo y coeducación *La Lupa Violeta*. Este taller permitió que los docentes dialogaran fuera del horario escolar, debatieran y matizaran ideas sobre genealogía femenina y feminismo y, en definitiva, implementaran su competencia profesional. A continuación, el profesorado realizó la lectura del libro en clase con el alumnado o de manera individual, seleccionando aquellos pasajes o biografías que se iban a estudiar con más profundidad, para después plasmarlas en diferentes formatos.

En lo que respecta a los resultados, se han trabajado 43 mujeres de las 110, añadiendo al corpus inicial otras 12 relevantes del mundo de la música, como Miss Raisa, de la historia, como Clara Campoamor, o del deporte, como Aurora Villa. Uno de los moldes que más alcance ha tenido ha sido la infografía o póster digital, que ha servido para elaborar 5 pósteres en inglés con 2º de PMAR, 2 infografías en valenciano con 3º de PMAR, 2 pósteres en Geografía con código QR en 3º ESO que remiten a entrevistas ficticias y que se explicará más detalladamente, 4 *auques* en valenciano con 1º de bachillerato y 20 diseños señaléticos en castellano, valenciano, inglés y francés, realizados por 4º ESO con su profesor de Plástica, para organizar las zonas comunes del instituto a modo de callejero, por lo que la difusión y presencia del proyecto se prevé a largo plazo, dado que su impresión se ha realizado en cartón-pluma. Otro formato muy productivo relacionado con el uso de las TIC ha sido el vídeo; en Valores Éticos, el alumnado de todos los niveles de la ESO realizó con su profesor dos entrevistas a mujeres relevantes en la actualidad, como son la rapera Miss Raisa y la aviadora Mercé Martí, plasmadas en dos vídeos que están alojados en la web del instituto https://portal.edu.gva.es/iesrafal/actividades/; por su parte, el departamento de Inglés realizó 3 videolits sobre Jane Austen y Emily Dickinson con 3º de PMAR y 4 bibliotráileres sobre algunas obras de Agatha Christie con 4º ESO. El formato digital también ha estado presente en las presentaciones que 4º ESO

efectuó con su profesora de Historia sobre Clara Campoamor y Olympe de Gouges, tal y como se desarrollará en el siguiente apartado de este artículo; por otro lado, las manualidades igualmente han formado parte del proyecto, a partir de materiales como cartulinas, cajas de cartón, pinturas, rotuladores, acuarelas, ceras, telas, botones, etc., pues consideramos que contribuyen al desarrollo de la creatividad del alumnado; así pues, encontramos 3 árboles genealógicos sobre Jane Austen, la Reina Victoria y Emily Dickinson, confeccionados por 3º PMAR y que llegaron a decorar su clase; con la misma profesora realizaron los alumnos de 3º y 4º de Comunicación Oral en Inglés 5 decorados para realizar un programa de televisión de entrevistas y juegos participativos (*Burning Questions*) con Gertrude Bell y Agatha Christie de protagonistas.

Por otro lado, en Religión, los alumnos de 4º ESO investigaron sobre Hildegarda de Bingen, realizaron un boceto de una obra de teatro sobre la vida conventual del Medievo y seleccionaron varias piezas musicales de la abadesa para tocarlas durante la representación; dado el estado de alarma, el alumnado tuvo que realizar desde casa 15 marionetas para la g obra de teatro con los materiales de los que disponían, posponiendo su representación para el curso que viene. Una actividad que aúna las manualidades y el uso de la imagen digital es la del álbum ilustrado coeducativo, en la que participó gran parte del alumnado de 1º ESO (en torno a 60) y 5 alumnas de 2º ESO A. Para su elaboración, el escritor de LIJ Jesús López Moya, representante de la editorial *Funreaders*, impartió un taller a 1º ESO el 19 de febrero, en el que explicó en qué consiste este tipo de creación literaria y la metodología que se iba a seguir; a continuación, el alumnado de 6º de Primaria asistió el 6 de marzo al IES Rafal a un taller similar y colaboró con ilustraciones para la confección del álbum, aunque todo esto se puso en práctica durante la cuarentena. El resultado ha sido un álbum con 4 historias ilustradas y 8 poemas en castellano, 10 biografías cortas en francés y tres en inglés. Por su parte, en

Latín se trabajó con 2º de bachillerato las figuras de Egeria y Ana Conmena, centrándose más en la primera, a partir de la exposición por parte de las alumnas de las teorías acerca de su identidad real y analizando los pasajes de su obra que prefiguran el castellano, alejándose del latín clásico. No obstante, dado el estado de alarma y el curso en el que se desarrolló la actividad, más centrado en los contenidos de la prueba EBAU, las estudiantes no pudieron plasmar su trabajo en formato digital.

El proyecto se cerró con el exitoso encuentro virtual que mantuvo el instituto con Rosa Montero el 3 de junio, difundido por el *Diario Información*, *Vega Baja Digital*, *Diario de la Vega* y la propia escritora a través de sus redes sociales, a través de la plataforma *MEET*, a la que asistieron alrededor de un centenar de personas, entre alumnos, profesores del instituto y del colegio, el alcalde de Rafal y docentes de la Universidad de Alicante y de otros institutos de la comarca. Esta entrevista se puede ver en la web del instituto.

Para el presente curso, se ha programado continuar con algunas tareas que, o bien no se pudieron finalizar, como la creación del Rincón Violeta, o que han resultado especialmente atractivas para el alumnado, como el álbum ilustrado (en este curso lo están llevando a cabo las asignaturas de Castellano, Valenciano, Historia e Inglés), la creación de un callejero de referente femenino (tarea llevada a cabo en Plástica), entrevistas con mujeres de actualidad (en Valores Éticos), además de incorporar nuevas actividades de investigación, creación y transferencia. Algunas de las nuevas propuestas son la creación de un teatro de sombras dirigido a los niños del colegio por parte del Departamento de Historia, la recreación de vidrieras de abadías medievales y el estudio de las abadesas de Fraumünster en Religión, formación impartida por expertas en feminismo de la Universidad de Alicante, organizada por la coordinadora del proyecto, charlas con estudiantes del Ciclo de Grado Superior “Promoción de Igualdad de Género” del IES Gabriel

Miró, programadas desde Orientación Educativa o la incorporación de nuevas mujeres como la escritora valenciana Isabel-Clara Simó, por parte del Departamento de Inglés o aquellas que han sabido liderar las mejores gestiones de la crisis de la covid-19 en el mundo, desde la asignatura de Historia (como veremos). Todas estas actividades se han programado también de forma no presencial.

En lo que llevamos de curso 2020-2021, varias son las actividades ya que se han llevado a cabo como parte de este proyecto -algunas de difusión y muestra de resultados- y que se citan a continuación: -Presentación del Proyecto 2020-2021 al alumnado y profesorado del IES RAFAL de manera virtual, con la conferencia de la doctora Encarnación Gimeno Nieves, profesora titular del Departamento de Física, Ingeniería de Sistemas y Teoría de la Señal de la Universidad de Alicante titulada "La igualdad en la ingeniería", el 24 de septiembre de 2020; por su parte, el 13 de octubre, la también profesora titular de la Universidad de Alicante Belén Alvarado Ortega del Departamento de Filología Española, Lingüística General y Teoría de la Literatura presentó la conferencia telemática titulada "Discurso de hombres y mujeres: humor, género e identidad"; -Presentación del PIIE en el III Congreso Internacional de la Red Internacional de Universidades Lectoras, organizado por las universidades de Extremadura y Málaga, los días 29 y 30 de septiembre de 2020; -Presentación del PIIE en el XI Congreso Internacional de la Asociación de Estudios de las Mujeres “Mujeres espectaculares: escritoras, artistas y científicas a la vanguardia”, durante los días 28, 29 y 30 de octubre de 2020, organizado por la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres (AUDEM), junto con la Universidad de Sevilla; -Inauguración de la Primera Muestra del PIIE el 25 de noviembre. En la muestra se expusieron los murales elaborados por el alumnado de 3º a 1º de bachillerato del curso 2019-2020, principalmente de la asignatura de Plástica (con el profesor Francesc López Segura), Inglés (con la profesora Asunción Andújar Gre-

ch), Geografía e Historia (a cargo de la profesora María del Pilar Ramón García) y Valenciano (con la profesora Magdalena Llorca Serrano), además de un conjunto de marionetas de monjas medievales y una partitura modernizada de Hildegarda de Bingen (trabajos realizados en Religión con la profesora Josefina Granero Rodríguez). Esta muestra se acompañó de un mural que resume todas las actividades realizadas, como los vídeos que se alojan en la Web de las asignaturas de Valores Éticos e Inglés, la entrevista a la escritora Rosa Montero por parte del alumnado, el álbum ilustrado realizado en Castellano, Inglés y Francés o las presentaciones en Power Point de Historia y Latín. A esta muestra asistió Televisión Vega Baja y el alcalde de Rafal, y se puede consultar en los siguientes enlaces:

El IES de Rafal acerca referentes femeninos al alumnado con motivo del 25-N | Televisión Vega Baja (televisionvegabaja.es) (https://www.televisionvegabaja.es/2020/11/25/el-ies-de-rafal-acerca-referentes-femeninos-al-alumnado-con-motivo-del-25-n/?fbclid=IwAR0UAYhSYKr81BdKrnEjfiv-SVvEj2Q-KDywFkow7-beebtzM8VIro0ify6o

Proyecto 'Referentes femeninos y su didáctica' del IES Rafal – YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=yCzv1hvB0iQ&feature=youtu.be&fbclid=IwAR3gvbC7OTOm-C8yhQRW0Z7BnVO652mSL6Wi7jUu9bCVzbyP-eQQkSZjshw08)

Por otro lado, aunque a finales del curso 2019-2020 se mantuvo una videoconferencia con la escritora Rosa Montero para entrevistarla y presentarle este proyecto, se espera contar con su presencia en el instituto en cuanto sea posible y que así lo pueda valorar personalmente.

2. RECUPERACIÓN DE VOCES FEMENINAS DESDE GEOGRAFÍA E HISTORIA

Para Geografía e Historia, también es de vital importancia que el alumno conozca diversos referentes femeninos, no solo artistas, sino matemáticas, escritoras o aventureras, pues todas ellas forman parte de nuestra historia y eso es precisamente lo que hemos querido transmitir día tras día en nuestras aulas. La respuesta de nuestros alumnos ha sido muy positiva, a pesar de todas las dificultadas que hemos tenido durante el curso 2019-2020, dificultades que nos han fortalecido como docentes y nos han abierto la mente para buscar nuevas estrategias educativas que transmitir al alumnado para así seguir adelante con el proyecto, como, por ejemplo, la creación de presentaciones digitales e infografías interactivas que se han impreso, junto con las de los departamentos de Plástica, Inglés y Valenciano, para decorar las distintas dependencias del instituto y visibilizar los referentes femeninos.

La profesora Josefa María Mateo Labañera, que impartió la asignatura de Historia de 4º ESO en el IES Rafal en el curso 2019-2020 y que continúa haciéndolo en la actualidad, comenzó desde años atrás (2009-2010) con un proyecto individual que arrancaba del cuestionamiento de por qué en los currículos oficiales no se incluye la otra mitad de la Historia, de la que las mujeres son y han sido sujetos activos. Es por ello que, paulatinamente, ha ido introduciendo en las aulas de 4º de la ESO referentes femeninos como Olympe de Gouges, Mariana Pineda, Emmeline Pankhurst, Clara Campoamor, con el apoyo de textos, ejes cronológicos, reseñas, biografías, etc. Es en el curso pasado cuando participa de forma activa en el PIIE cuyo análisis nos ocupa e integra sus trabajos anteriores de forma sistemática y organizada. El proyecto lo presentó en Historia de 4º de la ESO, para el curso 2019-2020, tal y como se recoge en la Programación Didáctica del Departamento de Geografía e Historia, atendiendo al estudio de cuatro mujeres, relaciona-

das con diferentes etapas históricas. La elaboración de su propuesta didáctica se llevó a cabo mediante el siguiente método de trabajo: a) Búsqueda y recogida de datos bibliográficos; b) Comentario y puesta en común en clase; c) Realización del dossier facilitado por la profesora; d) Creación de un dosier informativo; e) Exposición del alumnado de las mujeres seleccionadas en formato Power Point (anexo 1). Las mujeres trabajadas durante el curso han sido Olympe de Gouges en la Revolución Francesa y Clara Campoamor, en demanda del sufragio femenino y la Constitución de 1931, en la II República Española. No obstante, el trabajo se vio interrumpido por la COVID-19 y se continuó a través webex por grupos desde casa.

En el presente curso se está siguiendo el mismo modelo seleccionado para el Proyecto de Mujeres, añadiendo las presentaciones de Margaret Mead y Beatrice Potter Webb. Asimismo, se ha introducido una nueva actividad, ampliando el campo de estudio que arranca del libro de Rosa Montero, profundamente inspirador, al conocimiento de siete mujeres de gran actualidad, relacionadas con el momento histórico que estamos viviendo como consecuencia de la pandemia por la COVID-19. El resultado final de la actividad se plasmará en la realización de una serie de pósteres con información biográfica y contextual. Partiendo del informe del *Institute of Certified Management Accountants* de Australia, creado con el fin de evaluar la respuesta mostrada por los diferentes gobiernos ante esta crisis, se ha desarrollado un índice de Respuesta Global a Enfermedades Infecciosas. El estudio coloca a los países líderes en esta gestión y llama la atención que, de todos ellos, 7 de los que mejor han gestionado esta crisis (prevención, vidas humanas, impacto económico) están gobernados por mujeres, teniendo en cuenta que solo hay 10 liderando países en todo el mundo (Wittenberg-Cox, 2020). Las mujeres que se están trabajando en este curso son: a) Tsai Ing-wen (Presidenta de Taiwán); b) Jacinda Arden (Nueva Zelanda); c)Kathi Jakobsdottir (Islandia); d) Sanna Marin (Finlandia); e) Erna Solberg

(Noruega); f) Angela Merkel (Alemania); g) Mette Frederiksen (Dinamarca).

Por su parte, la profesora María del Pilar Ramón García realizó su propuesta didáctica "Mujeres aventureras que nos acercaron el mundo al resto" para los grupos de 3º ESO; en este curso se da Geografía, por ello las mujeres elegidas libremente por los propios alumnos estaban relacionadas con esta materia. Son mujeres aventureras y todas ellas tienen en común su fuerza y sus ganas de conocer el mundo. Cada una debe vencer las dificultadas de su tiempo para conseguir hacerse un hueco en la historia. Las mujeres que se trabajaron fueron elegidas por los mismos alumnos y, finalmente, fueron las siguientes: Grace Marguerite, la primera mujer en viajar alrededor del mundo por aire, en un dirigible; Grace O' Mallie, temida como pirata y respetada por sus súbditos como defensora de la causa irlandesa ante la presión de Inglaterra; María de la O Lejárraga, escritora; Helen Thayer, una mujer que ha establecido varios récords mundiales, incluida la primera mujer en caminar sola al Polo Norte Magnético, la primera mujer en cruzar el Sáhara y la primera mujer en caminar por el desierto de Gobi; Jeanne Baret, una botánica francesa, la primera mujer en circunnavegar el mundo, disfrazada de hombre; Nellie Bly, periodista, escritora y empresaria estadounidense. Fue la primera reportera de periodismo de investigación y pionera del periodismo encubierto. En 1889 rebajó en 8 días el récord de 80 días en "dar la vuelta al mundo" narrada por Julio Verne en su novela *La vuelta al mundo en 80 días*. El trabajo se realizó por parejas y a cada una le tocó un referente de los anteriores. El objetivo final fue crear un mural interactivo en el que apareciera toda la información más relevante de la vida de dicha mujer, un eje cronológico señalando los hitos más importantes de su vida, un mapa del mundo por donde transcurrió su vida y un código QR que lleva a una entrevista ficticia preguntando a todas estas mujeres sobre sus inquietudes y qué les impulsó a hacer lo hicieron cada una de ellas. Con ello, tra-

bajamos con el alumnado diferentes competencias clave: la competencia de aprender a aprender y competencia digital, a través de la búsqueda de su biografía, utilizando para ello diferentes medios, tanto escritos como digitales; la competencia social y cívica, así como la competencia en conciencia y expresión cultural, pues con ello el alumnado ha valorado la importancia y relevancia de estas mujeres y, por último, la competencia en comunicación lingüística a través del propio mural resultante y de la entrevista oral o podcast que insertaron en el mural con el código QR. En un principio, las sesiones utilizadas para la elaboración del proyecto eran totalmente presenciales, pero, al final, debido a la interrupción de las clases, se tuvo que adaptar elaborando una metodología diferente que les permitiera finalizarlo. Durante las clases presenciales, se utilizó un total de 3 sesiones, las dos primeras en la sala de ordenadores para que buscaran la información sobre la biografía de la mujer y una tercera sesión ya en su aula, a través de una presentación con *powerpoint* o *Prezi*, donde explicaron al resto de sus compañeros lo más relevante de su vida. Dentro de la presentación, debían incluir una foto que representara a la mujer, un eje cronológico con los hitos más importantes de su vida y un mapa donde señalaran los lugares que visitó dicha mujer. Todo esto se volvió a reflejar dentro del mural. A partir del 13 de marzo de 2020, la actividad pasa a ser no presencial, por lo que se estuvo en contacto directo con el alumndo a través de Webex, para ayudarle en las dudas que le surgieron a lo largo del proyecto. En ese momento, el alumnado realizó el podcast, simulando una entrevista personal a la propia mujer. Para ello y, teniendo en cuenta que no podían juntarse físicamente, crearon el audio grabándose en una llamada telefónica. Este audio fue publicado en https://soundcloud.com/ y se generó un QR con la dirección, con la intención de que este se insertara dentro del mural. Finalmente, en la siguiente dirección: https://www.canva.com, cada uno de los grupos elaboró un mural, insertando toda aquella información

que previamente había obtenido. Uno de los motivos para elegir este programa fue que permitió que varios alumnos trabajaran el mismo mural desde sus casas y pudieran compartir el proyecto con la profesora. El resultado fue muy positivo y el esfuerzo se visualizó finalmente en la impresión de cada uno de los murales, que pasarán a formar parte de la decoración de los pasillos de nuestro instituto, tal y como hemos anunciado (anexo 2). Para el curso 2020-2021 la profesora Ramón, junto con la profesora Madrid y otros docentes, se adentrará en el mundo de los álbumes ilustrados para 1º ESO, a través del contenido curricular de Historia, Valenciano y Castellano (ámbito sociolingüístico), profundizando para ello en la vida de dos mujeres, Hipatia de Alejandría y Cleopatra.

Esperamos que este proyecto feminista, interdisciplinar, plurilingüe y de transición sirva de inspiración a otros centros educativos y que haya venido para quedarse en el pequeño gran instituto de Rafal.

BIBLIOGRAFÍA

MONTERO, R. (2018). *Nosotras. Historias de mujeres y algo más*. Barcelona, España: Penguin Random House.

REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE. Recuperado de [Disposición 37 del BOE núm. 3 de 2015]

REISZ DE RIVAROLA, S. (1990). 'Hipótesis sobre el tema 'escritura femenina e hispanidad'. *Tropelías*. 1, pp. 199-213.

WITTENBERG-COX, A. (2020). What Do Countries With The Best Coronavirus Responses Have in Common? Women Leaders. *Forbes*. Recuperado de https://www.forbes.com/sites/avivahwittenbergcox/2020/04/13/what-do-countries-with-the-best-coronavirus-reponses-have-in-common-women-leaders/

ANEXO 1

Sus trabajos fueron profundamente feministas y revolucionarios. Defendió la igualdad entre el hombre y la mujer, derecho a voto, acceso al trabajo público, a hablar en público de temas políticos, a acceder a la vida política, poseer y controlar propiedades,...

Escribió: "Si la mujer puede subir al cadalso, también debería reconocer el derecho de poder subir a la Tribuna".

Ejemplo de presentación de Olympe de Gouges

ANEXO 2

Ejemplo de infografía de Grace Marguerite

El feminismo como motor del cambio social

El feminisme com a motor del canvi social

Reyes Beltrán Felip
M.ª José Gómez Cantos
IES La Marxadella. Torrent

RESUMEN
Elaboramos una unidad didáctica interdisciplinar para primero de Bachillerato en las materias de Economía y Filosofía. A través de actividades de indagación, reflexión, y exposición, queremos acercar a nuestro alumnado a los debates, propuestas teóricas y prácticas políticas de un feminismo radicalmente comprometido con la transformación hacia una sociedad más justa para todas y todos. Nuestro objetivo es desarrollar en nuestro alumnado un espíritu crítico, ampliar su formación teórica y fomentar su implicación personal y social en los problemas de nuestro tiempo. El enfoque metodológico se centra en desmontar preconceptos previos sobre el feminismo para, a partir del estudio de caso de la crisis de la Covid 19, indagar sobre los análisis feministas de esta crisis y sus propuestas de transformación social. Las ideas fuerza de estos feminismos ponen el foco en varios aspectos. En primer lugar, en las

necesidades esenciales y los trabajos que las cubren, en segundo lugar en la interdependencia y vulnerabilidad de los seres humanos, en tercer lugar, en la finitud de la vida humana, y, por último, en el cuidado como aquella relación social que sostiene la vida en un sistema que no garantiza la reproducción de la vida en su seno.

RESUM
Elaborem una unitat didàctica interdisciplinària per a primer de Batxillerat en les matèries d'Economia i Filosofia. A través d'activitats d'indagació, reflexió, i exposició, volem acostar al nostre alumnat als debats, propostes teòriques i pràctiques polítiques d'un feminisme radicalment compromès amb la transformació cap a una societat mes justa per a totes i tots. El nostre objectiu és desenvolupar en el nostre alumnat un esperit crític, ampliar la seva formació teòrica i fomentar la seva implicació personal i social en els problemes del nostre temps. L'enfocament metodològic se centra en desmuntar preconceptes previs sobre el feminisme per a, a partir de l'estudi de cas de la crisi de la Covid 19, indagar sobre les anàlisis feministes d'aquesta crisi i les seves propostes de transformació social. Les idees força d'aquests feminismes posen el focus en diversos aspectes. En primer lloc, en les necessitats essencials i els treballs que les cobreixen, en segon lloc en la interdependència i vulnerabilitat dels éssers humans. en tercer lloc, en la finitud de la vida humana, i, finalment, en la cura com aquella relació social que sosté la vida en un sistema que no garanteix la reproducció de la vida en el seu si.

Palabras clave: economía, filosofía, espíritu crítico, femenismo, Covid19.
Paraules clau: economia, filosofia, espèrit crític, feminisme, Covid19.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo elaboramos una unidad didáctica interdisciplinar desde los departamentos de Economía y Filosofía para primer curso de Bachillerato. Nuestro objetivo es acercar a nuestro alumnado a las propuestas de transformación social de los feminismos que han venido a denominarse de la cuarta ola. Las propuestas teóricas y prácticas políticas de estos feminismos van mucho mas allá de la búsqueda de la igualdad formal. De hecho, cuestionan radicalmente que esta igualdad sea posible en el marco del actual sistema de organización social. Dicho sistema se sustenta en los denominados trabajos de "cuidados" que en nuestra sociedad son realizados mayoritariamente por las mujeres, tanto en la esfera pública (empleadas de hogar, trabajadoras internas, trabajadoras en centros de mayores, en el sector sanitario, educación, etc), como en la esfera privada, con todos los trabajos que regeneran la vida al margen del salario.

La crisis de la Covid 19 nos sirve para observar de manera privilegiada todas las contradicciones de nuestro insostenible e injusto modelo de organización social. Para mostrar la brutalidad de este sistema nos centramos en lo ocurrido y en lo que sigue ocurriendo en los centros de personas mayores.

Partimos de los preconceptos que nuestro alumnado tiene sobre el feminismo para, posteriormente, a través de actividades de indagación, reflexión, y exposición, acercarles a los debates, propuestas teóricas y prácticas políticas de un feminismo radicalmente comprometido con la transformación social.

PROPUESTA DIDÁCTICA

I. PRESUPUESTOS TEÓRICOS: Feminismos de la cuarta ola

a) Preconceptos sobre el feminismo en nuestro alumnado

1. ¿Qué saben los adolescentes sobre el feminismo?

Esta actividad inicial pretende situar la cuestión indagando

sobre qué entienden por feminismo. Para ello, preguntamos qué es para ti el feminismo y obtenemos respuestas como: lo contrario del machismo, el feminismo busca la superioridad de la mujer sobre el hombre, las feministas siempre se quejan de que las mujeres sufren acoso. Hoy en día, nuestro alumnado tiene dificultades para distinguir entre la información y la opinión porque sus fuentes son mayoritariamente las redes sociales en las que brilla por su ausencia el rigor informativo que se presuponía a los medios de comunicación tradicionales.

Cerramos la actividad resumiendo lo expuesto por el alumnado y mostrando la definición de feminismo del diccionario María Moliner: "doctrina que considera justa la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Movimiento encaminado a conseguir la igualdad".

Para explicar cuáles son las reivindicaciones feministas, mostramos a nuestro alumnado algunos datos objetivos sobre la desigualdad social de las mujeres en España sobre la segregación ocupacional por sexos, los índices de pobreza de las mujeres o la brecha salarial.

2. ¿Qué crees que impide alcanzar a las mujeres la igualdad formal en nuestro país?

Para reflexionar sobre la carga que supone asumir los cuidados vemos el vídeo: Actúa con cuidados. Pistas para un modelo de vida sostenible https://www.youtube.com/watch?v=LZxwFjXvER4. Y, partir de lo estudiado en las clases de Economía, les invitamos a pensar en nuestro modelo económico y social. Han de compartir esta actividad con las personas con las cuales conviven y exponer en un pequeño informe cuáles son los obstáculos para alcanzar la igualdad formal teniendo en cuenta los siguientes conceptos: definición de cuidados, los cuidados como un derecho universal, las personas cuidadoras, los trabajos esenciales y la relación inversa entre valor social y valor en el mercado.

b) La propuesta transformadora del feminismo de la cuarta

ola a partir de los textos de Silvia Federici y Cristina Carrasco.
Los feminismos son un movimiento plural que ahonda en la igualdad de derechos y deberes entre hombres y mujeres para buscar una verdadera transformación social. En este sentido, los textos expuestos a continuación ponen el foco en la relación social de cuidado como aquella que sostiene la vida en un sistema que no garantiza la reproducción de la vida en su seno.

«La lección mostrada por el movimiento feminista no es solo que la reproducción sea el pilar central de la sociedad, sino que es en el cambio de las condiciones bajo las cuales nos reproducimos donde radica el elemento esencial de nuestra capacidad para crear movimientos que se (auto)reproduzcan. Obviar que lo «personal» es «político» mina en gran medida la fuerza de nuestras luchas!» (FEDERICCI, 2013: 217).

La economía feminista tiene el objetivo político de convertir la sociedad en una sociedad más igualitaria donde la sostenibilidad de la vida sea el centro. Desde esta perspectiva, la relación social del cuidado se sitúa como fundamental para la vida humana. El cuidado se entiende como una necesidad de los seres humanos en todas las etapas de la vida. Es una necesidad propia de seres que, como los humanos, son vulnerables y precarios y que tarde o temprano se enfrentan la muerte. Se trata de necesidades, interdependencias y vulnerabilidades tanto en el espacio como en el tiempo pero que pasan desapercibidas, ignoradas y negadas en la sociedad actual. En nuestra sociedad el cuidado es producido y entregado fundamentalmente por las mujeres y la naturaleza (CARRASCO, 2017).

Sintetizamos los conceptos fundamentales de la propuesta feminista de la cuarta ola: las necesidades y los trabajos esenciales, la interdependencia y la vulnerabilidad de los seres humanos, la finitud de la vida humana y los cuidados como una relación social fundamental para sostener la vida.

II. ACTIVIDADES PARA TOMAR CONCIENCIA DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL DEL ALUMNADO SOBRE LAS IDEAS CENTRALES DEL FEMINISMO DE LA CUARTA OLA

A continuación, pasamos a tratar las ideas fuerza de las propuestas feministas desde la experiencia personal del alumnado porque, como dice Gilligan, "una vez que perdemos la confianza en la voz de la experiencia, somos prisioneros de la voz de la autoridad" (2013: 33)

a) La importancia del cuidado para el desarrollo de las criaturas y la seguridad en la adolescencia

Se plantea un dilema moral que hemos elaborado a partir de la vida de Mileva Maric, la primera esposa de Einstein (HERNANDO, 2012). El resumen de este dilema es el siguiente: María es una mujer muy brillante en la universidad que, cuando se casa y tiene hijos, deja la investigación científica y se dedica al cuidado de su familia, pero no está satisfecha y quiere volver a la actividad intelectual y científica. Se plantean las siguientes preguntas: ¿debe María dejar en segundo plano el cuidado de sus hijos y retomar sus estudios de física y la investigación científica? ¿por qué?; ponte en la situación de los niños ¿quién te gustaría que te cuidase? ¿por qué es importante cuidar?; ¿cómo se resolvieron en tu infancia estas cuestiones respecto a tu propio cuidado? Aplicamos la metodología de la resolución de dilemas morales (GEUZ, 2012: 12-13).

La resolución más justa del dilema pasa por considerar el cuidado de las criaturas como tarea prioritaria, responsabilidad de ambos padres, que pueden buscar ayuda externa (personas contratadas o familiares) y María tiene que retomar sus estudios de física y la investigación científica. Esta solución, que en teoría la tienen tan clara los adolescentes, no se corresponde con su experiencia, sobre todo, respecto a la implicación del padre en su cuidado. En algunos casos las madres dejaron el trabajo remunerado y se dedicaron a su crianza y, en la mayoría de las familias, se recurrió a ayuda externa, sobre todo, de las abuelas que en numerosas situaciones sustituyeron a

las madres. Por lo tanto, las abuelas (a veces también los abuelos) son personas fundamentales en la vida de los adolescentes, les han criado y les están cuidando y, por ello, han establecido con ellos lazos de apego seguro esenciales para el desarrollo cerebral, personal y social (SIEGEL, 2011, 2014).

b) La interdependencia y vulnerabildad en el espacio de la casa y la familia en el tiempo del confinamiento.

La crisis en la cual estamos ahora inmersos nos hace reflexionar sobre la importancia de los cuidados. Todos hemos tenido que parar nuestras actividades en los mercados y repensar nuestras vidas y las vidas de los otros, en especial de las personas mayores.

Se pide al alumnado que realice una redacción a elegir entre los siguientes temas:

Redacción 1. La vida se cuida en las casas:

¿Cuál ha sido tu experiencia durante el confinamiento? Explica cómo os organizasteis en tu familia para cubrir vuestras necesidades, tus padres continuaron realizando sus empleos, quién salía a comprar, quién limpiaba, cocinaba, realizabais tareas de cuidados para otras personas que no convivían con vosotros (abuelos, tíos, vecinos...)

Redacción 2. Vivir mejor con menos:

Piensa en qué te da la felicidad. Durante el confinamiento consumimos sólo los denominados bienes esenciales, ¿en qué se vio modificada tu vida? ¿Qué es esencial para ti? ¿Has cambiado tu manera de vivir a partir de la experiencia del confinamiento? Reflexiona sobre tus relaciones personales, ¿que te ha supuesto no poder compartir tu tiempo con algunas personas que son importantes para ti?

Redacción 3. Trabajos esenciales:

Valor de uso y valor de cambio. El PIB valora a precio de mercado los bienes y servicios. Los diamantes son muy valiosos pero el agua apenas tiene valor. Durante el confinamiento hemos tenido que poner en el centro la supervivencia cotidiana: ¿cuál es el valor real de aquellas cosas que de verdad son im-

portantes para la vida cotidiana?

Una vez hecho el trabajo, de forma voluntaria, el alumnado lee al resto de la clase su redacción. A grandes rasgos se evidencia que para el alumnado las relaciones personales, familiares y de amistad son fundamentales para tener una vida plena. Reconocen que neceitan muchas menos cosas materiales de las que creían para ser felices.

c) La finitud de la vida humana

Para acercarnos a este tema, proponemos la lectura de las páginas 25 a 29 del texto de Fernando Savater (2011) Las preguntas de la vida. Savater explica cuándo y cómo tomó conciencia de la muerte propia. En ese momento, relata el autor, empezó a pensar, tuvo un pensamiento propiamente suyo: "comprendí la diferencia entre aprender o repetir pensamientos ajenos y tener un pensamiento verdaderamente mío, un pensamiento que me comprometiera personalmente" (2011: 26).

Después de la lectura del texto proponemos a los alumnos la siguiente tarea para desarrollar por escrito: piensa si has tenido alguna experiencia similar y explica sobre qué cuestión, a qué edad y en qué circunstancias.

Los primeros problemas filosóficos del alumnado suelen ser variados pero la mayoría de sus redacciones girarán en torno al problema existencial de la muerte, tanto la propia como la de sus seres queridos. Cuando se refiere la muerte ajena, toma protagonismo la muerte de sus abuelas/os porque ya la han vivido o porque les preocupa por su proximidad.

Los alumnos voluntariamente leerán en clase sus reflexiones sobre el problema existencial de la muerte y se extraerán las conclusiones fijándonos en qué tienen en común estas experiencias personales.

Como conclusión, extraemos que los adolescentes utilizan como recurso para encarar la angustia que les provoca tanto la muerte propia como la de los seres queridos, la calidad de los vínculos y de la relación, sobre todo afectiva, con los que están, con los que les han precedido y con los que vendrán. Lo

cual proporciona valor para enfrentar las dificultades de la vida.

Las reflexiones del alumnado vienen a confirmar las ideas de Elias en *La soledad de los moribundos*: *cuando pensamos en la muerte y tenemos que integrarla en nuestra vida nos situamos en un contexto más amplio que el individual* (1987: 83-84).

III. LA DESHUMANIZACIÓN EN NUESTRA SOCIEDAD: la vida y la muerte de las personas mayores en las residencias durante la crisis del covid-19.

A partir de las actividades del apartado anterior podemos concluir que los conceptos fundamentales del feminismo de la cuarta ola no son tan lejanos a la experiencia cotidiana del alumnado.

Seguidamente, vamos a analizar a través de una actividad de investigación cómo responde realmente la sociedad a la vulnerabilidad y la dependencia de las personas mayores. Quedará de manifiesto lo alejada que está del "sentir" y el "pensar" de los adolescentes, quienes usan como recurso para afrontar la muerte el significado y los vínculos con los otros.

Desde nuestra perspectiva, este alejamiento entre el "sentir" y el "pensar" en la adolescencia y la situación en la que viven algunas personas mayores en las sociedades actuales está relacionado con nuestro modelo de organización social que cuestiona el feminismo. Nuestra sociedad, por una parte, sustituye algunas de las necesidades más valiosas por la producción y el consumo ostentoso de lo inútil (lo sustituye por "humo"), y, por otra, destruye las relaciones sociales, tanto en el espacio como en el tiempo, es decir, desconecta a las personas unas de otras ocultando lo verdaderamente importante en el día a día y, además, nos está desconectando de las generaciones que nos precedieron y cada vez más de las que vendrán (porque el trabajo remunerado en el presente no deja tiempo para estos asuntos).

En este apartado nos fijamos en la desconexión entre genera-

ciones en las sociedades actuales, sobre todo, con las generaciones de los mayores dependientes. Dicha ruptura está relacionada con la ocultación y la negación de la interdependencia, de la vulnerabilidad y de la finitud de la vida humana.

Elias ya refería en los años ochenta del siglo pasado la gran soledad a la que se enfrentaban los moribundos. En palabras del autor: "cuando una persona a punto de morir tiene la sensación de que, aunque todavía está viva, apenas significa ya nada para los que la rodean, esa persona se siente verdaderamente sola... se ven forzados a sentir que los vivientes les han excluido ya de su comunidad" (1987: 81-82). Por su parte, Silvia Federicci (2013), en tiempos más recientes, denomina a las residencias de personas mayores "los campos de concentración del siglo XXI" y a la luz de los escalofriantes datos de contagios y muertes nos preguntamos ¿ha sido la covid 19 entonces la solución final?

Nuestro alumnado conoce este drama de primera mano. Muchos de ellos tienen familiares en las residencias de su municipio y saben lo que ha ocurrido en ellas. Para tratar de analizar el porqué de esta situación hay que ir de lo concreto a lo general, analizar las causas y establecer conclusiones.

a) Trabajo de investigación a partir de la lectura y análisis de artículos de prensa e informes sobre lo ocurrido en los centros de mayores durante la crisis de la Covid-19

Se divide a la clase en cuatro grupos para que cada uno de ellos presente un informe que resuma lo expuesto en los textos trabajados. Este informe final se expone al resto de la clase.

Grupo uno: análisis de las muertes en residencias en España.

«España tiene hoy casi 40.000 pensionistas menos que al inicio de la pandemia» (*El Independiente*, 2020)
https://www.elindependiente.com/economia/2020/09/30/espana-tiene-hoy-casi-40-000-pensionistas-menos-que-al-inicio-de-la-pandemia/

«Radiografía del coronavirus en residencias: más de 31.600 muertos con COVID-19 o síntomas compatibles» (RTVE, 2021)

https://www.rtve.es/noticias/20210220/radiografia-del-coronavirus-residencias-ancianos-espana/2011609.shtml

Grupo dos: las condiciones de trabajo en las residencias.

«Mujeres contra el covid-19: los aplausos eran para ellas» (el *Salto Diario*, 2020)
https://www.elsaltodiario.com/coronavirus/mujeres-contra-el-covid-19-los-aplausos-eran-para-ellas

Grupo tres: El modelo de residencias en España.

«Poco, tarde y mal. El inaceptable desamparo de las personas mayores en las residencias durante la COVID-19 en España» (MSF, 2020)
https://www.msf.es/sites/default/files/documents/medicossin-fronteras-informe-covid19-residencias.pdf

b) Conclusiones del trabajo de investigación

Se sintetiza el trabajo realizado con la exposición de los informes procurando dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Se valora la vida de las personas mayores dependientes? ¿Por que los trabajos esenciales de cuidados están tan infravalorados? ¿Ha de ser un negocio el cuidado de personas dependientes?

Con este trabajo de investigación llegamos a una serie de conclusiones: en primer lugar, el drama de las muertes en residencias durante la crisis de la Covid-19, que en algunas comunidades autónomas representa mas de la mitad de las muertes, cuando el porcentaje de personas en instituciones no supone ni el 5% de población mayor en España; en segundo lugar, el modelo de residencias y cómo recluimos en centros saturados y atendidas por un personal infradotado y mal pagado a personas que el sistema capitalista califica como inservibles para trabajar pero que continúan siendo utilizadas para la acumulación del capital; y por último, el desamparo, la soledad y la angustia con la que las personas mayores institucionalizadas y las trabajadoras de los centros afrontaron la muerte.

IV. PROPUESTA DE CAMBIO SOCIAL A PARTIR DE LOS FEMINISMOS DE LA CUARTA OLA

a) Redes comunitarias como herramienta de resistencia a la deshumanización de nuestra sociedad.

Presentamos a continuación a través de distintos materiales, las prácticas políticas feministas que ponen el foco en las estrategias colectivas de resistencia a la deshumanización de nuestra sociedad y tratan de superar el aislamiento social a través de la creación de redes de apoyo mutuo feministas.

Documento 1. Artículo de revista

«Nosotras reinventamos la vida». Respuestas feministas al colapso de cuidados (*Pikaramagazine*, 2020)

https://www.pikaramagazine.com/2020/07/respuestas-feministas-a-la-crisis-sistemica-develada-por-la-covid-19/

Documento 2. Argumentario 8M 2020

https://hacialahuelgafeminista.org/argumentario-8m-2020/

(Comisión 8M, 2019)

"Venimos de lejos, tenemos una larga historia feminista, y un recorrido de muchos 8 de marzo tomando la calle, la plaza, la palabra con el propósito de subvertir el orden del mundo y el discurso heteropatriarcal, racista y neoliberal.

Somos un movimiento internacional diverso que planta cara al orden patriarcal, racista, colonizador, capitalista y depredador del medioambiente. Proponemos otra forma de ver, entender y estar en el mundo, de relacionarnos, en definitiva nuestra propuesta supone un nuevo sentido común. Por eso formamos parte de las luchas contra las violencias machistas, por el derecho a decidir sobre nuestro cuerpo y nuestra vida, por la justicia social, la vivienda, la salud, la educación, la soberanía alimentaria y la laicidad"

Documento 3. Canción Respira de el Diluvi

https://www.youtube.com/watch?v=d0Uz3pEEpRs

b) Debate final. ¿Los feminismos buscan una sociedad mas justa y solidaria para todas y todos?

A partir del artículo de prensa, del argumentario del 8M y de la canción de el Diluvi se propone un debate sobre: ¿Cuáles son las respuestas feministas a la crisis actual? Sus propuestas teóricas y sus prácticas políticas.
Esta actividad final nos sirve de evaluación de la unidad para analizar si hemos conseguido los objetivos propuestos, acercar a nuestro alumnado a los debates, propuestas teóricas y prácticas políticas de un feminismo radicalmente comprometido con la transformación hacia una sociedad mas justa para todas y todos.

BIBLIOGRAFÍA

CARRASCO, C., (2017). «La economía feminista. Un recorrido a través del concepto de reproducción». *Ekonomiaz* N.o 91, pp 52-77

ELIAS, N., (1987). *La soledad de los moribundos*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económico

FEDERICCI, S., (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid, España: Traficantes de sueños

GEUZ , Centro universitario de transformación de conflictos: (2012). Programas y estrategias para la convivencia escolar. Ayuntamiento de Leioa. Recuperado el 1 de marzo de 2016 de http://www.leioa.net/vive_doc/guia_convivencia_cast.pdf

GILLIGAN, C., (2013). «La ética del cuidado», en *Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas* n°30. Barcelona, España: Fundació Victor Grifols i Lucas.

HERNANDO, H., (2012). *Mileva Maric, la primera esposa del misógeno Einstein*. Recuperado el 25 de marzo de 2016 de http://www.heroinas.net/2012/08/mileva-maric-la-primera-esposa-del.html

MÉDICOS SIN FRONTERAS (2020). Poco, tarde y mal. El inaceptable desamparo de las personas mayores en las residencias durante la COVID-19 en España. https://www.msf.es/file/162401/download?token=TWcAUKO1

SAVATER, F., (2011). *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Editorial Planeta

SIEGEL, D., (2011). *La mente en desarrollo. Cómo interactúan las relaciones y nuestro cerebro para modelar nuestro ser*. Sevilla, España: Desclée de Brouwer.

_____(2014). Tormenta cerebral. Barcelona, España: Alba.

La crisis de las artes en la educación y la pérdida de valores humanísticos

La crisi de les arts a l'educació i la pèrdua de valors humanístics

The Crisis Of The Arts In Education And The Loss Of Humanistic Values

Ana M. Vernia
Universitat Jaume I

RESUMEN
Hablar de humanidades en el siglo XXI debería dirigirse a la ampliación o de conocimiento o al descubrimiento de otro nuevo. En cambio, el mundo sufre una importante crisis de valores que algunos expertos como Ayala Pérez (2019), Camps (2019) Cifuentes (2014) Vita (2004), señalan que es por la falta o la pérdida de las humanidades en la educación. En las Artes y especialmente en la música, las mujeres se han visto eclipsadas por el dominio masculino, dejando en la oscuridad a grandes compositoras e intérpretes de la talla de Leonor de Aquitania, Louise Adolpha Le Beau, Francesca Caccini o Hildegarda de Bingen, entre otras muchas. Castro (2015) resume las potencialidades de las musas griegas, cuyas habilidades sociales

y personales estaría muy en vigor en la actualidad, conectando con los valores, habilidades y destrezas, que atribuye Ayala Pérez (2019) a las humanidades dentro de la educación. De este trabajo, se puede concluir en la necesidad de una mejor y mayor formación a través de las artes, en sus diferentes ámbitos, para lograr una educación de calidad, una educación integral del ser humano, de las personas que serán el futuro de la educación, la política, la salud y la economía, entre otros desempeños.

RESUM

Parlar d'humanitats al segle XXI hauria de dirigir-se a l'ampliació o de coneixement o a la descoberta d'un altre nou. En canvi, el món pateix una important crisi de valors que alguns experts com Ayala Pérez (2019), Camps (2019) Cifuentes (2014) Vita (2004), assenyalen que és per la manca o la pèrdua de les humanitats en l'educació. Al Arts i especialment en la música, les dones s'han vist eclipsades pel domini masculí, deixant en la foscor a grans compositores i intèrprets de la talla de Leonor d'Aquitània, Louise Adolpha Le Beau, Francesca Caccini o Hildegarda de Bingen, entre moltes. Castro (2015) resumeix les potencialitats de les muses gregues, les habilitats socials i personals estaria molt en vigor en l'actualitat, connectant amb els valors, habilitats i destreses, que atribueix Ayala Pérez (2019) a les humanitats dins de l'educació. D'aquest treball, es pot concloure en la necessitat d'una millor i major formació a través de les arts, en els seus diferents àmbits, per aconseguir una educació de qualitat, una educació integral de l'ésser humà, de les persones que seran el futur de la educació, la política, la salut i l'economia, entre d'altres acompliments.

ABSTRACT

Talking about the humanities in the 21st century should be directed towards the expansion of knowledge or the discovery of a new one. Instead, the world suffers a major crisis of values,

that some experts such as Ayala Pérez (2019), Camps (2019) Cifuentes (2014) Vita (2004), point out that it is due to the lack or loss of the humanities in education. In the Arts and especially in music, women have been overshadowed by male dominance, leaving great composers and interpreters such as Eleanor of Aquitaine, Louise Adolpha Le Beau, Francesca Caccini or Hildegarda de Bingen in the dark, among many others. Castro (2015) summarizes the potentialities of the Greek muses, whose social and personal abilities would be very much in force today, connecting with the values, abilities and skills, which Ayala Pérez (2019) attributes to the humanities within education. From this work, it can be concluded that there is a need for better and greater training through the arts, in its different fields, to achieve a quality education, an integral education of the human being, of the people who will be the future of the education, politics, health and the economy, among other performances.

Paraules clau: Arts; Educació Musical; Igualtat de gènere; Inclusió educativa
Palabras clave: Artes; Educación Musical; Igualdad de género; inclusión educativa
Keywords. Arts; Music Education; Gender equality; Educational inclusion

1. INTRODUCCIÓN

Miramos a la sociedad, al comportamiento de las personas en los últimos años, a las acciones institucionales y políticas, con respecto a la educación. El panorama no es muy alentador, las humanidades pierden valor, las artes pierden su cometido. La inversión en investigación sigue siendo insuficiente. Como apuntan Ayala Pérez (2019), Camps (2019) Cifuentes (2014) Vita (2004), el mundo sufre una importante crisis de valores, por la falta o la pérdida de las humanidades en la educación.

Por otra parte, la igualdad de género en los entornos artísticos sigue siendo tema de debate, discusión e investigación. En este sentido, las mujeres dedicadas a las Artes y especialmente a la música, se han visto eclipsadas por el dominio masculino, dejando en la oscuridad a grandes compositoras e intérpretes de la talla de Leonor de Aquitania, Louise Adolpha Le Beau, Francesca Caccini o Hildegarda de Bingen (pionera en el campo de la música, la literatura y la pintura), o la Clara Peeters (pintora flamenca barroca), encargada de romper el tabú del patriarcado artístico entre otras muchas. En esta línea, Castro (2015) resume las potencialidades de las musas griegas, cuyas habilidades sociales y personales estaría muy en vigor en la actualidad, conectando con los valores, habilidades y destrezas, que atribuye Ayala Pérez (2019) a las humanidades dentro de la educación. Estas son algunas de las reflexiones que nos lanzamos como hipótesis para recoger documentación que nos lleve a recuperar el valor de lo humanístico como fundamento para la el 4 Objetivo de Desarrollo Sostenible (4° ODS), referido a la Educación.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se estructura en tres subapartados, artes y valores, música, cultura y ods y, finalmente, música y mujeres en el siglo XXI. Se trata de una brece revisión de autores relevantes que nos llevarán a establecer algunas conclusiones.

Artes y valores

Según explica Valdebenito (2013), las cuestiones de género todavía no están resueltas tampoco en el ámbito educativo, considerando que los cambios que se puedan generar en educación deben contemplarse desde una perspectiva dual, equilibrando las aportaciones masculinas y femeninas, por ello entiende que debe empezarse por proporcionar a los estudiantes, desde la educación musical, una visión inclusiva de géne-

ro, tanto a través de los diseños curriculares como de las prácticas educativas.

La historia del arte se ha contado tradicionalmente en masculino exclusivo, generando un relato donde la historia creada por las mujeres no tenía cabida y una mirada sobre las cosas que excluye a la mitad de la población. Grandes creadoras, con un corpus de obra artística extraordinario, han sido invisibilizadas aún a pesar de cumplir los mismos parámetros de éxito que los artistas mundialmente conocidos. (VICENTE DE FORONDA, 2018: 81)

Martínez Cano (2017: 51) también recurre a hechos históricos, en este caso a la mitología griega, para poner en evidencia *nuestros lamentos cuando vivimos oprimidas, silenciadas o violentadas*, refiriéndose a Démeter o Perséfone, *viviendo y sirviendo a quien nos humilla, nos ignora o simplemente nos humilla*. Como el lenguaje musical, esta autora también destaca el lenguaje masculino, cuando se refiere a que nuestro mundo está hecho para palabras masculinas. Además, como las mujeres no ocupan espacios destacados y relevantes en los contextos sociales, es más difícil poder acceder a nuevos contextos, ni tampoco controlarlos o visibilizarlos.

La disciplina musical, como cualquier otra artística, también ha sido y sigue siendo portadora de ese sesgo de género, incluso la terminología utilizada en el Lenguaje Musical viene cargada con connotaciones sexistas tales como las cadencias femeninas, por ejemplo, o las terminaciones imperfectas de las frases femeninas (LOIZAGA, 2005). Hernández Romero (2011) nos dice que ya en el siglo XIX las asignaturas asociadas al sexo femenino eran solfeo, piano, canto y arpa y excepcionalmente el violín, aunque también podían asistir a las clases de composición. Esta autora destaca que en el reglamento del Real Conservatorio Superior de Madrid las alumnas sólo podían estudiar de historia y literatura del arte dramático y la música, canto, declamación, lengua italiana, solfeo general y preparatorio para canto, piano, arpa, acompañamiento elemental

y superior. En cuanto a profesoras con plaza estable fueron diez, en la especialidad de canto y piano, frente a un número muy superior de hombres.

La educación musical se encamina a despertar y desarrollar todas las facultades de las personas. Antiguamente la música ya ocupaba un destacado lugar dentro de la educación, así, las intenciones de esta área, dentro de la educación, pretenden ir más allá del simple entrenamiento musical, educando a partir de la práctica vocal e instrumental y favoreciendo las capacidades musicales a través de la educación general (PASCUAL, 2010).

En relación con las aportaciones que la música puede hacer a la educación en valores, especialmente en contra de la violencia de género, la investigación de Hormigos-Ruiz, Gómez-Escarda, Perelló-Oliver (2018) evidencia que los estilos de música más populares lanzan mensajes en los que se degrada a la mujer. Respecto a las letras, las críticas contra la violencia de la mujer están aumentando, por tanto, señalan estos autores, la canción como herramienta educativa permite conectar tanta realidad como problemas sociales.

Música, cultura y ODS

La salvaguardia y la promoción de la cultura son dos fines de por sí y, al mismo tiempo, otros tantos medios para contribuir directamente a la consecución de muchos ODS: lograr ciudades seguras y sostenibles, fomentar el crecimiento económico y el trabajo decente, reducir la desigualdad, detener la degradación del medio ambiente, lograr la igualdad de género y promover sociedades pacíficas e inclusivas. Los beneficios indirectos generados por la cultura tienen un efecto acumulativo, gracias a las actividades eficaces con base cultural encaminadas al logro de los ODS. (UNESCO, 2017).

En el libro de consulta sobre la educación para el desarrollo sostenible, elaborado por la UNESCO (2012), se destacan los tres ámbitos de la sostenibilidad: medio ambiente, sociedad y

economía, además de destacar el papel de la cultura.
Si agrupamos los ODS en torno a los tres pilares fundamentales del desarrollo sostenible –el económico, el social y el medioambiental– nos percatamos de que la cultura y la creatividad desempeñan un papel transversal en todos ellos. A su vez, los aspectos económicos, sociales y medioambientales del desarrollo sostenible contribuyen a salvaguardar el patrimonio cultural y nutrir la creatividad (UNESCO, 2017).
Conectando con los ODS y la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, firmada por los jefes de los países miembros de la ONU, y atendiendo también a la perspectiva de Amartya Sen y Martha Nussbaum, planteamos una propuesta centrada en el ODS número 4 (Educación) y su conexión con el resto de ODS.
La cultura musical, la música, las tradiciones musicales, han acompañado al ser humano a lo largo de su vida, proporcionándole muchas y variadas ventajas tales como comunicarse, relajarse, enriquecer su vocabulario, relacionarse entre diferentes pueblos o culturas, defenderse, así como prosperar, convirtiéndose la música en algunos lugares como elementos de progreso y sostenibilidad. Las fiestas y las tradiciones populares, además de ser elementos de sostenibilidad, entendiendo por sostenibilidad el satisfacer las necesidades actuales sin perjudicar a las generaciones futuras, no solo pensando en el panorama económico sino también en la calidad de vida y bienestar social, lo que comporta por otra parte, evitar cualquier tipo de exclusión tanto social como educativa (VERNIA-CARRASCO, 2019: 17).
Enlazando cultura, diversidad de género (ODS 5) y música, Hosagrahar (s.d.), resalta el papel de la mujer en el sector cultural, lo que permite establecer una relación directa con el ODS 5, relacionado con la igualdad de género. Recordando la importancia de proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo, donde estaría ubicada la música como parte de ese patrimonio.

Música y mujeres en el siglo XXI

Las mujeres que componen para películas, nos dice Quiñones (2019), se acerca al 2 o 3% de la totalidad. Esta autora hace referencia al foro Internacional de mujeres, para señalar que tanto la discriminación, el acoso sexual, la escasez de oportunidades para el progreso profesional, la brecha salarial como la falta de visibilidad, está normalizado entre el contexto musical de las mujeres.

La ONG *Women in Music*, manifestó en 2018 que solo 76 de los 1445 conciertos ofrecidos el año pasado por grandes orquestas de música clásica incluyeron al menos una pieza compuesta por mujeres. Y de entre todas las obras que se tocaron (más de 3500), sólo el 2,3% fueron hechas por compositoras (QUIÑONES, 2019).

Cabello Blanes (2019) manifiesta que las orquestas españolas discriminan a las mujeres. Esta autora recoge datos de documentos y entrevistas, para mostrar la grave desigualdad de género que existe en el mudo de la música. Añadiendo a estas dificultades, la necesidad de conciliación familiar.

La asociación Mujeres en la Música, realizó entre 2016 y 2017, un estudio donde recogieron la presencia de la mujer tanto en la composición como en la dirección de orquestas en España. Entre los resultados se encuentran que, de 309 compositores, solo 10 son mujeres. Respecto a los directores de orquesta, de 167, solo 8 son mujeres (CABELLO BLANES, 2019).

Soler (2018) nos cuenta que la programación del Metropolitan de Nueva York, incluyó por primera vez una obra compuesta por una mujer, en el programa de 2016/17. Esta autora señala la importancia y responsabilidad de los y las docentes en la enseñanza de la música en las aulas y lamenta que, en el siglo XXI, todavía haya tan pocas mujeres en el panorama de la dirección y la composición, recordando que no fue hasta finales del siglo XX, cuando las grandes orquestas de Berlín y Viena admitieron mujeres en su plantilla.

CONCLUSIONES

Esta breve revisión nos lleva a extraer diferentes conclusiones, todas entrelazadas y que nos permiten partir de la importancia de la educación y la responsabilidad docente. En primer lugar, cabe señalar que es necesario un cambio de contenidos y competencias en las aulas, respecto a la educación artística, no obstante, esto no depende de los docentes sino de las normativas, leyes, decretos, etc.

Hay actualmente una crisis respecto a las humanidades, siendo el arte y la cultura un pilar fundamental. El reflejo de esta crisis se observa en la perdida de valores de la ciudadanía, que se puede observar en el día a día de la sociedad.

En esta pérdida de valores, la figura de la mujer sigue sufriendo desde diferentes aspectos y contextos, no solo sociales sino también laborales, donde existe una clara brecha y exclusión, en diferentes ámbitos, y especialmente la música.

El dominio del hombre en el terreno del arte ha sido mostrado a lo largo de la historia. Grandes compositoras, escultoras, escritoras, fueron desconocidas hasta nuestros días, como señalan diferentes autores a lo largo de este trabajo.

No obstante, cabe señalar que el arte y la cultura pueden ser importantes herramientas para la educación, vertebrando diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible, como el 4 o el 5, referidos a la Educación y a la diversidad de género respectivamente además de fomentar las ciudades seguras y sostenibles, el crecimiento económico y el trabajo decente, reducir la desigualdad o promover sociedades pacíficas e inclusivas.

Finalmente, es necesario recordar que, aunque la mujer en la música va tomando un papel destacado, mostrando y demostrando sus capacidades, habilidades y talentos, todavía no ocupa la misma posición que el hombre tanto en reconocimiento como en oportunidades. Por tanto, este breve trabajo debe dirigirnos a seguir investigando y tomando acciones que posicionen a las personas sin ningún tipo de exclusión ni dis-

criminación.

BIBLIOGRAFÍA

AYALA PÉREZ, T. (2019). "Algunas consideraciones sobre las humanidades desde la era digital". *Universum* (Talca), 34(1), 39-64. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762019000100039

CABELLO BLANES, R. (2019). "Mujeres en la música clásica: discriminación, sexismo y falta de conciliación". *Nuevatribuna.es*. https://www.nuevatribuna.es/articulo/cultura---ocio/mujeres-musica-clasica-discriminacion-sexismo-falta-conciliacion/20191020111813167284.html

CASTRO, M. F. (2015). "¿Quienes eran las Musas griegas?" Red de historia. https://redhistoria.com/mitologia-griega-las-musas-griegas/

CAMPS, M. (2019). "¿Las humanidades nos hacen mejores personas?". *La Vanguardia*. https://www.lavanguardia.com/cultura/20190218/46529453115/humanidades-libros-lectura-intelectuales.html

CIFUENTES, J. E. (2014). "El papel de las humanidades en la educación superior en el Siglo XXI". *Revista Quaestiones Disputatae - Temas en Debate* – 15. http://revistas.uastatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/download/842/816/

HERNÁNEZ ROMERO, N. (2011). "Educación musical y proyección laboral de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Música de Madrid". *Trans. Revista Transcultural de Música*, 15, pp. 1-41. Barcelona: Sociedad de Etnomusicología. Recuperado el 5 de julio de 2016 de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82222646004

HORMIGOS-RUIZ, J., GÓMEZ-ESCARDA, M., & PERELLÓ OLIVER, S. (2018). "Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales". *Convergencia*,

25(76), 75-98.
https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4291

HOSAGRAHAR, J. (s.d). "La cultura, elemento central de los ODS", *UNESCO*. https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/cultura-elemento-central-ods

LOZAIGA, M. (2005). "Los Estudios de Género en la Educación Musical. Revisión crítica". *Musiker*. 14. Recuperado el 2 de julio de 2016
http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/musiker/14/14159172.pdf

MARTÍNEZ CANO, S. (2017) "Procesos de empoderamiento y liderazgo de las mujeres a través de la sororidad y la creatividad". *Dossiers Feministes*, 22, 2017, 49-72 - ISSN: 1139-1219 - DOI: http://dx.doi.org/10.6035/Dossiers.2017.22.4

PASCUAL, P. (2010). *Didáctica de la música*. (2ª ed.). Madrid, España: Pearson.

QUIÑONES, L. (2010). "Mujeres en la música, silenciadas por la desigualdad de género". https://news.un.org/es/story/2019/02/1450871

SOLER, S. (2018). "Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música". *ARTSEDUCA*, 19, pp.85-101 http://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2792

UNESCO (2017). "La cultura, elemento central de los ODS". *UNESCO*. https://es.unesco.org/courier/april-june-2017/cultura-elemento-central-ods

UNESCO. (2012). "Educación para el desarrollo sostenible". *UNESCO*. París. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002167/216756s.pdf

VALDEBENITO, L. (2013). "Educación Musical y Género: Una perspectiva inclusiva- desde el currículum de aula". *Revista NEUMA*. 6, 2. Universidad de Talca, pp. 58-66. Recuperado el 11 de mayo de 2016 de: http://musica.utalca.cl/DOCS/neuma/2013-2/neuma%20n%C2%BA2%2058-67.pdf

VERNIA-CARRASCO, A.M. (2019). *La música en la Sociedad del futuro: Retos y necesidades*. España: Editorial Académica Española.

VICENTE DE FORONDA, P. (2018). "La invisibilidad de las mujeres en el arte. Una herstory es posible". En SAINZ DE BARANDA, C. y BLANCO-RUI, M. *Investigación joven con perspectiva de género III*. Instituto de Estudios de Género. Madrid, España: Universidad Carlos III de Madrid. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/28098/invisibilidad_vicente_IJCPG_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y

VITA, S. F. (2004). "Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la Educación Secundaria". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16. https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0404110251A/19375/

Patrimoni

Hòmens i dones als balls de la Mare de Déu de la Salut d'Algemesí

Hombres y mujeres en los bailes de la Mare de Déu de la Salut de Algemesí

Pau Bueno i Vila

RESUM
Amb el reconeixement de Patrimoni Immaterial de la Humanitat de la UNESCO, el seguici que conforma les processons de les festes de la Mare de la Salut Déu d'Algemesí és un compendi d'expressions culturals que ha evolucionat al llarg dels segles adaptant-se als canvis de la societat que les bastia. L'organització, característiques artístiques, com la segregació per gènere a la Muixeranga, Bastonets, Carxofa, Tornejants i resta de balls responia als valors dels algemesinencs i les algemesinenques i al seu context.
La primera part de la ponència és un petit repàs de la història de la festa a partir de la bibliografia. A la segona part, es fa una anàlisi de la seua evolució a partir d'entrevistes personals amb membres destacats dels balls i amb el coneixement personal com a membre actiu de la festa des de fa 10 anys. Així, es revisen diferents aspectes d'aquesta festa com a reflex de la societat, parant atenció a com han canviat els papers dels hòmens i les dones als balls de les processons.

ABSTRACT
Considered an Intangible Cultural Heritage of Humanity by UNESCO, the parades that make up the Virgin of Salut processions of Algemesí are a compendium of cultural expressions that has evolved over the centuries adapting to changes in society that performs them. The organization, artistic characteristics, such as gender segregation in the Muixeranga, Bastonets, Carxofa, Tornejants and other dances responded to the values of the people of Algemesí and their context.
The first part of the presentation is a short review of the history of the festival from the bibliography. In the second part, we analyse its evolution from personal interviews with prominent members of the dances and with personal knowledge as an active member of the festivity for 10 years. Thus, different aspects of the festival are reviewed as a reflection of society, paying attention to how the roles of men and women in the dances of the processions have changed.

INTRODUCCIÓ

Les Festes de la Mare de Déu de la Salut d'Algemesí són una de les expressions més representatives de la tradició cultural valenciana; les tres processons que se celebren el 7 i 8 de setembre, les fan mereixedores del reconeixement de Patrimoni Immaterial de la Humanitat, atorgat per la UNESCO en novembre 2011. El seguici que conforma actualment cadascuna de les processons, és fruit d'incomptables aportacions que s'han estat superposant al llarg dels segles, i ha anat canviant com ho han anat fent les persones que les bastien. A més d'una expressió religiosa i un ric compendi de manifestacions culturals, el desenvolupament de la festa és una mostra de com ha canviat la societat d'Algemesí. La festa ha crescut i evolucionat amb el poble, recollint els seus valors, composició social i aspectes polítics de cada època.

La tradició situa la troballa de la imatge de la Mare de Déu en 1247, 4 anys després de la conquesta cristina de l'alqueria musulmana que donaria lloc a la vila d'Algemesí. El fet miraculós s'ubica a la partida de Berca, a 200 m del que era l'església i centre del llogaret, i a 50 m del que era l'entrada d'Algemesí en aquells temps; a meitat del que és el carrer Berca hui en dia. Els primers documents que fan referència a les celebracions entorn d'aquest fet són unes partides de descàrrec sobre el cost de la festa de la Mare de Déu l'any 1610, realitzades per iniciativa dels veïns dels carrer Berca on ja existia la Capella de la Troballa; la primera de les tres que sobre el mateix solar s'han construït.

CONFORMACIÓ DEL SEGUICI DE LA MARE DE DÉU DE LA SALUT

L'origen de la festa que coneixem actualment, es troba a una dobla a la Mare de Déu que s'incloïa el testament de Josep Cabanes; part del contingut d'aquest document, es reprodueix a la seva acta de defunció que es conserva a l'Arxiu Parroquial de Sant Jaume d'Algemesí. El traspàs tingué lloc el 18 de febrer de 1712, i el testament recollia que, després de la mort de la seua esposa Maria Castelló, deixava el que restava d'hisenda per a: "celebrar perpetuament una misa cantada de Nostra Senyora de la Salut en lo cap de la seua octava, ab diaca i subdiaca, ab vespres, sermo i processo, passant per lo carrer del Molí a la capella de Nostra Senyora de la Salut i, per lo carrer de Berca, torne a l'esglesia parroquial" (DOMINGO, 1983: 96). Aquest mateix recorregut, es fa hui en dia en 2 processons: la Processó de les Promeses d'anada a la capella de la Troballa la nit del 7 de setembre, i la Processoneta del Matí de tornada a l'església de Sant Jaume el matí del 8 de setembre.
Els actes festius van adquirir prompte gran importància, com va recollir el rector Blai Querol: "el dia 8 de Settiembre de dicho año 1724 que es el dia propio de la festividad de esta So-

berana Madre de la Salud; en cuyo primero dia se solemnizó esta fiesta con un gran golpe de música, mucha parte de la Metropolitana Iglesia de Valencia: predicó el sermon el Reverendo Sr. D. Félix Gaston, Rector de la Parroquia de San Bartolomé de la Ciudad de Valencia; concurriendo muchas danzas y fuegos de cohetes, castillos de lo mismo y otros fuegos artificiales; y por la tarde se cantaron las Vísperas con música, y concluidas se hizo la procesión general por las calles acostumbradas de esta Villa, con muchas luces de hachas, llevando á esta Santísima Imagen cuatro Sacerdotes vestidos con hábitos de coro y bajo pálio..." (DOMINGO, 1983: 96). Encara hui, la Processó de Volta General recorre el que era la ronda externa del nucli urbà d'Algemesí a les primeries del segle XVIII. Poc se sap d'aquells primers balls, però podem afirmar que s'anaren ampliant amb el temps i canviant amb els costums i les possibilitats d'algemesinenques i algemesinencs. Amb certesa, sols podem descriure les característiques dels balls que han arribat als nostres dies.

Encara que la processó pròpiament s'inicia a la porta de l'església de Sant Jaume, els primers balls es dansen a la porta de l'Ajuntament. Ordenats seguint un criteri d'antiguitat i arrelament al poble, els balls van travessant la Plaça Major de la ciutat i passen per davant de la Creu Major, que espera baix de l'arcada del temple a que avance la part profana per a iniciar la part religiosa de la processó.

Al seguici actual, els Misteris i Martiris precedixen als balls de la processó. Es tracta de breus peces teatrals, interpretades per grups de xiquetes i xiquets, que representen coneguts passatges bíblics i episodis de la història religiosa rellevants per a la gent de la Ribera Alta. Malgrat que, a les processons d'Algemesí, estan documentats des del 1883, l'existència d'aquestes representacions es pressuposa molt anterior. Deixaren d'escenificar-se en 1940, i reaparegueren en 1952 amb nous textos escrits en valencià, i s'han anat afegint fins a ser 5: Misteri d'Abraham i Isaac, Misteri d'Adam i Eva, Martiri de Santa Bàr-

bera, Martiri de Sant Bernat i les germanetes, i Misteri de la Mare de Déu de la Salut.

La primera referència documentada de la dolçainers i muixerangues a Algemesí és de 1733, als Llibres de Comptes de la Vila. Amb un origen remot pagà, les moixigangues consisteixen en quadres plàstics que representen escenes de la passió i mort de Jesucrist, formats per hòmens que pugen uns sobre els altres i utilitzant el propi cos per a construir figures, alguns exemples que recull Albert Alcaraz (2004, cap. 6.2.2) són: el Clavament, el Calvari, el Davallament, l'Enterrament, la Resurrecció... Existeixen nombroses referències de moixigangues a altres ciutats i pobles de la corona d'Aragó, amb variacions locals, la majoria inclouen balls i solen acabar amb la formació d'una torre humana.

A Algemesí, anomenem muixeranga tant a la torre humana com a la colla que l'executa. Seguint la tradició, la muixeranga s'alça al so de la tonada que té el mateix nom, i és remata per un xiquet que, amb els braços oberts, alça la cameta; amb variacions segons les diferents construccions: l'Alta, la Torreta, el Pi, etc. Com les moixigangues, els muixeranguers també representen figures plàstiques d'intencionalitat religiosa a les que s'han anant incorporant altres de tipus profà; i, durant la processó, realitzen un ball, anomenat Passeig o Floretes, en el que, col·locats en dues files, evolucionen amb ciris encesos a les mans. Antigament, la colla la formaven una trentena d'hòmens de força i habilitat, dirigits per un mestre, que solia ser un obrer de vila, professió que predominava entre els seus membres, juntament a la de carregador.

Un dels passos més importants en la conformació de les processons va ser la celebració del V Centenari de la Troballa en 1747, organitzat pel rector Blai Querol i el seu nebot, el vicari Josep Querol, ambdós naturals de Morella. Com que el tio va morir en 1746, va ser el nebot el que va continuar tot el que estava acordat abans. No es coneix el detall, però Josep Antoni Domingo i altres historiadors donen per fet que, en aquell mo-

ment, la Processó de Volta General "es veuria nodrida per la concurrència de vistosos balls, alguns d'ells ja arrelats aquí, altres foranis, a més dels personatges bíblics, grups, al·legories, etc. Per ara, som de l'opinió que la major font d'inspiració per a l'esmentada processó vindria aportada pels preveres Querol, bons coneixedors de les Sexennals de la Mare de Déu de la Vallivana de Morella i, en segon lloc, pensem en un transvasament del Corpus de València, on misteris i personatges bíblics, tots ells referits a la figura de Jesús, fàcilment serien aplicats en la seva simbologia a la Mare de Déu" (DOMINGO, 1983: 99).

El ball de bastons és una dansa molt estesa i és complicat establir-ne l'origen. En el cas dels Bastonets d'Algemesí, sembla lògic pensar que s'incorporarien a la processó en la celebració del V centenari de la Troballa amb el referent el Sexenni de Morella, malgrat que no apareixen documentats fins el 1839, amb la denominació de "Danza de los Ocho, Danza de Hombres". Els membres dels bastonets eren: un mestre, vuit hòmens i un botarga, encarregat de recollir les aportacions econòmiques durant la processó; solien ser llauradors, i molt sovint esporgadors. L'edat dels balladors era molt variable, generalment han estat grups d'amics de la mateixa generació, però una colla de bastonets podia estar més de 10 anys ballant a la processó fins que una altre grup li agafés el relleu.

La Carxofa és la versió local del ball de cintes, l'equivalent al Ball de la Magrana del corpus de València. Però, mentre a València, els dansaries són hòmens vestits de calabresos que representen ser jueus, a Algemesí sempre han sigut xiquetes i s'ha vinculat al gremi dels teixidors. La primera referència a la processó de la Mare de Déu de la Salut, és de 1830 on se l'anomena "Danza de las Doncellas". Les components de la Carxofa, ballaven un segon ball: els Arquets, equivalent valencià del ball de cercolets de Catalunya. A Algemesí, els membres del ball eren: una mestra, dotze xiquetes, quatre botargues i un xiquet, encarregat d'aguantar el pal i dur el material.

Les Pastoretes és un ball d'iniciació on els més menuts ballen

al ritme de la dolçaina i el tabalet, vestits de pastorets i pastoretes, i proveïts de panderetes i castanyoles. Està documentat per primer cop a les processons en 1834. El seu nom en femení fa referència a que era un ball de xiquetes i la presència de xiquets ha sigut intermitent en el temps. L'aparició durant el segle XIX de les figures del Rei i la Reina, la parella de xiquets que obrin el ball com a figures destacades, i l'acompanyament del ball amb la Marxa Reial, incorporada ací molt abans de convertir-se en himne d'Espanya, s'ha relacionat amb la voluntat d'expressar una postura monàrquica en temps de les Guerres Liberals i Carlistes.

Tancant la part profana de la processó de la Mare de Déu de la Salut, es troba el Bolero o Ball de les Llauradores, el ball més modern de tots els que ixen a la processó. La primera referència escrita la trobem l'any 1906, tot i que no és fins el 1936 que podem parlar d'una presència continuada a la festa de la Mare de Déu de la Salut. El componen parelles d'hòmens i dones en nombre indeterminat, elles amb vestits tradicionals de valenciana i ells majoritàriament de torrentí. A diferència de la resta de danses, la música del Ball de les Llauradores no és interpretada per tabal i dolçaina, sinó per una secció de vent acompanyada rítmicament per les castanyoles o postisses dels balladors i balladores.

La Creu major portada pel sagristà o escolà, dona inici a la part religiosa de la processó. Darrere d'aquesta creu barroca de 1739, el públic assistent a la processó i el ball dels Tornejants, els cavallers de la Mare de Déu, que tenen el privilegi de dansar dins la processó i no davant d'ella. La primera referència escrita del ball a Algemesí data de 1800, però se sap que es ballava amb anterioritat. Possiblement, les famílies de la noblesa rural dels segles XVII i XVIII foren les que l'introduïren prenent com a referent la Dansa dels Torners de Morella o des d'Ontinyent. Darrere d'un patge que obri el camí, els dansants, sis hòmens, realitzen dos tipus d'evolucions: Floretes i Fuga, amb l'únic acompanyament musical d'un tambor que marca el rit-

me. El ball recorda simbòlicament un torneig medieval i acaba amb una genuflexió reverencial davant del Guió d'argent repussat que emmarca una pintura de la Mare de Déu de la Salut. Acompanyen als tornejants els botargues, xiquets que s'encarreguen de subjectar, recollir i subministrar-los les varetes amb què executen el ball.
A l'última part de la processó, trobem els personatges bíblics, entre els que destaca l'Agüelet Colomet, nom que es dona a la figura de Noé. Darrere, la imatge de la Mare de Déu de la Salut sobre l'anda portada pels volants. I tanquen la processó les presidències i la banda.

EVOLUCIÓ DE LA FESTA

La Festa de la Mare de Déu de la Salut va viure una llarga i complexa crisi a la dècada de 1960, motivada per la poca participació popular i agreujada per la manca de dolçainers. A partir de 1972, donades les dificultats dels festers per fer front a les despeses, els balls decidiren deixar de cobrar, a excepció de la Muixeranga. Aquell mateix any, el ball de les Pastoretes es va quedar sense mestre; come explica Lluis Escartí (2018, p.55), Maria Vendrell se'n va fer càrrec; i l'any següent, com a mestra, va reintroduir els xiquets, que des de feia dècades no hi participaven. A l'actualitat és un ball mixt, però conserva el nom popular en femení que tenia antigament.
El moment en que es va fer més evident la crisi va ser quan, en 1973, la Muixeranga no va eixir a la Processó de les Promeses. El Bastonets es trobaren obrint la processó, i el seu dolçainer, de tant en tant, entonava la melodia de la Muixeranga, fent més palesa la seua absència. Allò va despertar la consciència de molts algemesinencs, i un grup d'antics alumnes del col·legi Maristes d'Algemesí van fer un assaig el matí del 8 de setembre, i la Muixeranga va reapareixer en la Processó de Volta General, i van constituir l'associació Amics de la Muixeranga que ha fet posar en valor la participació al ball i afavorit molt

el seu creixement. El fet que un grup d'antics alumnes d'un col·legi que era sols de xics en aquell moment, es fes càrrec del ball va consolidar que els muixeranguers continuaren sent exclusivament hòmens durant dècades.

En 1974, com explica Lluis Escartí (2018, p.34): "el grup que va patir la crisi, va ser el ball dels Bastonets"; el seu dolçainer es va retirar, i en van contractar un que no sabia les melodies del ball i tocava pasdobles. Vist que no podien dansar en aquelles condicions, els membres del ball van abandonar la Processó de les Promeses, van recórrer a un magnetòfon a la Processoneta del Matí i a un clarinetista a la Processó de Volta General. Però aquella crisi va posar de manifest que, malgrat les dificultats, hi havia interès en mantenir tots els elements de la processó i voluntat de molta gent per fer un esforç que els fes recuperar el seu esplendor. L'alcalde Vicent Revert i Domingo i, sobretot, el regidor de cultura, José Castell Frasquet es mobilitzaren i posaren en marxa el que acabaria sent l'Escola de Tabal i Dolçaina, un referent de la música tradicional al País Valencià. Raül Aliaga, coordinador dels bastonets, explica com la situació es va revertir es va revertir en pocs anys, i limitar el nombre dels participants de cada ball es va convertir en un problema en la seua gestió. La incorporació d'un segon grup de bastonets, independent dels existents, va suposar una porta oberta al creixement de la processó i a molts canvis que vindrien prompte. En 1980 s'incorporava un primer grup de dones i en 2017 un segon. Actualment, són 2 grups d'hòmens i 2 grups de dones, independents però coordinats. En algun moment, s'han plantejat la controvèrsia respecte al fet que el nom del ball, que fa referència a les persones que ballen, es mantinga en masculí. Ara per ara, s'accepta el consens que les persones que ballen són bastonets i bastonetes, i el nom del ball és els Bastonets d'Algemesí, mantenint la denominació que se li ha donat històricament per tractar-se d'un ball que era d'hòmens.

Per la seua part, els Arquets es van separar de la Carxofa per

donar cabuda a un major nombre de xiquetes en l'any 1988. A l'actualitat funcionen com dos balls amb membres i mestres diferents, malgrat que mantenen un estret vincle en la seua organització.

La incorporació de la Nova Muixeranga, en 1998, va resultar tot un canvi de paradigma dins la processó. Ja no es tractava d'un nou grup de dones que participava en paral·lel als hòmens, sinó la incorporació d'una associació amb un marcat caràcter aperturista, que integrava a les dones i a totes aquelles persones que volgueren participar. La complementarietat d'hòmens i dones en quan a característiques físiques, resulta un avantatge objectiu en la construcció de les torres i, unit a la competència entre els grups, va afavorir que es construïren muixerangues més altes. Amb el temps, l'associació Amics de la Muixeranga, també va incorporar dones al si de la Muixeranga d'Algemesí.

El Ball dels Tornejants ha sigut l'últim en romandre executat exclusivament per hòmens. Juanfran Felici va ser mestre del grup, i explica que era un debat obert al si dels tornejants, com a mínim des de 2013. Les característiques simbòliques del propi ball: representen els cavallers de la Mare de Déu i dansen dins de la processó, no davant com els altres balls, han sigut arguments per negar ballar a les dones de manera oficial. Els detractors de la incorporació hi afegien que no es podia alterar e la Festa com està descrita en el Decret 117/2010, de 27 d'agost, del Consell, pel qual es declara Bé d'Interés Cultural Immaterial, la Festa de la Mare de Déu de la Salut; i a la Decisió del Comité intergovernamental: 6.COM 13.46, per la que s'inclou la celebració Patrimoni Immaterial de la Humanitat per part de la UNESCO. Però cal dir, que les dones ja participaven com a botargues, algunes havien après del ball, i l'havien executat de manera espontània i fora de la processó. Davant les pressions, el grup de tornejants va delegar la decisió al Patronat de la Fundació per a la Festa de la Mare de Déu de la Salut i el Crist de l'Agonia. Finalment, durant les jornades "Una

visió de gènere de la nostra festa", que van tenir lloc el 6 de setembre de 2018, al Museu de la Festa d'Algemesí, es va avançar que s'estava preparant un comunicat per resoldre la situació de la incorporació de la dona al seu ball; i el 7 de setembre de 2019, va eixir la primera dona a ballar a la processó amb a membre de ple dret dels Tornejants.

Cadascun del passos en la incorporació de nous grups i variacions als balls de les processons ha estat sempre motiu de controvèrsia, com és normal a qualsevol canvi dins d'un esdeveniment ja consolidat. La polèmica en la incorporació d'una dona als Tornejants ha sigut més que una qüestió de gènere; ha posat de manifest com de dificultós és entrar a un ball on la regeneració és mínima. Es fa palesa la necessitat de canvis estructurals als balls que democratitzen el seu funcionament, doncs, a dia de hui, estan deixant fora a molta gent que vol participar-hi. Si s'aconseguix aquesta fita, m'atrevisc a pronosticar que la normalització d'altres qüestions de gènere pendents s'anirà superant progressivament en el temps. En un entorn realment obert i democràtic, s'acceptarà que algun xic puga participar amb les xiques als Arquets o a la Carxofa, o que una parella del mateix gènere s'incorpore al Bolero.

BIBLIOGRAFIA

ALCARAZ I SANTONJA, A. (2004). *Un món de muixerangues*. Algemesí: Ajuntament d'Algemesí.

DOMINGO I BORRÀS, J.A. (1983). *Festa a la Ribera: les festes d'Algemesí*. València: Federico Doménech, S.A.

ESCARTÍ CHAVES, L. (2018). *Memòria viva d'Algemesí*. Algemesí: imprenta CG.

ALTRES FONTS D'INFORMACIÓ

BUENO, C. (03 de juliol de 2019). Juanfran Felici: "Les dones haurien d'estar ballant els tornejants". La Veu d'Algemesí. Re-

cuperat de: https://www.laveudalgemesi.es/juanfran-felici-les-dones-haurien-destar-ballant-els-tornejants
Comissió de Xarxes Socials de la Fundació per a la Festa de la Mare de Déu de la Salut d'Algemesí (2021). https://www.festapatrimonialgemesi.com/elements-de-la-festa
DE GRÀCIA, E. (13 de setembre de 2019). Com la dona s'incorpora al ball dels Tornejants d'Algemesí. El Salto. Recuperat de: https://www.elsaltodiario.com/fiestas-populares/com-la-dona-sincorpora-al-ball-dels-tornejants-dalgemesi
Museu Valencià de la festa (2021). http://www.museuvalenciadelafesta.com/va/sala-mare-deu/page/festa
LLUCH, E. (2018). Algemesí: ànima de poble, cor de ciutat. Algemesí: Ajuntament d'Algemesí.

Educació patrimonial i comunitària: Reial Fàbrica i territori

Heritage and Community Education: Royal Factory and Territory

Sandra Almela Bernat
Juan Carlos Olaria Porcar
M. Noel Manzanares Juan
Hugo Vivas Odina
Marian Peña Fortanet
Teresa Artero Gonell
Museo de Cerámica de l'Alcora

RESUM
La posada en marxa del projecte de recuperació de la Reial Fàbrica del Comte d'Aranda a l'Alcora ha suposat una mobilització de recursos econòmics, humans, institucionals, culturals i educatius molt important. D'aquesta realitat, que té un horitzó de deu anys per a materialitzar-se (2017-2027), no podia quedar aliena de l'escola i el món educatiu en general.
A partir d'aquest principi s'inicia tot un procés de col·laboració que, de manera ineludible, ens ha de reportar mútuament grans oportunitats de creixement conjunt. D'altra banda, es tracta d'engrandir la implicació social amb projectes culturals vinculats al territori i de millorar les metodologies emprades

en el món de l'educació de la mà de la motivació que suposa treballar des de la realitat de les TIC, el treball per projectes, el treball cooperatiu i la col·laboració entre diferents institucions; és a dir, des d'una de les realitats més determinants per a les futures generacions de les quals forma part la nostra comunitat educativa.

Destacar la creació d'aliances entre els centres educatius i el museu de la ceràmica local entre els quals es creen sinergies, més enllà de les visites i/o tallers escolars tradicionals, on es produeix un intercanvi enriquidor de coneixements curriculars i transversals de referència.

El Projecte Educatiu "La Reial Fàbrica al 2027. Recuperem la Reial Fàbrica, sumem competències i restem desigualtats" va ser reconegut en 2018 amb el premi Román de Carrer en la categoria de Projecte d'Innovació Educativa de l'associació AVALEM (Associació Valenciana d'Educadors en Museus) i la Conselleria d'Educació i Formació Professional que el reconeix des del seu inici com a projecte d'Investigació i Innovació Educativa amb clara garantia de sostenibilitat.

Aquest projecte d'innovació educativa, en l'àmbit emergent de l'educació patrimonial i comunitària, comarcal i territorial, suposa un referent important en la construcció d'un nou paradigma didàctic, pedagògic i formatiu d'aplicació en totes les etapes educatives.

ABSTRACT

The implementation of the project to recover the Reial Fàbrica del Comte d'Aranda in l'Alcora has meant a very important mobilisation of economic, human, institutional, cultural and educational resources. The school and the world of education in general could not remain alienated from this reality, which has a timeframe of five years to materialise (2017-2027).

It is from this principle that a process of collaboration begins which, inevitably, will provide us with great opportunities for joint growth, to increase social involvement in cultural projects

linked to the territory and to improve the methodologies undertaken in the world of education thanks to the motivation that comes from working from the reality of ICT, project-based work, cooperative work and collaboration between different institutions; In other words, from one of the most determining realities for the future generations of which our educational community forms part.
It is worth highlighting the creation of alliances between the educational centres and the local ceramics museum between which synergies are created, beyond the traditional school visits or workshops, where an enriching exchange of curricular and transversal knowledge of reference takes place.
The educational project "La Reial Fàbrica al 2027. Recuperem la Reial Fàbrica, Sumem competències i restem desigualtats" was recognised in 2018 with the Román de Carrer award in the category of Educational Innovation Project by the AVALEM association (Associació Valenciana d'Educadors en Museus) and the Conselleria d'Educació i Formació Professional that has recognised it since its inception as an Educational Research and Innovation project with a clear guarantee of sustainability.
This educational innovation project, in the emerging field of heritage and community, regional and territorial education, is an important reference in the construction of a new didactic, pedagogical and training paradigm to be applied in all educational stages.

Paraules clau: Reial Fàbrica, ceràmica, museu, innovació educativa.
Keywords: Reial Fàbrica, ceramic, museum, educational innovation.

ORGANITZACIÓ I FINANCIACIÓ

Des del curs 2017-2018, els centres escolars de l'Alcora treballen de forma conjunta amb l'Ajuntament de l'Alcora per al

desenvolupament de projectes d'innovació educativa "La Reial Fàbrica al 2027: recuperem el nostre patrimoni, sumem competències i restem desigualtats", i "La Reial Fàbrica: 300 anys d'innovació, memòria i territori". Projectes que compten amb la participació de l'Associació Pas a Pas i tots els centres educatius de la zona: CFPA Tirant lo Blanc, IES Ximén d'Urrea, IES l'Alcalatén, CEIP Grangel Mascarós, CEIP Comte d'Aranda, Col·legi Puértolas Pardo i Col·legi la Salle de l'Alcora i els centres de 3 localitats de la comarca: CEIP Naram de Figueroles, CEIP Comtessa de Llucena i CEIP Costur.

La coordinació general és realitza pel grup de directors de centre i un coordinador del Museu de Ceràmica. A més, cada centre compta amb un coordinador general de projecte, un coordinador d'activitats de primària, un de secundària que a més poden o no coincidir amb els encarregats de projectes com "la Fàbrica de idees" o "Vivències".

Per a desenvolupar les diferents accions, els projectes s'han valgut de diferents línies de subvenció públiques i privades. Entre els fons públics s'obtenen ajudes de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, a través de les ajudes de dinamització de Museus i ajudes a la innovació i investigació educativa. L'Ajuntament de l'Alcora finança directament altres qüestions per a procurar la participació de tot l'alumnat a les accions, garantint la inclusió a través de la total gratuïtat de totes les activitats.

L'últim fons de finançament de les activitats ha estat a través de la línia de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport que per l'ORDRE 16/2020, de 6 d'agost, va convocar una subvenció de caràcter excepcional i singularitzat als municipis de la Comunitat Valenciana per a la realització d'activitats de suport educatiu, i altres extraescolars, culturals i esportives —població entre 3 i 18 anys— per a compensar els efectes negatius del confinament a conseqüència de l'emergència sanitària de la COVID-19.

METODOLOGIA

En 2017 es concreta l'adquisició —per l'Ajuntament de la localitat— de la totalitat de les instal·lacions de la Reial Fàbrica de Pisa i Porcellana del Comte d'Aranda amb la perspectiva de convertir-la en un espai d'ús cultural i educatiu. Aquest fet provoca una reacció en la comunitat educativa que, conjuntament amb el museu de la ceràmica, aprofita el bé polític del moment i inicia la posada en pràctica del projecte "La Reial Fàbrica al 2027: recuperem el nostre patrimoni, sumem competències i restem desigualtats".

Aquest projecte marcarà un abans i un després en la cooperació entre el museu i els centres educatius, així com la incorporació dels interessos polítics als interessos educatius: la inclusió i la cohesió social a través de l'educació patrimonial i comunitària. A un any d'aplicació del projecte d'investigació, innovació educativa intercentres del qual formen part els centres educatius d'infantil i primària, tant públics com concertats, els centres d'educació secundària i el centre de formació d'adults, naix un projecte paral·lel entre les institucions educatives de la comarca sota el títol "Reial Fàbrica: 300 anys d'innovació, memòria i territori".

La implementació d'aquests projectes queda justificada per la prominència històrica de la Reial Fàbrica a la comarca de l'Alcalatén. Els projectes educatius pretenen esdevindre eines per construir aliances fermes entre institucions, associacions, societat civil, administració local i autonòmica, a més de ser un referent de bones pràctiques educatives a nivell nacional i internacional.

A grans trets, els objectius del projecte didàctic intercentres els podem agrupar en:

- La selecció i l'optimització dels recursos de l'entorn en el procés educatiu que afavorisca la inclusió, la cohesió social i l'equitat educativa.
- Socialitzar per a assegurar la conservació i la recuperació de

la Reial Fàbrica de Pisa i Porcellana del Comte d'Aranda.
- Divulgar i donar a conèixer els diferents elements del patrimoni industrial (material i immaterial) de la localitat i especialment la Reial Fàbrica.
- Fomentar la cooperació de la comunitat educativa en la recuperació de la memòria històrica de la localitat, estimular el treball de recerca i innovació del professorat i de l'alumnat així com el desenvolupament de les competències bàsiques.
- Despertar sentiments d'identitat en la localitat.
- Redefinir els usos dels espais d'acord amb les necessitats de la comunitat educativa.
- Establir i afermar les relacions entre associacions, institucions educatives, societat civil, administració local i comunitat educativa en la consecució d'objectius educatius comuns en vista a reduir l'abandó escolar prematur, la formació contínua i l'orientació laboral.
- Desenvolupar el currículum educatiu de manera transversal i interdisciplinària utilitzant estratègies metodològiques diverses que afavorisquen la motivació i la detecció de necessitats i interessos de l'alumnat i emprar els recursos de l'entorn.
- Complir amb l'agenda 2030 i treballar els ODS, especialment el número 5: "Garantir una educació inclusiva, equitativa, de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge per a totes i tots.
- Sumar competències que ens permeten reduir i trencar amb les desigualtats socials, econòmiques, de gènere, etc.
- Passar de ser consumidors de tecnologia a ser creadors d'aquesta.

La iniciativa de la comunitat educativa és un excel·lent mecanisme socialitzador de l'element patrimonial, a manera de bottom-up, la societat s'impregna de baix cap amunt canviant vells costums i convertint a l'alumne en el protagonista del procés d'investigació, recerca, comunicació i divulgació de l'element patrimonial a recuperar: la Reial Fàbrica. Des de la institució museística es treballa proactivament amb la comu-

nitat educativa, convençuts de la necessitat per transformar la Reial Fàbrica en un símbol de la comunitat, d'identitat pròpia del territori, de l'alumnat i de la societat civil per facilitar la cohesió social, així com la creació d'àmbits de treball més enllà de la indústria, en camps com el turisme, l'art, la cultura i la tecnologia.

La metodologia emprada en el desenvolupament del projecte és activa, on l'actor principal és l'alumne. S'apliquen els coneixements previs tant de l'alumnat i professorat, com dels agents implicats com a punt de partida en el desenvolupament de nous aprenentatges en cooperació museu-escola i viceversa.

El treball cooperatiu basat en aprenentatge servei és l'eix fonamental. A través de les experiències didàctiques es desenvolupen les competències lingüístiques, matemàtiques i digitals de l'alumnat. Cal destacar el treball amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, ja que implica la creació de productes turístics i culturals. Això suposa passar de ser consumidor de tecnologia a ser creador d'aquesta. Cal destacar la creació de rutes turístiques enfocades al patrimoni industrial mitjançant, per exemple, codis QR, *Wikiloc*, *Google Maps*, etc.

L'aplicació d'aquesta metodologia ha suposat un acostament i implicació cap a la societat amb gran nombre de recursos materials i d'utilitat turística, cultural i educativa a través de diferents propostes didàctiques.

PROJECTES DINTRE DEL PROJECTE

Per a comprendre l'abast del que significa el desenvolupament i funcionament d'aquest grup educatiu intercentres cal tenir en compte que hi participen 1400 alumnes i gairebé 100 professors. A tots ells s'uneix un grup d'empreses i tècnics de diferents camps que desenvolupen accions i activitats adaptades a les necessitats d'activitats educatives del professorat.

Per tant, cada any es programen un seguit d'activitats didàctiques induïdes a través del treball de grup, les quals s'ofereixen

al professorat de tots els centres.
Dintre d'aquestes activitats hi ha algunes que per si soles són un projecte en tots es sentits (objectius propis, nombre de participants, duració temporal, etc.), com són el cas de "Vivències", "Espai Natura", "Fàbrica d'Idees" o "Esport i patrimoni històric i natural".

La Fàbrica d'idees
Primària, secundària i formació d'adults van iniciar el gran projecte "La Fàbrica d'idees" que culminarà al curs 2021-2022 amb la col·locació d'un mural ceràmic col·lectiu de tots els centres participants —esmentats anteriorment en l'apartat "Organització i finançament".
Amb els seus més de 120 metres de longitud, aquest mural vol ser testimoni de la visió que tenen actualment els joves de la comarca de l'Alcalatén i al mateix temps millorar estètica i socialment aquest espai urbà. Un projecte dirigit per l'artista i ceramista valencià Xavier Monsalvatge, que compta amb la col·laboració de l'Obra Social de La Caixa. Dividit en tres fases, el treball de l'alumnat es desenvolupa entre 2019 i 2021 —es preveu per a 2022 la seva col·locació definitiva. Durant el curs 2019-2020 es van desenvolupar les fases I i II, aquesta última inconclosa per la suspensió de l'activitat degut a la pandèmia de la COVID-19. A la Fase I van tenir lloc les xerrades de l'artista amb l'alumnat participant, unes jornades que pretenien anar alliberant la creativitat dels participants abans de la realització dels esbossos.
Durant els mesos de desembre (2019) i gener (2020) es van anar recopilant els diferents esbossos, agrupats baix els següents lemes: sostenibilitat, patrimoni industrial, indústria actual, la dona i el món del treball, societat i integració cultural, artesania i eco- sostenibilitat, el pas del temps, patrimoni natural, la incomunicació i l'era de la
comunicació, etc. Al mes de març es van encetar els workshops amb el artista i la realització de les primeres maquetes

en fang, realitzant-se la meitat dels tallers previstos, tot just abans de la suspensió de les activitats presencials. Aquest projecte es va reprendre a febrer de 2021[6].

"Espai Natura"
L'alumnat d'infantil de l'Alcora està construint-se el seu propi parc. Aquest s'ubica a un espai delimitat del paratge de l'ermita de Sant Vicent.
"Espai Natura" naix amb l'espèrit de potenciar les oportunitats educatives/pedagògiques que ens brinda l'entorn natural amb la intenció de crear un espai que esdevingui escenari per a desenvolupar-se a nivell motriu, social, emocional i cognitiu. Sent així, podem concebre-ho com una prolongació de l'aula, i possibilitar un treball interdisciplinari i global. A cada trimestre del curs es programa una activitat diferent al voltant de les temàtiques:
- 1r trimestre: Bioconstrucció
- 2n trimestre: Eco-art
- 3r trimestre: Treballem l'hort

"Esport i patrimoni històric i natural"
Geolocalització a través del patrimoni, ferrada al molí hidràulic del Comte d'Aranda, visita patrimonial amb kayak a l'embassament de l'Alcora, tirolina sobre la sèquia major, barranquisme al riu de Llucena. A això se sumen rutes del patrimoni arqueològic i senderisme que, junt amb les mines, són les propostes que conformen activitats per a descobrir el patrimoni històric i natural d'una forma molt més dinàmica.
Estan especialment pensades per als joves, perquè gaudisquen d'un cert nivell d'adrenalina. Aquestes accions requereixen una preparació prèvia amb els monitors. Amb això es tracta d'establir els elements a destacar que es volen visualitzar

6 Podeu consultar el projecte per fases i els treballs de l'alumnat en https://museulalcora.es/73061_va/Projecte-%22La-F%C3%A0brica-d%27Idees%22/

amb el grup, sent un element destacat el patrimoni hidràulic. Des dels propis centres educatius i professorat, s'ha treballat amb l'alumnat d'ESO la creació de rutes senderistes que ara podem trobar en plataformes com Wikiloc, destacant la Ruta Natural del Patrimoni industrial o la Ruta dels molins hidràulics de l'Alcora.

"Vivències"

El present projecte, baix el nom de "Vivències", és prova fefaent de com estem recuperant memòria, creant consciència i amb tot, construint Història. Nascut en 2017, "vivències" és fruit de les primeres reunions de la Comunitat Educativa per a la posada en marxa dels PIIES (Projectes d'Investigació i Innovació Educativa) al voltant de la Reial Fàbrica.

Amb l'inici de recuperació de la Reial Fàbrica i les bases metodològiques del nou PIIE intercentres, l'Aprenentatge Servei, sorgeix una nova oportunitat: treballar amb les TIC. Però en aquesta ocasió des de la realitat, creant productes audiovisuals i publicacions escrites per a la divulgació pública. L'objecte d'estudi resultava motivador: les persones que han viscut, des de diversos vessants i èpoques, el món de la ceràmica. Doncs és l'element patrimonial per antonomàsia de la nostra comarca. Igual que ho és el producte final: un extens fons patrimonial de memòria oral per a les generacions futures.

Perquè el producte resulti efectiu s'ha establert un període de desenvolupament del mateix de deu anys, la longevitat del qual s'estableix igual que en els PIIE, per a finalitzar i/o renovar-se amb la total rehabilitació i posada en marxa de la Reial Fàbrica.

En resum, s'estableixen els següents objectius generals:

- Compilar els testimoniatges vitals de dones i homes que treballaren amb processos de producció molt similars als de l'època de creació de la Reial Fàbrica.
- Retre homenatge públic a unes generacions que van haver de moure's en unes circumstàncies sociolaborals, econòmi-

ques, culturals i polítiques molt complexes.
- Crear un fons patrimonial nou per a la societat sobre la base del potencial dels testimonis gravats.
- Fer patent una memòria històrica que ens fa sentir orgullosos del qual hui som, sense oblidar tot el sacrifici realitzat per les generacions de treballadores i treballadors que ens van precedir.
- Implicar la ciutadania en el Projecte, que puga ser sentit com a propi, precisament perquè s'ha contribuït a la seua construcció des de l'escola

Durant el curs 2017-2018 es creà un primer grup de treball dins del PIIE, on van participar els alumnes d'ESO de l'IES Ximén d'Urrea i el Col·legi Puértolas Pardo. Com a producte es va obtenir un documental i una publicació: Audiovisuals "Vivències". Es tracta d'un documental recopilatori de les entrevistes que l'alumnat ha realitzat a persones majors de l'Alcora i comarca, que en major o menor mesura, van tenir una relació laboral amb la ceràmica. Al costat d'això, es suma el Llibre de memòria obrera "Vivències": una edició en paper de les transcripcions de les entrevistes i les fotografies recopilades durant aquestes.

Finalitzat el primer any d'existència, "Vivències" ha aconseguit la implicació dels joves, assolint una excel·lent eina per a desenvolupar les competències de l'alumnat en diferents àrees del coneixement: Ciències Socials i en les TIC, competències lingüístiques, de ciència i tecnologia o de Desenvolupament Personal. Al present projecte es van unir altres tres centres educatius. Amb tot, en són un total de cinc: IES Ximén d'Urrea, IES l'Alcalatén, Col·legi Puértolas Pardo, Col·legi la Salle i el centre de formació d'Adults Tirant lo Blanc.

Per a facilitar el treball en comunitat s'han creat algunes novetats organitzatives:
- Nomenament d'un coordinador general.
- Creació d'un espai virtual de treball.
- Establiment del calendari anual de reunions.

- Creació de base de dades de persones a entrevistar amb dades d'interès per a prioritzar entrevistes en cas necessari i fomentar la diversitat de continguts de les publicacions: edat, sexe, ofici, procedència, etc.
- Normativització dels formats de registre audiovisual i textos de les transcripcions per a la publicació digital i en paper.
- S'estableixen el programari lliure per a l'edició d'imatges, vídeo i so: *Kdenlive*, *Openshot*, *Audacity*, *Inkscape*, *Gimp*, *Synfig* i *Lliurex*.
- Publicació d'audiovisuals i publicacions en www.museualcora.es i YouTube entre altres.

L'audiovisual "Vivències" de 2017-2018 va ser seleccionat en el festival de cinema MICE, en la secció de Cinema en Valencià 2019, Educació Secundària, Batxillerat i Cicles Formatius fins a 18 anys[7].

EL CURS 2020- 2021. ELS PROJECTES AMB LA COVID-19

Donada l'excepcionalitat del curs 2019-2020, molts alumnes no van poder participar de les extraescolars i activitats d'acompanyament dels projectes. Tot allò previst es va prolongar més enllà de la data de finalització del curs, recuperant-les amb el primer final de l'estat d'alarma, com ara serà el cas de la inauguració de l'exposició "Visions III: la Reial Fàbrica i la vegetació" i "Una mirada al passat: una comarca unida i viva".

Algunes activitats van quedar encavallades entre dos cursos, el que no està suposant cap problema donat que s'ha organitzat el calendari per duplicar esforços durant l'actual curs, complint amb el objectius marcats per a l'anterior curs i els previstos per a l'actual.

Per tal de suplir allò no realitzat i multiplicar les experiències, el projecte es readapta, canvia els espais físics de les activitats i les programa per a grups de convivència. A banda d'aquests

7 Audiovisual 2019-2020 en 2 Audiovisual 2019-2020 en https://drive.google.com/drive/folders/1sBJFMg6z6pvLT6vIrumuSAcTmqcoEdvb

canvis d'espai i de organització grupal, s'inclouen un gran nombre de experiències al medi natural, compensatòries dels confinaments i com a fórmula per descobrir noves propostes d'oci i temps lliure per als joves.

Aplicaciones educativas de la virtualización histórica y del patrimonio[8]

Aplicacions educatives de la virtualització històrica i del patrimoni

Jaime Molina Vidal
UA

RESUMEN
Las Nuevas Tecnologías digitales ofrecen magníficas posibilidades divulgativas para la educación no formal. Desde Patrimonio Virtual de la Universidad de Alicante hemos desarrollado distintos proyectos de virtualización que mejoran ostensiblemente la interpretación del patrimonio histórico y arqueológico. Después de documentar con fotogrametría digital 3D los restos materiales se modelan y texturizan para realizar reconstrucciones y recreaciones virtuales que pueden verse en distintos soportes (paneles, ilustraciones, trampantojos digitales, etc.), imprimirse en 3D (réplicas virtuales, plantas táctiles

8 Investigación realizada en el marco del proyecto PID2019-107264GB-100. Romanos en el sur de la provincia tarraconense. Análisis arqueológico de la estructura territorial y modelo socioeconómico (PAIRO), IP: I. Grau Mira y J. Molina Vidal. Ministerio de Economía y Competitividad

para ciegos, etc.) o derivarlos a entornos virtuales (Realidad Aumentada AR y Realidad Virtual VR). El desarrollo de proyectos AR y VR ha demostrado ser muy efectivo entre todo tipo de usuarios para la explotación turística o el aprovechamiento didáctico con población estudiantil. La experimentación con alumnado de educación primaria y secundaria ha demostrado la mejora del proceso de aprendizaje de distintos temas de la cultura romana de forma divertida y participativa. Se recomienda el desarrollo de este tipo de proyectos de virtualización especialmente entre población nativa digital.

RESUM

La Noves Tecnologies digitals ofereixen magnífiques possibilitats divulgatives per a l'educació no formal. Des de Patrimoni Virtual de la Universitat d'Alacant hem desenvolupat diferents projectes de virtualització que milloren ostensiblement la interpretació del patrimoni històric i arqueològic. Després de documentar amb fotogrametria digital 3D les restes materials es modelen i texturitzen per a realitzar reconstruccions i recreacions virtuals que poden veure's en diferents suports (panells, il·lustracions, artificis digitals, etc.), imprimir-se en 3D (rèpliques virtuals, plantes tàctils per a cecs, etc.) o derivar-los a entorns virtuals (Realitat Augmentada AR i Realitat Virtual VR). El desenvolupament de projectes AR i VR ha demostrat ser molt efectiu entre tot tipus d'usuaris per a l'explotació turística o l'aprofitament didàctic amb població estudiantil. L'experimentació amb alumnat d'educació primària i secundària ha demostrat la millora del procés d'aprenentatge de diferents temes de la cultura romana de manera divertida i participativa. Es recomana el desenvolupament d'aquesta mena de projectes de virtualització especialment entre població nativa digital.

Palabras clave: Educación no formal, Realidad Aumentada, Realidad Virtual, Fotogrametría 3D, Patrimonio Virtual, Univer-

sidad de Alicante
Paraules clau: Educació no formal, Realitat Augmentada, Realitat Virtual, Fotogrametria 3D, Patrimoni Virtual, Universitat d'Alacant

El desarrollo de la tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la cultura científica han generado el desarrollo de sociedades del conocimiento, con un creciente protagonismo de la "[---] creación, acumulación, distribución y aprovechamiento de la información y del conocimiento, así como al desarrollo de las tecnologías que lo han hecho posible, entre ellas de manera importante las tecnologías de la información y de la comunicación que en buena medida han desplazado a las tecnologías manufactureras" (OLIVÉ, 2005: 50). Frecuentemente se confunde con una economía del conocimiento que se basa en "un aumento significativo en el uso del conocimiento en diversos sectores y actividades, propiciado por la alta tasa de cambio tecnológico y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); la globalización de la tecnología, la información y el comercio, y la valorización del conocimiento especializado, las habilidades y las competencias como motor de éxito en organizaciones y economías" (EXPÓSITO et al., 2007). En la práctica, no existen sociedades del conocimiento puras, aunque la incorporación de la cultura científico-tecnológica en la propia economía repercute automáticamente en la sociedad, la propia configuración del conocimiento y de forma derivada en la educación. Es por ello que se debe reivindicar el valor de la democratización del conocimiento con el objetivo de convertirlo en un bien público y accesible para el conjunto de la ciudadanía que, por otra parte, es parte fundamental de su financiación a través de sus estados.

Este es el contexto en el que se desarrollan las actividades de transferencia del conocimiento y divulgación del grupo Patrimonio Virtual de la Universidad de Alicante, que utiliza las tec-

nologías virtuales para acercar el conocimiento histórico, arqueológico o etnológico al gran público. Patrimonio Virtual centra sus investigaciones y actividades de transferencia en la utilización de las TIC para el desarrollo de proyectos de virtualización en ámbitos de educación no formal (museos, centros de interpretación, monumentos, etc.). Estos proyectos persiguen un triple objetivo en función del segmento de edad de nuestros usuarios: acercar el conocimiento y la educación no formal a la población nativa digital; incorporar o desarrollar las TIC y la cultura de las Nuevas Tecnologías (NT) para el resto de la población, y crear formas de interpretar el patrimonio cultural que sean intuitivas, divertidas y fácilmente accesibles. Para ello seguimos un flujo de trabajo que parte del propio resto material o elemento cultural para aplicarle tecnologías de reconstrucción y recreación virtual con el fin de facilitar su comprensión y valor histórico y científico.

1. LA BASE DEL FLUJO DE TRABAJO: LA DOCUMENTACIÓN DIGITAL Y EL MODELADO 3D

El objetivo fundamental de este trabajo es subrayar las posibilidades didácticas de la virtualización del patrimonio cultural y su aplicabilidad a las enseñanzas no formales, por lo que no queremos entrar en cuestiones metodológicas o técnicas referidas al flujo de trabajo. No obstante, creemos que puede ser útil realizar un breve repaso de los principales pasos o flujo de trabajo que seguimos en los proyectos de virtualización antes de llevarlos a aplicaciones o dispositivos para su uso didáctico.
En la última década estamos asistiendo a una verdadera revolución metodológica en el registro arqueológico. Pasaron los tiempos en los que invertíamos horas haciendo plantas de estrato o levantando planos con instrumental impreciso. Actualmente con una simple cámara fotográfica, incluso la de nuestros propios smartphones, podemos hacer un levantamiento fotogramétrico y obtener registros tridimensionales de forma

barata y rápida, y con unos niveles de precisión incomparables con los que nos proporcionaban las mediciones a mano. La fotogrametría digital, junto con los escáneres 3D, son la base documental de los proyectos de virtualización, ya sean restos de edificios, esculturas, cerámicas o yacimientos sumergidos. Si el registro ha de hacerse de una gran estructura (puente, acueducto, etc.) o de la fachada de un edificio es recomendable utilizar escáneres, aunque se trata de un instrumental relativamente costoso en relación con la fotogrametría digital (Fig. 1). Asimismo, los escáneres 3D son muy útiles si debemos realizar monitorización continua del estado de conservación de una estructura de gran formato (presas, monumentos arquitectónicos, etc.), fundamental para la conservación preventiva, al permitir comparar resultados en diferentes períodos de tiempo y realizar un diagnóstico más acertado del estado de conservación o el seguimiento de intervenciones anteriores (ESCLAPÉS et al., 2017). La verdadera revolución la ha proporcionado la fotogrametría digital basada en la realización de múltiples fotografías con un grado de solape suficiente para que, a través de un software especializado, en nuestro caso utilizamos actualmente Metashape y Reality Capture, generemos modelos tridimensionales escalados de los que podemos extraer todas las ortofotografías que queramos. Una de las aplicaciones directas es la impresión 3D a escala de los elementos documentados para hacerlo accesible a población ciega o con discapacidad visual.

Fig. 1. Fotogrametría digital terrestre, subacuática y con dron

Una vez que tenemos el registro ortofotográfico o escaneado tridimensional iniciamos el modelado, en nuestro caso con el software libre Blender y de código abierto (open source), que nos permitirá optimizar la geometría y textura en función del uso que vayamos a hacer del modelo 3D (impresión 3D, visualización AR y VR, renderizado fotorrealista, etc.). Si se trata de una estructura arquitectónica solemos partir de la vectorización de los restos planimétricos para realizar la posterior extrusión y modelado del conjunto. Después de obtener el modelo tridimensional o sólido capaz se aplican las texturas (colores, materiales, etc.) y se pasa el renderizado fotorrealista, en el que se incorpora la interacción entre las fuentes de iluminación generadas digitalmente y los objetos u edificios modelados. Estas representaciones serán la base para la creación de infografías bidimensionales (paneles impresos, trampantojos digitales, ilustraciones didácticas, etc.) (Fig. 2) o para la realización de vídeos (estáticos o interactivos).

Fig. 2. Imágenes 2D para ilustración de paneles y soportes de gran formato (1) y trampantojos digitales (2) en el Molí del Mànec (L'Alfàs del Pi, Alicante).

2. TÉCNICAS AVANZADAS DE VISUALIZACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL VIRTUALIZADO: AR Y VR

Una vez que tenemos los bienes materiales registrados, modelados y renderizados, además de extraer imágenes 2D (Fig. 2), serán las técnicas e instrumentos avanzados de visualización los que nos permitirán dar el gran salto divulgativo para acercarnos a nuevos tipos de público, especialmente a la población nativa digital. La Realidad Aumentada (AR, Augmented Reality) y la Realidad Virtual (VR, Virtual Reality) son las técnicas preferentes para generar visualizaciones avanzadas en ámbitos de educación no formal, aunque además pueden servir de base para proyectos de impresión 3D y gamificación (Fig. 3). Existen otras formas de crear experiencias digitales virtualizadas, como es el video mapping, pero tanto su coste como la especificidad de su aplicación han dirigido este tipo de tecnologías más hacia el ámbito del espectáculo visual que hacia la divulgación histórica o arqueológica.

La realidad virtual es un entorno creado digitalmente con elementos y escenas de apariencia real en los que tener experiencias audiovisuales inmersivas mediante el uso dispositivos de interacción (gafas, guantes, trajes, cascos, pantallas, CAVE,

etc.). El problema que limita el uso las tecnologías VR en ámbitos de educación no formal es doble. Por una parte, tenemos el precio de los dispositivos, que en los últimos dos años se han abaratado de forma ostensible, lo que permite montar varios puestos de VR en un museo a costes asequibles. Por otra parte, tenemos serias dificultades para hacer coincidir el entorno inmersivo al espacio físico en el que realmente se encuentra el usuario. En la práctica este segundo condicionamiento sigue siendo el principal limitador para el uso de estos dispositivos en ámbitos públicos, pero también en su utilización doméstica, por ejemplo, en los videojuegos. Es decir, los entornos virtuales con los que vamos a interactuar deberían coincidir en tamaño y forma con el espacio real, de lo contrario se frustra la experiencia sensitiva o, lo que es peor, pueden producirse accidentes o interacciones no deseadas. La virtualización de las Termas Orientales de Ilici requeriría un espacio real de más de 700 m2, por lo que es necesario imponer límites espaciales virtuales y limitadores de movimiento. La utilización de unos mandos nos permitirá superar las limitaciones espaciales y movernos entre distintos ámbitos o habitaciones del entorno virtual previamente prefijados mediante el establecimiento de dianas. De forma adicional, con el fin de poder montar el dispositivo en cualquier lugar podemos topografiar la sala de exhibición y hacer que en el entorno virtual aparezca una señal de aviso en forma de malla que nos advierte de que estamos cerca de un obstáculo que hemos de evitar. Todo ello limita la experiencia inmersiva ya que interrumpe la "ilusión perceptual de no mediación" (LOMBARD Y DITTON, 1997), lo que no es un impedimento en los proyectos que desarrollamos dirigidos a la educación no formal, aunque son una frontera de momento infranqueable para el uso generalizado de la realidad virtual en entornos que buscan una experiencia inmersiva ininterrumpida como son los videojuegos.

Un problema añadido es la dificultad para añadir en los entornos virtuales la interacción entre los usuarios que están com-

partiendo el mismo espacio físico, lo que podría provocar accidentes si no están también presentes en el entorno virtual. Existen posibilidades de salvar estas dificultades mediante el uso adicional de guantes o trajes con sensores, pero complica en exceso la jugabilidad y la fluidez de los procesos de entrada y salida en el entorno virtual. Por todo ello se está optando por diseñar proyectos de VR para la educación no formal en el que los usuarios estén sentados y lo que se mueve de forma prefijada es el entorno virtualizado, lo que limita las posibilidades de interacción.

Por su parte, la Realidad Aumentada (AR) agrupa un conjunto de recursos tecnológicos que nos permiten visualizar la realidad a través de un dispositivo móvil (smartphone, tablet, etc.) con información gráfica o audiovisual suplementaria. En esta modalidad el entorno básico siempre es real, no es virtual ni inmersivo, por lo que no se pretende crear una ilusión perceptual no real. La AR solo amplia, suplementa o aumenta la información de lo que estamos viendo en la realidad, lo que le confiere enormes posibilidades de aplicación en ámbitos de educación no formal, como son los museos y parques arqueológicos.

Fig. 3. De la virtualización a la divulgación: Realidad aumentada, Realidad virtual, impresión 3D y gamificación

Patrimonio Virtual y las aplicaciones a la educación no formal

La base de los proyectos de virtualización son las reconstrucciones virtuales de los restos materiales, que en el caso de incorporar mobiliario, ambientaciones, paisaje, personajes o acciones se convierten en recreaciones (Fig. 4). En estas recreaciones virtuales los elementos incorporados (vegetación, personajes, agua, etc.) tienen características físicas dinámicas. Con la incorporación de software de motores de juegos (tipo Unreal o Unity), logramos respuestas naturales del entorno digital y un dinamismo físico en tiempo real, haciendo, por ejemplo, que conforme nos movemos las sombras y reflejos tengan un comportamiento físico y realista.

Fig. 4. Recreación virtual de la villa romana de Rufio (Giano dell'Umbria, Perugia, Italia)

Los proyectos de AR que hemos desarrollado (Villa Romana de L'Albir en L'Alfàs del Pi y Domus de El Palmeral de Santa Pola) han destacado por la facilidad de uso, la adaptabilidad a cambios de interpretación, la incorporación de diversas lenguas (castellano, valenciano, inglés y noruego) y la incorporación de dispositivos personales móviles gracias al diseño de apps de descarga gratuita (Fig. 5).

Fig. 5. Aplicación de AR en la Domus de El Palmeral (Santa Pola, Alicante)

No obstante, las aplicaciones que proporcionan mayores niveles de espectacularidad, sorpresa e interés son las de Realidad Virtual. En el ámbito internacional con finalidades turísticas no masivas destaca el aclamado espacio de Realidad Virtual ubicado en el interior de la Domus Aurea (Roma) que permite a una veintena de personas de forma simultánea visitar el palacio del emperador Nerón. Por nuestra parte, la realidad virtual ha sido aplicada al yacimiento ibérico de El Puig de Alcoi permitiéndonos montar una sala de Realidad Virtual en el Museu Arqueològic Municipal Camilo Visedo Moltó (Alcoi, Alicante) para experimentar una visita a las distintas habitaciones de una casa ibérica (Fig. 6).

Fig. 6. Realidad Virtual en el poblado ibérico de El Puig (Museu d'Alcoi)

Una nueva dimensión ha cobrado el proyecto de Realidad Virtual desarrollado en la Villa Romana de L'Albir (L'Alfàs del Pi, Alicante) al incorporar personajes y diálogos (Fig. 7). Desde un espacio con un aforo limitado a diez personas sentadas, los visitantes acompañan a una serie de personajes que recorren la villa de principios del siglo V d. C., observando cómo toman el baño en las termas o comparten una agradable cena mientras

se introducen diálogos referidos al contexto histórico y la cultura de la época. Los personajes son digitales y animados mediante trajes y guantes de captura completa de movimientos tridimensionales, completados con un programa de captura de movimientos faciales, ofreciendo una sensación absolutamente realista, inmersiva y estimulante. Realmente estamos ante una nueva fase en la virtualización histórica y el uso de la Realidad Virtual. Una nueva etapa que permite convertir los museos en entidades mucho más dinámicas, con recursos digitales que mejoran la interpretación del patrimonio y su divulgación, y desarrollan las posibilidades de la educación no formal, especialmente entre la población nativa digital.

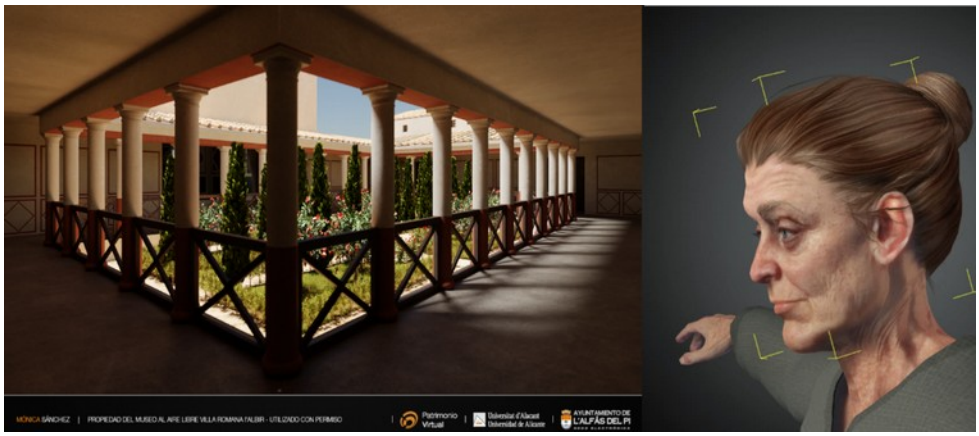


Fig. 7. Cortometraje de VR en la Villa Romana de l'Albir (L'Alfàs del Pi, Alicante)

Con el objetivo de observar el funcionamiento de estos proyectos de virtualización y evaluar su utilización como recurso educativo no formal, desde la Universidad de Alicante hemos desarrollado un plan de pruebas de Realidad Virtual con alumnado de educación primaria (CEIP San Fernando, Elx) y secundaria (IES Sixto Marco, Elx) (Fig. 8). Los resultados han sido muy positivos, generando un aprendizaje más dinámico y participativo, especialmente entre el alumnado mayor de diez

años. Por debajo de esta edad la experiencia fue muy estimulante hasta llegar al primer ciclo de educación infantil (3-6 años), en cuyos grupos hubo temores a ponerse las gafas o rechazo a la sensación inmersiva, sobre todo entre los más pequeños. La incorporación de actividades de gamificación a estos proyectos virtuales, tipo escape room, está multiplicando su atractivo entre la población más joven. Por su parte, las pruebas con alumnado de la Universidad Permanente de la Universidad de Alicante perteneciente a los segmentos de edad más elevado (70-90 años), han ofrecido resultados muy interesantes. A pesar de tratarse de un segmento de población inequívocamente no nativa digital, los resultados han sido óptimos, sin observarse diferencias sustantivas con segmentos de edad más jóvenes.

Fig. 8. Experiencia de VR en el CEIP San Fernando (Elche)

Capítulo aparte merecería la producción de réplicas exactas de piezas y restos arqueológicos mediante impresión 3D. Tras la documentación fotogramétrica se procede a la adaptación del modelo 3D para su posterior impresión, lo que permite finalmente un postprocesado mediante la aplicación de imprimaciones y pinturas que dotan a las piezas de un aspecto y una textura absolutamente realistas. La aplicación de estas

técnicas tiene un uso preferentemente expositivo, aunque la impresión de réplicas a escala de restos o, incluso, de edificios o yacimientos completos hacen accesible este tipo de patrimonio a población ciega o con discapacidades visuales. La creación de repertorios de piezas para su reconocimiento táctil por parte de este tipo de usuario se está convirtiendo en un recurso imprescindible en los museos adaptados y accesibles a todo tipo de público. En nuestro caso, debemos destacar el proyecto de réplicas reales y a escala de las esfinges ibéricas de Agost, depositadas en el Museo Arqueológico Nacional de Madrid y el Museo del Louvre de París, para la Ermita de Sant Pere (Agost, Alicante) (Fig. 9).

Fig. 9. Impresión 3D de réplicas exactas y a escala de la esfinge ibérica de Agost (Museo Arqueológico Nacional, Madrid) para la Ermita de Sant Pere (Agost, Alicante)

En conclusión, las Nuevas Tecnologías digitales nos están permitiendo mejorar ostensiblemente la divulgación del patrimonio histórico-arqueológico, ampliando los canales de desarrollo de la educación no formal. En esta línea, el objetivo fundamental del grupo de investigación de Patrimonio Virtual de la Universidad de Alicante es el desarrollo de proyectos de vir-

tualización que faciliten la interpretación del patrimonio histórico y arqueológico. Estos recursos están siendo aplicados y evaluados a través de nuestros proyectos de investigación y transferencia en distintos espacios expositivos y áreas arqueológicas nacionales e internacionales demostrando una magnífica capacidad de dinamizar y mejorar las experiencias didácticas y turísticas de los usuarios de este tipo de instalaciones. Partiendo de la documentación digital tridimensional de los restos materiales se inicia el proceso de modelado y texturización para realizar reconstrucciones y recreaciones virtuales que pueden verse en distintos soportes (paneles, ilustraciones, trampantojos digitales, etc.), imprimirse en 3D (réplicas virtuales, plantas táctiles para ciegos, etc.) o derivarlos a entornos virtuales (Realidad Aumentada AR y Realidad Virtual VR). Entre este repertorio de recursos digitales cabe destacar los proyectos de AR por la facilidad de aplicación y la autonomía de uso a partir de dispositivos móviles personales; los proyectos de VR por la espectacularidad y sensación inmersiva, con altos niveles de adaptabilidad a usuarios de casi todas las edades, y finalmente la confección de réplicas texturizadas a escala de piezas y maquetas mediante impresión 3D para mejorar la accesibilidad de usuarios con algún tipo de reducción en la percepción visual. Sin lugar a duda estamos ante un nuevo escenario en la educación no formal y la divulgación científica del patrimonio histórico-arqueológico, y quién sabe si pronto también en la formación reglada. No cabe duda de que debemos estar preparados para ello y desarrollar una cultura cada vez más digital y virtual en los entornos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

ESCLAPÉS, F.J., MOLINA, J., MUÑOZ, J, FABREGAT, L. TEJERINA, D. (2017). "La restauración virtual. Aplicaciones a la conservación del patrimonio arqueológico", *La Ciencia y el Arte VI Ciencias experimentales y conservación del patrimonio*, 152-164.

EXPÓSITO LANGA, M., CAPÓ VICEDO, J., MASIÁ BUADES, E. (2007). "La gestión del conocimiento en los distritos industriales como apoyo a la innovación: Una metodología de ayuda basada en el modelo de STRELNET". *Economía Industria*l, 366, 87-95.

LOMBARD, M., DITTON, Th. (1997). "At the Heart of It All: The Concept of Presence", *Journal of Computer-Mediated Communication* 3(2), doi:10.1111/j.1083-6101.1997.tb00072.x. (Consultado el 27 de abril de 2021)

OLIVÉ, L., (2005). "La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento", *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXIV (4), N° 136, 49-63.

Presentación del proyecto «Vidas apasionantes de mujeres iberoamericanas»

Presentació del projecte "Vides apassionants de dones iberoamericanes"

Esmeralda García Sánchez
Catedrática de Filosofía
Comunidad de Madrid

RESUMEN
Este texto trata de presentar cómo nació y cómo ha ido evolucionando el proyecto que ha dado lugar a la publicación "Vidas apasionantes de mujeres iberoamericanas", realizada para la Organización de Estados Iberoamericanos y elaborada por Asunción Barriuso Obejero; Ana Mª Cepeda Gómez; M. Teresa González Alarcón; Rosa Jiménez Asensio; Nieves Soriano Nieto y Esmeralda García Sánchez, autora y coordinadora del proyecto.

RESUM
Aquest text intenta presentar com va nàixer i com ha anat evolucionant el projecte que ha donat lloc a la publicació "Vi-

des apassionants de dones iberoamericanes", realitzada per a l'Organització d'Estats Iberoamericans i elaborada per Asunción Barriuso Obejero; Ana Mª Cepeda Gómez; M. Teresa González Alarcón; Rosa Jiménez Asensio; Nieves Soriano Nieto i Esmeralda García Sánchez, autora i coordinadora del projecte

Palabras clave: Mujeres, Iberoamérica, ABP, historia.
Paraules clau: Dones, Iberoamèrica, ABP, història.

¿QUÉ INSPIRÓ ESTE PROYECTO?

El proyecto nace con un compromiso educativo de acercar al alumnado a la reflexión y al pensamiento crítico sobre el tema de la mujer. Se inspira en 10 mujeres iberoamericanas que en su momento cambiaron el rumbo de los acontecimientos, pero cuyas vidas y logros fueron silenciados o distorsionados.
El aula es un potente elemento de innovación y trasformación social. Así pues, el proyecto consiste en diez Módulos de lectura para trabajar en el aula, dirigidos a estudiantes de los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato. Este proyecto está vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente a los objetivos 4° y 5° sobre la igualdad de género.

¿CUÁLES FUERON LOS DESAFÍOS?

1) Contribuir a fomentar la ruptura con estereotipos y sensibilizar a la población estudiantil sobre la discriminación de género sufrida por las mujeres a lo largo de la historia.
2) Visibilizar cómo la mujer superó trabas y llegó a ser relevante en la política, en el arte, la historia, la filosofía o la ciencia y la tecnología.
3) Ponderar el desarrollo de competencias básicas en las alumnas y alumnos.

¿CUÁL ES EL PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO DEL PROYECTO?

Contribuir a que el alumnado desarrolle su capacidad de aprender a aprender y formarles en las competencias.
Se presenta un proyecto pionero en cuanto al contenido y en cuanto a la metodología: en cuanto a su contenido por el tratamiento inclusivo de la Historia; en cuanto a lo metodológico por el tratamiento de dicho contenido en el aula enfocado al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

¿CUÁLES HAN SIDO LOS MOTIVOS PARA ELEGIR A LAS 10 MUJERES?

La selección de biografías se ha realizado pensando en Iberoamérica, por lo tanto, siguiendo una "proporcionalidad" entre los continentes, los países, las épocas históricas y las dedicaciones profesionales y políticas de las protagonistas.
Se conocerá y se dará visibilidad, mirando con "otras gafas", la apasionante historia que hay detrás de las vidas de muchas reinas, escritoras, viajeras, emprendedoras y artistas, para que sean objeto de análisis y comentario en las aulas con la ayuda de una Guía de lectura.
El índice lo componen:
1. Egeria.
2. María de Molina.
3. Inés de Castro.
4. Beatriz Galindo.
5. Juana I de España.
6. Josefa Amar de Borbón.
7. Gabriela Mistral.
8. Carmen de Burgos.
9. Frida Kahlo.
10. Tarsila do Amaral

Presentamos dos ejemplos de contenido de dos capítulos:

EGERIA
Primera mujer viajera hispana del siglo IV a TIERRA SANTA. Nace en Galicia. Es investigadora y escritora, viajera valiente y peregrina que marcha a TIERRA SANTA en tiempos del emperador Teodosio. Podríamos decir que es la primera mujer en la historia del viaje. Viajó desde España a Jerusalén, pasando por Egipto y fue narrando lo que veía a través de una correspondencia con otras mujeres amigas suyas. Sus libros de viajes dieron a conocer Oriente. Lo que se ha tratado es de recons-

truir el viaje de Egeria a través de las calzadas romanas e incidir en aquellos aspectos más relevantes o cruciales de sus viajes.

JUANA I DE ESPAÑA

La reina cautiva. Nadie es lo que la gente ve. Juana I de Castilla, la primera reina de España, nace en Toledo en 1479 y muere en Tordesillas en 1555.

Una reina que no gobernó y una de las vidas más tristes que podamos imaginar. Su biografía da mucha pena y conmiseración.

Un personaje posiblemente depresivo, víctima de aquellos de su entorno que deseaban el poder sobre el trono de España, el más poderoso de su tiempo.

La leyenda de Juana de Castilla, "Juana la loca", se popularizó en el Romanticismo a través de la literatura y la pintura. Para este movimiento el personaje contenía todos los ingredientes: amor, pasión, desamor, celos y locura.

¿Locura de amor? ¿Esquizofrenia? ¿Embrujada? ¿Estuvo justificado el cautiverio llevado a cabo por su marido, su padre y su hijo? ¿Conspiración?

Hemos querido hablar de ella desde su entorno y no desde la leyenda.

MOSTRAMOS UN EJEMPLO DE GUÍA DE LECTURA Y ACTIVIDADES (ABP) QUE ACOMPAÑAN A LOS MÓDULOS DE LECTURA

Presentamos el ejemplo de actividad del Módulo de la pintora brasileña "Tarsila do Amaral".

Estas actividades están pensadas para ser aplicables a un Trabajo Basado en Proyectos (ABP) o, también se podría trabajar de una forma más tradicional, para lo cual sólo es necesario seguir las sugerencias que aparecen en el cuestionario que aparece en el apartado GUÍA DE LECTURA. Dicho cuestionario

subraya unos puntos que orientarán al alumnado para llevar a cabo un proceso de investigación por equipos en caso de ABP o individual en caso de elegir un formato más tradicional.
Proponemos para el Proyecto el título "ANTROPOFAGIA. EL MODERNISMO EN BRASIL" y como producto final la creación de una AUDIOGUÍA PARA EL DÍA DE LOS MUSEOS

1. Objetivos del proyecto
Los objetivos que nos plantemos son 7.
Destacaría:
- Comprender lo que esa época supuso para la sociedad en general y para la mujer artista en particular.
- Promover la investigación autónoma, la reflexión crítica, el trabajo colaborativo y el debate sobre el arte, la cultura, la figura de la mujer en la cultura y la diversidad cultural.
- Promover el uso de las tecnologías para la búsqueda de datos, elaboración de materiales y aproximar al público al arte y el arte al público.

2. Fases de realización del proyecto
Las fases de la realización del proyecto son cinco.
PRIMERA FASE. El punto de partida es el visionado de unos fragmentos de película de 1988 y/o una serie de 2004, como motivación del alumnado. Va acompañado de unas preguntas orientativas.
SEGUNDA FASE Posteriormente, se pasa a la formación de equipos con ayuda del profesor o profesora. No más de 5 en total. Cada equipo elegirá un portavoz que coordine el trabajo de dicho equipo y realice las pertinentes puestas en común con los portavoces de los demás equipos, para que el producto final tenga COHERENCIA. Todos los equipos deberán tener en cuenta el cuestionario de la Guía de lectura.
TERCERA FASE: Reparto de tareas a los equipos.
El Equipo 1 trabajará sobre Tarsila do Amaral y la modernidad brasileña.

EL resto de los equipos se ocuparan de los movimientos artísticos más influyentes en la obra de Tarsila.
El Equipo 2 tratará el Cubismo y presentará dos obras cubistas de Picasso.
El Equipo 3 tratará el Postimpresionismo y presentará dos obras de Paul Cézanne.
El Equipo 4 se ocupará del Surrealismo y presentará dos obras de Dalllí.
El Equipo 5 trabajará sobre el Realismo socialista y presentará dos obras de Boris Ioganson.
En la CUARTA FASE, los equipos se ocuparán de la planificación y calendario de entrega del Producto final.
En la QUINTA FASE los alumnos y alumnas presentarán el Producto final: Las audioguías para el Día de los museos:
Realizarán un folleto explicativo.
Los equipos presentarán las investigaciones y el conjunto del trabajo como un solo documento.
La presentación se realizará con apoyo audiovisual, por escrito y de forma oral.

3. Guía de lectura /Cuestionario
Se trata de una serie de preguntas comunes o cuestionario para centrar la investigación, tanto si se lleva a cabo por ABP como en el caso de un comentario de texto tradicional.
El cuestionario lo componen 12 preguntas.
La pregunta número 12 es exponer la opinión del equipo por escrito sobre QUÉ SIGNIFICA SER MUJER EN LA HISTORIA DEL ARTE. La disertación en el caso de ABP será de carácter colectivo e integrada en el documento único del Producto final.

4. Evaluación
Evidentemente el alumnado debe ser evaluado. El profesorado elaborará una rúbrica de evaluación con los ítems que considere oportunos para, a su vez, ir orientando el trabajo del alumnado en función de la adquisición de las competencias

básicas.
También el alumnado se autoevaluará, a través de una rúbrica, para detectar sus fortalezas y debilidades.
Finalmente se realizará una evaluación del proyecto para ver si se han alcanzado los objetivos, la metodología y la adquisición de contenidos. Para ello el profesorado, igualmente, elaborará los ítems oportunos.
Para descargar el libro completo: :
https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ee05dacd-5342-4788-886b-f77000f7d8ee/vidasapasionantesdemujeres.pdf
https://oei.int/publicaciones/vidas-apasionantes-de-mujeres-iberoamericanas

https://oei.int/publicaciones/vidas-apasionantes-de-mujeres-iberoamericanas#:~:text=%22Vidas%20Apasionantes%20de%20Mujeres%20Iberoamericanas,en%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20aula.&text=Actualmente%2C%20existe%20un%20reconocimiento%20consensuado,en%20la%20mejora%20del%20mundo

ECONOMIA

Simuladors: ferramentes de treball a l'aula

Simuladores: herramientas de trabajo en el aula

Miriam Lorente Jiménez
IES Enric Valor. Picanya

RESUM
Moltes de les matèries que s'estudien al llarg de la Secundària i del Batxillerat tenen una càrrega horària pràctica deguda a la necessitat d'experimentació, per demostrar les teories postulades. No així l'Economia, entesa com a ciència social que aspira a demostrar la validesa de les seues hipòtesis; ni l'Economia de l'Empresa, el laboratori de la qual és el propi lloc de treball, quan ja no queda marge d'error sense arriscar el patrimoni invertit. El joc ens permet suplir esta manca experiencial. Analitzarem els avantatges i inconvenients de la gamificació a l'aula, i l'ús de simuladors empresarials, o Business games, com a ferramenta per a treballar l'estratègia empresarial dins del currículum. Finalment, explicarem el funcionament del simulador Young Business Talents, de PRAXIS MMT, i la relació de les decisions a prendre amb els blocs de continguts de les matèries que ens ocupen.

RESUMEN
Muchas de las materias que se estudian a lo largo de la Secundaria y del Bachillerato tienen una carga horaria práctica debida a la necesidad de experimentación, para demostrar las teorías postuladas. No así la Economía, entendida como ciencia social que aspira a demostrar la validez de sus hipótesis. Ni la Economia de la Empresa, cuyo laboratorio es el propio lugar de trabajo, cuando ya no queda margen de error sin arriesgar el patrimonio invertido. El juego nos permite suplir esta falta experiencial. Analizaremos las ventajas e inconvenientes de la gamificación en el aula, y el uso de simuladores empresariales o Business games, como herramienta para trabajar la estrategia empresarial dentro del currículum. Finalmente, explicaremos el funcionamiento del simulador Young Business Talents, de PRAXIS MMT, y la relación de las decisiones a tomar con los bloques de contenidos de las materias que nos ocupan.

Palabras clave: motivación, gamificación, simulación empresarial.
Paraules clau: motivació, gamificació, simulació empresarial.

1. INTRODUCCIÓ

La matèria d'Economia de l'Empresa s'introdueix al sistema educatiu espanyol, amb la denominació "Economia i Organització d'empreses" al Reial Decret 1179/1992, que desenvolupa el currículum del Batxillerat de la LOGSE.
Des d'aquell moment, l'alumnat que es matricula a esta matèria ha anat creixent, acompanyant les estadístiques de matriculacions als graus de la branca de Ciències Socials i Jurídiques que, en el curs 2017/2018, suposaven un 46'51% del total (Font: Ministeri d' Universitats: "Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2019/2020").
Segons el *X Informe Infoempleo Adecco* sobre titulacions amb més eixides professionals, Administració i Direcció d'Em-

preses és la carrera amb més eixides professionals al nostre país (el 10.6% de les ofertes d'ocupació fan referència a aquesta titulació, i ha apujat un 1,6% respecte a l'any anterior).

Quan l'alumnat de la modalitat de Ciències Socials i Humanístiques es matricula a la matèria d'Economia de l'Empresa al Batxillerat, espera assolir uns coneixements que li permeten desenvolupar la seua carrera professional amb certes garanties d'èxit; inclús perceben un avantatge competitiu respecte a l'alumnat d'altres modalitats, que no té accés a estos coneixements al seu pas per l'ensenyament secundari ni el Batxillerat.

Tanmateix, a alguns centres educatius, es fa l'esforç organitzatiu de respectar la demanda dels i de les estudiants, quant a l'optativitat curricular, i això pot fer, per una banda, que alumnat de Socials, que vol fer un grau d'Economia, ADE o similar, puga especialitzar-se en aquestos continguts, amb la matèria de Fonaments d'Administració i Gestió, i, per l'altra, que alumnat de la modalitat de Ciències puga adquirir estos coneixements amb la matèria d'Economia de l'Empresa, cursada com a optativa.

L'alumnat de la modalitat de Ciències té unes expectatives diferents sobre la matèria, ja que són aprenentatges que sempre els han estat vetats per la configuració de les modalitats del Batxillerat, però són conscients que quan s'integren al món laboral, l'adquisició dels conceptes d'empresa, d'emprenyment, de desenvolupament sostenible, etc...constituiran la base de l'aprenentatge futur.

Cada vegada més les matèries econòmiques són demandades pels estudiants, les universitats i els oferents d'ocupació. Podem veure a la següent taula una mostra de les assignatures relacionades amb l'Economia i l'Empresa que tenen cabuda als graus universitaris de Ciències, a la Universitat Politècnica de València.

GRAUS CIÈNCIES UV/UPV	MATÈRIA TRONCAL	EN QUIN CURS ES DÓNA
BIOTECNOLOGIA (UPV)/ (UV)	ECONOMIA DE L'EMPRESA	1r / 4rt
INGENIERIA AGROALIMENTÀRIA (UVP)	EMPRESA	2n
CIÈNCIA I TECNOLOGIA DELS ALIMENTS (UPV)(UV)	ECONOMIA I GESTIÓ DE L'EMPRESA	2n / 4r
CIÈNCIES AMBIENTALS (UPV)	ECONOMIA	1r
ARQUITECTURA (UPV)	ECONOMIA	1r
INGENIERA D'OBRES PÚBLIQUES (UPV)	ECONOMIA, LEGISLACIÓ I ORGANITZACIÓ D'EMPRESES	1r
DISSENY I DESENVOLUPAMENT DE PRODUCTES (UPV)	EMPRESA	2n
INGENIERIA QUÍMICA (UPV)	ECONOMIA	1r
INGENIERIA INDUSTRIAL (UPV)	ECONOMIA	1r
INGENIERIA EN TELECOMUNICACIONS (UPV)	ECONOMIA DE L'EMPRESA	1r
INGENIERIA MULTIMÈDIA(UPV)	EMPRESA	1r
CIÈNCIA DE DADES (UPV)	FONAMENTS D'ORGANITZACIÓ D'EMPRESA	1r
INGENIERIA ELECTRÒNICA INDUSTRIAL (UPV)	EMPRESA	1r
INGENIERIA INFORMÀTICA	EMPRESA	1r
INGENIERIA MECÀNICA	EMPRESA	2n

Fuente: Patricia Lozano i Miriam Lorente. IES Enric Valor (Picanya)

2. GAMIFICACIÓ A LA CLASSE D'ECONOMIA: JUSTIFICACIÓ, AVANTATGES I INCONVENIENTS

Moltes de les matèries que s'estudien al llarg de la Secundària i del Batxillerat tenen una càrrega horària pràctica deguda a la necessitat d'experimentació, per demostrar les teories postulades. No així l'Economia, entesa com a ciència social que aspira a demostrar la validesa de les seues hipótesis; ni l'Economia de l'Empresa, el laboratori de la qual és el propi lloc de treball, quan ja no queda marge d'error sense arriscar el patrimoni invertit.

Però no cal anar tan enllà per descobrir que totes aquelles activitats que dinamitzen les classes suposen un reforç positiu per a l'aprenentatge, com per exemple els Kahoots i plataformes com Educaplay, ExeLearning, etc... Des de la dècada dels 70, es comença a analitzar el paper del joc als estudis antropològics, malgrat que Marvin Harris no l'inclou a la seua obra Introducció a l'Antropologia General de 1981, però sí autors com Hunter i Whitten. Patricio Corbal té una publicació de 2008 al respecte (Contextualizando el juego). En el 2013, Bea-

triz Legerén, de la Universitat de Vigo, ja es plantejava com a hipòtesi que "la gamificació pot ser més que una tendència del moment, arribant a convertir-se en una de les formes que les indústries i les seues marques poden utilitzar com a ferramenta de comunicació més atractiva per als consumidors/usuaris". (La gamificación, una moda o una estrategia de futuro).

Hem vist que les demandes de l'alumnat respecte de les matèries econòmiques del currículum han anat apujant per diversos motius, però quan les peticions d'aquestes matèries venen per les ganes de conèixer, de jugar, i de viure l'empresa sense eixir de l'aula, la motivació de l'alumnat fa que els docents s'apunten a la tendència.

Per altra banda, un dels punts febles del nostre sistema educatiu és la manca de coneixements experiencials. Este fet s'agreuja a l'ensenyament universitari, on s'han de fer almenys tres cursos complets de grau per a poder accedir al mercat laboral, sempre que l'alumnat no haja optat per cursar cicles formatius. Els jocs permeten acostar-se a la realitat de l'empresa, sobretot en la seua vessant de gestió.

A més, no hem d'oblidar l'extensió del currículum d'Economia de l'Empresa; recull absolutament totes les àrees funcionals, les quals, amb una limitació temporal important, queden desdibuixades per prioritzar uns coneixements conceptuals condicionats per la incerta probabilitat d'aparèixer a les proves d'accés a la Universitat.

Per no santificar en excés el paper del joc a l'ensenyament, cal remarcar que no amb tot l'alumnat s'aconsegueixen els objectius proposats; és més, en alguns casos, la distracció és tan alta que es perd l'essència dels continguts.

El temps i els recursos invertits per part del professorat i del centre educatiu solen ser alts i i de vegades apareixen limitacions d'espais, de diners, d'equips informàtics, etc... que poden deixar fora a l'alumnat menys afavorit econòmica i/o socialment.

A les consideracions anteriors, se sumen les dificultats afegides en temps de pandèmia, que impliquen reduccions de ràtio, l'obligació de mantindre les distàncies de seguretat (amb tot el que això significa en la realització de treballs grupals) i la recomanació de no compartir ni manipular objectes ni material educatiu.
Amb tot això, els beneficis de la utilització de jocs a l'aula són clars, sobretot entenent que, en paraules d'Alvaro Marchesi, "estes metodologies atrauen l'atenció i la motivació per l'aprenentatge dels alumnes, donat que l'interés movilitza els esquemes cognitius i construeixen nous coneixements".

3. SIMULADORS EMPRESARIALS: PRAXIS MMT: YOUNG BUSINESS TALENTS

Un simulador és una ferramenta digital que permet als estudiants posar en pràctica els seus coneixements en un entorn sense riscos reals.
Els simuladors relacionats amb l'activitat mercantil han sigut utilitzats per gran part dels estudiants en algún moment del seu procés d'aprenentatge. La temàtica més utilitzada, tant en formació reglada com lliure, és la relacionada amb finances i inversions. És una de les branques on més risc econòmic pateix l'usuari i, per tant, més susceptible de virtualitzar-se.
Malgrat això, no són tan utilitzats els simuladors de gestió empresarial. A 1998, Fundesem Business School ofertava a estudiants universitaris la possibilitat de participar en un dels pioners: el BUGA, que va arribar a catorze edicions (les últimes organitzades conjuntamente amb Sabadell CAM). A l'any 2011 hi participaven aproximadamente 300 joves, prenent decisions estratègiques i operatives de màrqueting, comerç, recursos humans, finances, producció i logística, en un entorn internacional que reproduïa les circumstàncies econòmiques del moment, amb un alt grau de realisme.
A la xarxa podem trobar multitud d'apps de simulació empre-

sarial per a jugar amb els smartphones. Alguns d'ells són: My Hospital (gestió sanitària: des de la construcción de l'hospital fins a la gestió, ampliació, i investigación), Air Tycoon 4: (gestió d'aerolínies) o Business Inc 3D (gestió de start up's del sector dels videojocs).

Actualment la Direcció General d'Indústria i de la xicoteta i mitjana empresa, organisme del Ministeri d'Indústria, Comerç i Turisme té en funcionament una web de simulació empresarial:

SIMULA http://simula.ipyme.org/simulador/loginWeb.aspx

La web ofereix un conjunt de simuladors, de tres sectors empresarials (restauració, comerç i confecció textil), que permeten assajar una idea empresarial.

Des de 2010, l'empresa PRAXIX MMT, ofereix als centres educatius, de manera gratuïta, un simulador empresarial o business game, basat en el mercat de consum (actualment en productes d'alimentació, però ha anat alternant-se amb productes de cura personal).

PRAXIS MMT desenvolupa simuladors de tercera generació, utilitzats per empreses i centres d'entrenament en Estats Units, Xina, Europa i Hispanoamèrica. Estos simuladors compleixen el principi d'interferència. Això vol dir que el que fa un participant afecta a altres; no es competeix contra una máquina. És una de les característiques que li dóna realisme a la presa de decisions.

El simulador que es va a explicar a continuació, comprén 113 decisions, de màrqueting, finances, producció i recursos humans. Young Business Talents no és a soles un simulador. És un programa formatiu per a alumnat que estudia en qualsevol centre del sistema educatiu espanyol, a partir de 4t d'ESO i fins a Cicles Formatius (entre 15 i 21 anys, complits en l'any del programa). Està basat en una competició entre equips, que van canviant aleatòriament en cadascuna de les fases del programa, començant per simulacions intracentres, que passen a ser regionals a partir dels quarts de finals, i arriben a ser nacio-

nals a la fase Final.
Enguany es celebra la decena edició de la competició, i en esta década han passat pel projecte més de 20.000 alumnes de tota Espanya. Per veure l'increment de les xifres, que avalen l'èxit del programa, Praxis confirmà que al 2019 participaren 10.049 alumnes, de 432 centres educatius, mentres que a l'edició del 2013, per exemple, participaven 4.100 alumnes, de 234 centres. La repercusió mediática ha sigut molt alta durant estos anys, ja que pràcticament tota la premsa nacional i regional s'ha fet ressó de la competició.

4. FUNCIONAMENT DE LA PLATAFORMA ONLINE I PARTICIPACIÓ DE L'ALUMNAT A LA COMPETICIÓ

Cada equip (format per 3 o 4 alumnes) és una empresa dedicada a produir i comercialitzar llet i iogurt (altres anys s'ha treballat amb llet solar i crema hidratant), en el mercat nacional i en l'estranger (si l'equip pren la decisió d'exportar).
En cada simulació solen haver 5 equips, que es reparteixen el mercat, a l'estil de la competència imperfecta: productes semblants que es diferencien pel posicionament (Imatge 1). Les decisions afecten a totes les àrees funcionals de l'empresa.

Imatge 1. Font www.youngbusinesstalents.com

a) Decisions sobre delegacions i Recursos Humans: les empreses han de triar en quantes zones geogràfiques volen operar i quants treballadors contracten per cada canal, així com el sou fix i variable a pagar.

Delegaciones por mercado

Mercado	Delegaciones
A	6
Y	6

Vendedores por delegación

Mercado	Canal	Vendedores
A	S	11
	T	4

Remuneración de la fuerza de ventas

Mercado	Fijo (€)	Variable (%)
A	30.000 €	0,90 %

Imatges 2, 3 i 4. Font www.youngbusinesstalents.com

b) Decisions sobre les quantitats a produir i la necessitat d'ampliar la capacitat productiva.

Inversión en inmovilizado

Producción

	Producto	Unidades en stock	Producción del año en unidades	Total uds. disponibles
	L	0 Uds.	0 Uds.	0 Uds.
	T	0 Uds.	0 Uds.	0 Uds.

Imatge 5. Font www.youngbusinesstalents.com

c) Decisions sobre els preus dels seus productes en cada canal de venda, així com els marges als detallistes, i el lineal que volen demanar-los.

Precios y márgenes				
Producto	Mercado	Canal	P.V.P. (€)	Margen (€)
L	A	G	0,68 €	0,00 €
		S	1,80 €	0,04 €
		T	1,80 €	0,04 €
	Y	G	1,80 €	0,03 €
T	A	G	1,90 €	0,04 €
		S	1,99 €	0,04 €
		T	2,10 €	0,04 €
	Y	G	2,10 €	0,03 €

Porcentaje del lineal			
Producto	Mercado	Canal	Lineal (%)
L	A	G	30 %
		S	30 %
		T	30 %
	Y	G	30 %
T	A	G	30 %
		S	35 %
		T	35 %
	Y	G	35 %

Imatges 5 i 6. Font www.youngbusinesstalents.com

d) Decisions sobre les campanyes publicitàries (a triar entre 7 diferents per a la llet i per al iogurt) i sobre el nombre d'insercions i els suports.

Campaña publicitaria		
Producto	Mercado	Tipo de campaña
L	A	Campaña 2
	Y	Campaña 7
T	A	Campaña 3
	Y	Campaña 2

Inserciones			
Producto	Mercado	Soporte	Nº Inserciones
L	A	DR	400
		PR	200
		RA	150
		SM	150
		TV	150
	Y	DR	0
		PR	0
		RA	0
		SM	0
		TV	0

Imatges 7 i 8. Font www.youngbusinesstalents.com

e) Decisions sobre les investigacions de mercat i les promocions: les empreses trien quins estudis de mercat necessiten per conèixer les estratègies de les empreses competidores i decidir les seues pròpies.

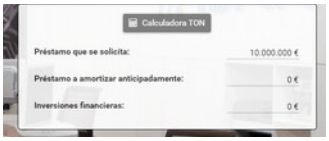
Ver estudios de mercado

Estudios de mercado		
Estudio	Coste del estudio (€)	Estudio seleccionado
1	72.000 €	
2	107.000 €	
3	59.900 €	
4	59.900 €	
5	36.000 €	
6	59.900 €	
7	36.000 €	
8	36.000 €	
9	24.000 €	
10	72.000 €	
11	24.000 €	
12	36.000 €	
13	110.000 €	
14	0 €	
15	0 €	
16	0 €	
17	10.000 €	
18	5.000 €	
19	10.000 €	

Promociones					
Producto	Mercado	Canal	Nº de promociones	Tipo de promoción	Detalle
L	A	G	1	Descuento próxima comp	0,30
		S	0	Reducción de precio	0,05
		T	0	Reducción de precio	0,40
	Y	G	0	Descuento próxima comp	0,00
T	A		0	Reducción de precio	0,09
		S	0	Ninguna	0
		T	0	Ninguna	0
	Y	G	0	Reducción de precio	0,10

Imatges 9 i 10. Font www.youngbusinesstalents.com

i) Decisions sobre les finances: si tenen recursos financers suficients i poden fer inversions o si són insuficients i necessiten finançament d'entitats de crèdit.



Imatge 11. Font www.youngbusinesstalents.com

Així, una vegada preses les decisions i estudiats el resultats, poden analitzar els estudis de mercat prèviament adquirits, per a configurar l'estratègia del següent any.

Simulación: MMT41 **Nombre Cía.:** COMPANY_1 **E:** 1 **Año:** 3

Estudio #1

Ventas en unidades por empresa, mercado, canal y producto

Producto L

Mercado	Canal	Empresa 1	2	3	4	5
A	G	0	0	0	0	0
	S	0	0	0	0	0
	T	0	0	0	0	0
Y	G	0	0	0	0	0

Producto T

Mercado	Canal	Empresa 1	2	3	4	5
A	G	0	0	0	0	0
	S	0	0	0	0	0
	T	0	0	0	0	0
Y	G	0	0	0	0	0

Simulación: MMT41 **Nombre Cía.:** COMPANY_1 **E:** 1 **Año:** 3

Estudio #7

Inserciones de publicidad de marca por empresas

Producto L

Mercado	Soporte	Empresa 1	2	3	4	5	Total
A	DR	360	525	400	658	850	**2.793**
	PR	370	425	250	219	450	**1.714**
	RA	300	425	175	201	450	**1.551**
	SM	750	525	325	219	0	**1.819**
	TV	650	525	700	728	850	**3.453**
	Total	**2.430**	**2.425**	**1.850**	**2.025**	**2.600**	**11.330**
Y	DR	0	0	0	50	0	**50**
	PR	0	0	0	111	0	**111**
	RA	0	0	0	222	0	**222**
	SM	0	0	0	199	0	**199**
	TV	0	0	0	93	0	**93**
	Total	**0**	**0**	**0**	**675**	**0**	**675**
Total		**2.430**	**2.425**	**1.850**	**2.700**	**2.600**	**12.005**

DR: Red de display, PR: Prensa, RA: Radio, SM: Redes sociales, TV: Televisión.

Producto T

Mercado	Soporte	Empresa 1	2	3	4	5	Total
A	DR	200	200	200	523	400	**1.523**
	PR	290	150	150	174	300	**1.064**
	RA	240	100	100	160	300	**900**
	SM	400	300	300	174	0	**1.174**
	TV	370	575	575	579	400	**2.499**
	Total	**1.500**	**1.325**	**1.325**	**1.610**	**1.400**	**7.160**
Y	DR	0	0	0	51	0	**51**
	PR	0	0	0	114	0	**114**
	RA	0	0	0	227	0	**227**
	SM	0	0	0	203	0	**203**
	TV	0	0	0	95	0	**95**
	Total	**0**	**0**	**0**	**690**	**0**	**690**
Total		**1.500**	**1.325**	**1.325**	**2.300**	**1.400**	**7.850**

DR: Red de display, PR: Prensa, RA: Radio, SM: Redes sociales, TV: Televisión.

Simulación: MMT41 **Nombre Cía.:** COMPANY_1 **E:** 1 **Año:** 3

Estudio #13

Demanda sin incluir promociones (unidades)

Producto L

Mercado	Empresa 1	2	3	4	5
A	93.072.791	79.565.710	94.477.529	82.076.719	241.824.799
Y	0	0	0	11.209.524	0

Producto T

Mercado	Empresa 1	2	3	4	5
A	23.304.189	26.222.258	29.135.769	65.453.868	30.789.874
Y	0	0	0	34.553.898	0

Simulación: MMT41 **Nombre Cía.:** COMPANY_1 **E:** 1 **Año:** 3

Estudio #14

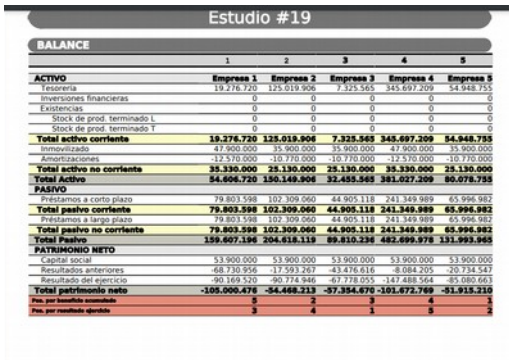
P.V.P. (€) por mercado y canal

Producto L

Mercado	Canal	Empresa 1	2	3	4	5
A	G	1,80	1,17	1,20	1,08	1,08
	S	1,17	1,18	1,22	1,10	1,10
	T	1,17	1,19	1,24	1,10	1,10
Y	G	0,00	0,00	0,00	1,10	1,10

Producto T

Mercado	Canal	Empresa 1	2	3	4	5
A	G	4,50	1,83	1,75	1,53	1,68
	S	1,77	1,86	1,78	1,46	1,73
	T	1,77	1,89	1,81	1,47	1,76
Y	G	0,00	0,00	0,00	1,61	0,00



Estudio #19

BALANCE

	1	2	3	4	5
ACTIVO	**Empresa 1**	**Empresa 2**	**Empresa 3**	**Empresa 4**	**Empresa 5**
Tesorería	19.276.720	125.019.906	7.325.565	345.697.209	54.948.755
Inversiones financieras	0	0	0	0	0
Existencias	0	0	0	0	0
Stock de prod. terminado L	0	0	0	0	0
Stock de prod. terminado T	0	0	0	0	0
Total activo corriente	**19.276.720**	**125.019.906**	**7.325.565**	**345.697.209**	**54.948.755**
Inmovilizado	47.900.000	35.900.000	35.900.000	47.900.000	35.900.000
Amortizaciones	-12.570.000	-10.770.000	-10.770.000	-12.570.000	-10.770.000
Total activo no corriente	**35.330.000**	**25.130.000**	**25.130.000**	**35.330.000**	**25.130.000**
Total Activo	**54.606.720**	**150.149.906**	**32.455.565**	**381.027.209**	**80.078.755**
PASIVO					
Préstamos a corto plazo	79.803.598	102.309.060	44.905.118	241.349.989	65.996.982
Total pasivo corriente	**79.803.598**	**102.309.060**	**44.905.118**	**241.349.989**	**65.996.982**
Préstamos a largo plazo	79.803.598	102.309.060	44.905.118	241.349.989	65.996.982
Total pasivo no corriente	**79.803.598**	**102.309.060**	**44.905.118**	**241.349.989**	**65.996.982**
Total Pasivo	**159.607.196**	**204.618.119**	**89.810.236**	**482.699.978**	**131.993.965**
PATRIMONIO NETO					
Capital social	53.900.000	53.900.000	53.900.000	53.900.000	53.900.000
Resultados anteriores	-68.730.956	-17.593.267	-43.476.616	-8.084.205	-20.734.547
Resultado del ejercicio	-90.169.520	-90.774.946	-67.778.055	-147.488.564	-85.080.663
Total patrimonio neto	**-105.000.476**	**-54.468.213**	**-57.354.670**	**-101.672.769**	**-51.915.210**
Pos. por beneficio acumulado	**5**	**2**	**3**	**4**	**1**
Pos. por resultado ejercicio	**3**	**4**	**1**	**5**	**2**

Imatge 12. Font www.youngbusinesstalents.com

5. CONTRIBUCIÓ DEL SIMULADOR A L'ASSOLIMENT DELS OBJECTIUS DEL CURRICULUM D'ECONOMIA EN 4T D'ESO I BATXILLERAT.

4T ESO

Economia i Empresa (Bloc 2)

Aprofitem el simulador per explicar les difèrencies entre empreses industrials i comercials, explicar la classificació segons el tamany (amb el nombre de treballs, el total d'actius i la facturació) i segons el sector.

Utilitzem un full de càlcul per veure com van canviant els ingressos en variar la producció o el preu, i els costos en prendre determinades decisions sobre recursos humans, producció o publicitat.

Economia i consumidor (Bloc 3)

Aprofitem el càlcul de la TON (tesoreria operativa necessària) per descubrir les necessitats financeres en cada any virtual.

Arran del càlcul de la TON, els participants han de situar-se a les decisions de finançament (de quina quantitat serà el prèstec, quins interessos i en quin termini) o d'inversió (amb les comissions d'entrada i eixida que suposa).

1r Batxillerat.

L'activitat productiva (Bloc 2)
Fem referència als ingressos i gastos, i al càlcul del benefici. Inclús podem fer servir les estratègies de preus per explicar el concepte de marginalitat (en preus, ingressos i costes).
Tipus de mercat i oferta i demanda (Bloc 3)
Aprofitem el sistema de simulació, i el principi d'inteferència que hi regeix, per explicar els tipus de mercat segons els oferents i demandants que actúen en ell i, en concret, les característiques de la competència monopolística, fent referència a la teoría de jocs i el dilema del presoner, sobretot quan els participants es plantegen canvis en els preus o en les campanyes publicitàries.
A més, analitzem els elements que intervenen en la demanda i l'oferta d'un bé i com es poden modificar (els gustos, amb el maneig de la publicitat, el tamany de l'empresa, els costos, etc...)

Macromagnituds (Bloc 4)
Les condicions de la simulació (o "Escenario") ens serveixen per veure la influencia d'agregats macroeconòmics en la generació de la demanda. (Veure Imatge 2: com per exemple, la renda per càpita o els tipus de canvi).

2n Batxillerat.

L'empresa com a unitat económica (Bloc. 1)
Ací fem referència a les àrees funcionals, als tipus d'empresa segons el tamany o el sector, i a la diferenciació entre empreses comercials i industrials.
Desenrotllament de l'empresa (Bloc 2)
El simulador del YBT és un bon exemple per a explicar el creixement extern per dos vies: la penetració de mercat, quan es

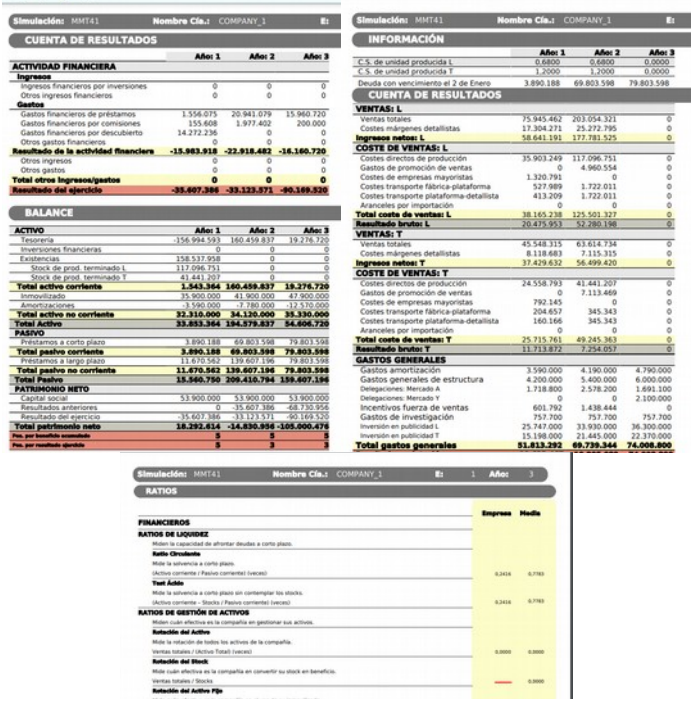
fan ampliacions de la capacitat productiva, i quan es fa amb exportacions.

Organització i direcció en l'empresa (Bloc 3)
Ací incloem la gestió de recursos humans i els conceptes de motivació, ja que el simulador permet pagar un salari fix i/o variable.
La funció productiva (Bloc 4)
Ens permet utilitzar les funcions d'ingressos, gastos i benefici per al càlcul dels resultats esperats segons les decisions preses, inclòs els conceptes d'ingrés i cost. Per altra banda, el simulador recull la gestió d'estocs, ja que cal controlar les unitats no venudes en anys anteriors (que no caduquen) i prendre les decisions en quant a les ampliacions de la capacitat productiva.
La funció comercial (Bloc 5)
Potser siga este el bloc més addient per a treballar en classe, ja que el simulador té possibilitats de triar les campanyes publicitàries, les insercions, els suports mediàtics i les promocions a fer.

La informació comptable en l'empresa (Bloc 6)
Este contingut té moltíssima utilitat, ja que és, probablemente, el que presenta més dificultats de comprensió i requereix de molta pràctica. Una vegada explicats els documents comptables de Balanç i Compte de Pèrdues i Guanys, és molt més fàcil analiztar la situació financera de l'empresa virtual (Imatge 13). També a l'inrevés: veure l'empresa que dirigeixen i els seus números fa entendre a l'alumnat els aprenentatges que més els costen d'adquirir: l'amortització, el fons de maniobra, la diferència entre els beneficis i la tresoreria i, sobretot, entre els ingressos i cobraments i les despeses i pagaments.

La funció financera (Bloc 7)
Este bloc també resulta clau per a explicar les diferències en-

tre les dos vessants principals de l'àrea financera: la captació i l'aplicació de fons.



Simulación: MMT41 **Nombre Cía.:** COMPANY_1 **E:**

CUENTA DE RESULTADOS

	Año: 1	Año: 2	Año: 3
ACTIVIDAD FINANCIERA			
Ingresos			
Ingresos financieros por inversiones	0	0	0
Otros ingresos financieros	0	0	0
Gastos			
Gastos financieros de préstamos	1.556.075	20.941.079	15.960.720
Gastos financieros por comisiones	155.608	1.977.402	200.000
Gastos financieros por descubierto	14.272.236	0	0
Otros gastos financieros	0	0	0
Resultado de la actividad financiera	**-15.983.918**	**-22.918.482**	**-16.160.720**
Otros ingresos	0	0	0
Otros gastos	0	0	0
Total otros ingresos/gastos	**0**	**0**	**0**
Resultado del ejercicio	**-35.607.386**	**-33.123.571**	**-90.169.520**

BALANCE

ACTIVO	Año: 1	Año: 2	Año: 3
Tesorería	-156.994.593	160.459.837	19.276.720
Inversiones financieras	0	0	0
Existencias	158.537.958	0	0
Stock de prod. terminado L	117.096.751	0	0
Stock de prod. terminado T	41.441.207	0	0
Total activo corriente	**1.543.364**	**160.459.837**	**19.276.720**
Inmovilizado	35.900.000	41.900.000	47.900.000
Amortizaciones	-3.590.000	-7.780.000	-12.570.000
Total activo no corriente	**32.310.000**	**34.120.000**	**35.330.000**
Total Activo	**33.853.364**	**194.579.837**	**54.606.720**
PASIVO			
Préstamos a corto plazo	3.890.188	69.803.598	79.803.598
Total pasivo corriente	**3.890.188**	**69.803.598**	**79.803.598**
Préstamos a largo plazo	11.670.562	139.607.196	79.803.598
Total pasivo no corriente	**11.670.562**	**139.607.196**	**79.803.598**
Total Pasivo	**15.560.750**	**209.410.794**	**159.607.194**
PATRIMONIO NETO			
Capital social	53.900.000	53.900.000	53.900.000
Resultados anteriores	0	-35.607.386	-68.730.956
Resultado del ejercicio	-35.607.386	-33.123.571	-90.169.520
Total patrimonio neto	**18.292.614**	**-14.830.956**	**-105.000.476**
Pos. por beneficio acumulado	**5**	**5**	**5**
Pos. por resultado ejercicio	**5**	**3**	**3**

Simulación: MMT41 **Nombre Cía.:** COMPANY_1 **E:**

INFORMACIÓN

	Año: 1	Año: 2	Año: 3
C.S. de unidad producida L	0,6800	0,6800	0,0000
C.S. de unidad producida T	1,2000	1,2000	0,0000
Deuda con vencimiento el 2 de Enero	3.890.188	69.803.598	79.803.598

CUENTA DE RESULTADOS

VENTAS: L			
Ventas totales	75.945.462	203.054.321	0
Costes márgenes detallistas	17.304.271	25.272.795	0
Ingresos netos: L	58.641.191	177.781.525	0
COSTE DE VENTAS: L			
Costes directos de producción	35.903.249	117.096.751	0
Gastos de promoción de ventas	0	4.960.554	0
Costes de empresas mayoristas	1.320.791	0	0
Costes transporte fábrica-plataforma	527.989	1.722.011	0
Costes transporte plataforma-detallista	413.209	1.722.011	0
Aranceles por importación	0	0	0
Total coste de ventas: L	38.165.238	125.501.327	0
Resultado bruto: L	20.475.953	52.280.198	0
VENTAS: T			
Ventas totales	45.548.315	63.614.734	0
Costes márgenes detallistas	8.118.683	7.115.315	0
Ingresos netos: T	37.429.632	56.499.420	0
COSTE DE VENTAS: T			
Costes directos de producción	24.558.793	41.441.207	0
Gastos de promoción de ventas	0	7.113.469	0
Costes de empresas mayoristas	792.145	0	0
Costes transporte fábrica-plataforma	204.657	345.343	0
Costes transporte plataforma-detallista	160.166	345.343	0
Aranceles por importación	0	0	0
Total coste de ventas: T	25.715.761	49.245.363	0
Resultado bruto: T	11.713.872	7.254.057	0
GASTOS GENERALES			
Gastos amortización	3.590.000	4.190.000	4.790.000
Gastos generales de estructura	4.200.000	5.400.000	6.000.000
Delegaciones: Mercado A	1.718.800	2.578.200	1.691.100
Delegaciones: Mercado Y	0	0	2.100.000
Incentivos fuerza de ventas	601.792	1.438.444	0
Gastos de investigación	757.700	757.700	757.700
Inversión en publicidad L	25.747.000	33.930.000	36.300.000
Inversión en publicidad T	15.198.000	21.445.000	22.370.000
Total gastos generales	**51.813.292**	**69.739.344**	**74.008.800**

Simulación: MMT41 **Nombre Cía.:** COMPANY_1 **E:** 1 **Año:** 3

RATIOS

	Empresa	Media
FINANCIEROS		
RATIOS DE LIQUIDEZ		
Miden la capacidad de afrontar deudas a corto plazo.		
Ratio Circulante		
Mide la solvencia a corto plazo.		
(Activo corriente / Pasivo corriente) (veces)	0,2416	0,7783
Test Ácido		
Mide la solvencia a corto plazo sin contemplar los stocks.		
(Activo corriente – Stocks / Pasivo corriente) (veces)	0,2416	0,7783
RATIOS DE GESTIÓN DE ACTIVOS		
Miden cuán efectiva es la compañía en gestionar sus activos.		
Rotación del Activo		
Mide la rotación de todos los activos de la compañía.		
Ventas totales / (Activo Total) (veces)	0,0000	0,3000
Rotación del Stock		
Mide cuán efectiva es la compañía en convertir su stock en beneficio.		
Ventas totales / Stocks	—	0,3000
Rotación del Activo Fijo		

13. Font www.youngbusinesstalents.com

BIBLIOGRAFÍA

CORBAL, P. (2008). Contextualizando el juego.

Datos y cifras del sistema universitario español. Ministerio de Universidades: Publicación 2019/2020.

HARRIS, M. (1981). *Introducció a l'Antropologia General.*

LEGERÉN, B. (2013). *La Gamificación, una moda o una estrategia de futuro.*

MARCHESI, A. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis.*

Economía en femenino

Economia en femení

Nancy Pérez Alonso
IES Jaime II. Alicante

RESUMEN
¿Por qué nos resultan más familiares nombres como Adam Smith, Galbraith o Keynes que Joan Robinson, Edith Abbott, o Harriet Martineau si ambos son economistas destacados que con sus aportaciones colocaron a la economía en una disciplina relevante?, ¿por qué en el mejor de los casos ha quedado en un segundo plano el trabajo desempeñado por mujeres en el hogar o les ha sido tan complicado a las mujeres emprender?, la diferencia está en el género.
A través del análisis del papel de la mujer en la economía, no solamente de economistas destacadas, sino de mujeres cercanas, de nuestro entorno, nos servimos de madres, empresarias o economistas que han apostado por sus ideas y han sacado adelante a una familia, un negocio o que han realizado publicaciones prestigiosas, para vincular sus logros con el momento histórico en el que se producen, con los conceptos económicos estudiados en materias desde IAEE a Economía de la Empresa o a FAG y desarrollar habilidades comunicativas a través de la búsqueda y análisis de información, exposición pública en equipo sirviéndose, a su vez, entre otras, de herra-

mientas informáticas o de elaboración de carteles y murales.
El resultado ha supuesto una interpretación de la realidad económico social conectando información teórica con la práctica y la realización de una crítica constructiva desde el rigor y desde el respeto.
Para evaluar el resultado del proceso desde un punto de vista objetivo, el alumnado participante ha realizado una encuesta anónima.

RESUM

Per què ens resulten més familiars noms com Adam Smith, Galbraith o Keynes que Joan Robinson, Edith Abbott, o Harriet Martineau si tots dos són economistes destacats que amb les seves aportacions van col·locar a l'economia en una disciplina rellevant?, per què en el millor dels casos ha quedat en un segon pla el treball exercit per dones en la llar o ha estat tan complicat als dones emprendre?, la diferència està en el gènere.
A través de l'anàlisi del paper de la dona en l'economia, no solament d'economistes destacades, sinó de dones pròximes, del nostre entorn, ens servim de mares, empresàries o economistes que han apostat per les seves idees i que han tirat endavant a una família, un negoci o que han realitzat publicacions prestigioses, per a vincular els seus assoliments amb el moment històric en el qual es produeixen, amb els conceptes econòmics estudiats en matèries des de IAEE a Economia de l'Empresa o a FAG i desenvolupar habilitats comunicatives a través de la cerca i anàlisi d'informació, exposició pública en equip servint-se, al seu torn, entre altres, d'eines informàtiques o d'elaboració de cartells i murals.
El resultat ha suposat una interpretació de la realitat econòmic social connectant informació teòrica amb la pràctica i la realització d'una crítica constructiva des del rigor i des del respecte.
Per a avaluar el resultat del procés des d'un punt de vista ob-

jectiu, l'alumnat participant ha realitzat una enquesta anònima.

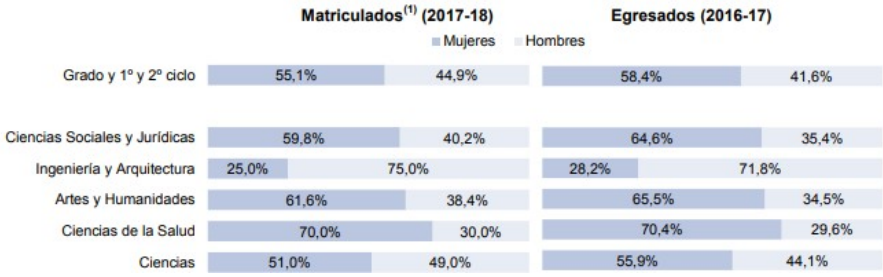
Palabras clave: análisis, mujer, economía, vincular, conectar, relevante, comunicación, crítica, rigor, respeto.
Paraules clau: anàlisi, dona, economía, vincular, connectar, rellevant, comunicació, crítica, rigor, respecte.

Friedman dijo, según la BBC, y tras ganar el primer premio en Ciencias Económicas otorgado por el Banco de Suecia en honor a Alfred Nobel en 1976, más conocido como Nobel de Economía, premio concedido en buena parte gracias a la obra que investigó y escribió junto a Anna Schwartz, "Anna hizo todo el trabajo y yo me llevé la mayor parte del reconocimiento", Anna Schwartz ni siquiera fue mencionada y mucho menos reconocida por el comité que otorga dicho premio.
La economía se ha estudiado desde el punto de vista masculino, la economía familiar también se ha analizado desde el punto de vista del patriarca, del hombre en el que recaía el peso de las finanzas. Actualmente, en las facultades de Economía sigue analizándose el papel del hombre en la economía dejando en un segundo plano la aportación de la mujer, y eso que, en dichas facultades, las estudiantes superan en mucho al número de estudiantes masculinos (ver tablas más adelante). A esto se le ha unido históricamente el irrelevante peso de las tareas que desempeñaba la mujer en el hogar, así como en el cuidado de otros, papel relevante que fue defendido por economistas de la talla de Marilyn Waring o Nancy Folbre. Sin embargo, todavía hoy en día, la economía continúa siendo un campo dominado por los hombres y el aporte de las mujeres sigue siendo silencioso.

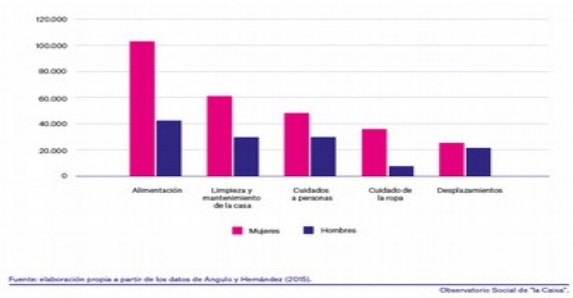
Tabla 4. Evolución alumnado de grado por rama de enseñanza (nº)

	2010-11		2011-12		2012-13		2013-14		2014-15		2015-16		2016-17	
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Total	3.730	3.082	6.717	5.255	9.243	6.968	11.579	8.414	12.518	8.880	12.822	8.882	13.117	8.714
ARTES Y HUMANIDADES	474	219	860	400	1.175	561	1.489	693	1.610	745	1.569	723	1.616	733
CIENCIAS	198	199	349	363	492	490	666	614	788	642	803	664	860	701
CIENCIAS DE LA SALUD	565	118	603	200	845	266	1062	338	1082	329	1136	327	1.151	325
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	2.191	1.345	4.160	2.452	5.808	3.442	7.374	4.338	8.023	4.717	8.309	4.746	8.441	4.600
INGENIERÍA Y ARQUITECTURA	502	1.201	745	1.840	925	2.209	988	2.451	1.015	2.447	1.005	2.422	1.049	2.355

Fuente: UA (2018) III Informe diagnóstico de la situación de mujeres y hombres en la Universidad de Alicant,p.16



Fuente: MEC (2019)
https://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Universidades/Ficheros/Estadisticas/datos-y-cifras-sue-2018-19.pdf, p.27



El valor del trabajo doméstico sin remuneración alcanzaría, según un estudio realizado por La Caixa en diciembre de 2019, el 26,2% del PIB de 2010, un porcentaje similar a la aportación al PIB del sector industrial.

Siendo la Economía una ciencia social, como tal, ha de tener

en cuenta las prácticas de todos los componentes toda la sociedad, mujeres y hombres y esto unido al desarrollo sin precedente de las diversas formas de economía solidaria en el mundo, debidas en gran parte a las iniciativas y a la creatividad de las mujeres (un estudio de Morgan Stanley afirma que el 84% de las mujeres encuestadas afirmaron estar interesadas en la inversión sustentable-rendimiento financiero en conjunto con objetivos sociales o ambientales-).

Presentes en gran número en todos los sectores de la economía solidaria, las mujeres son las bases de la vida económica en lo cotidiano y cada vez más en la investigación; ya existen dos mujeres galardonadas con el Nobel de Economía: Elinor Ostrom en 2009 y Esther Duflo (siendo además la persona galardonada más joven con este premio) en 2019.

Aprovechando la celebración del día de la mujer y conscientes de su aporte a la economía, de su papel transformador y de los retos a los que se enfrenta, se ofrece la oportunidad a los estudiantes de disciplinas relacionadas con la misma de buscar información, analizarla, discutirla, vincularla a contenidos teórico-prácticos y al momento histórico en el que vivieron o viven esas mujeres, desarrollar habilidades comunicativas y sociales y visibilizar la transcendencia en el tiempo de la aportación femenina a la economía.

Los estudiantes de 4° de ESO en IAEE, realizaron un estudio sobre el porcentaje de mujeres emprendedoras en diversos países, basándose en un estudio realizado por la Global Entrepreneurship Research Association en 2017 sobre Emprendimiento Femenino y que manifiesta que en los últimos dos años la actividad emprendedora de las mujeres de todo el mundo ha aumentado un 10% mientras que la diferencia de género se ha estrechado un 5%. En España, esta brecha ha disminuido un 6,5% en el mismo período (55,7% hombres vs 44,3% mujeres en 2016 frente a 58,5% hombres vs 41,5% mujeres en 2014), siguiendo la tendencia de los últimos 10 años, en los que se ha estrechado un 36%. Dicho informe también re-

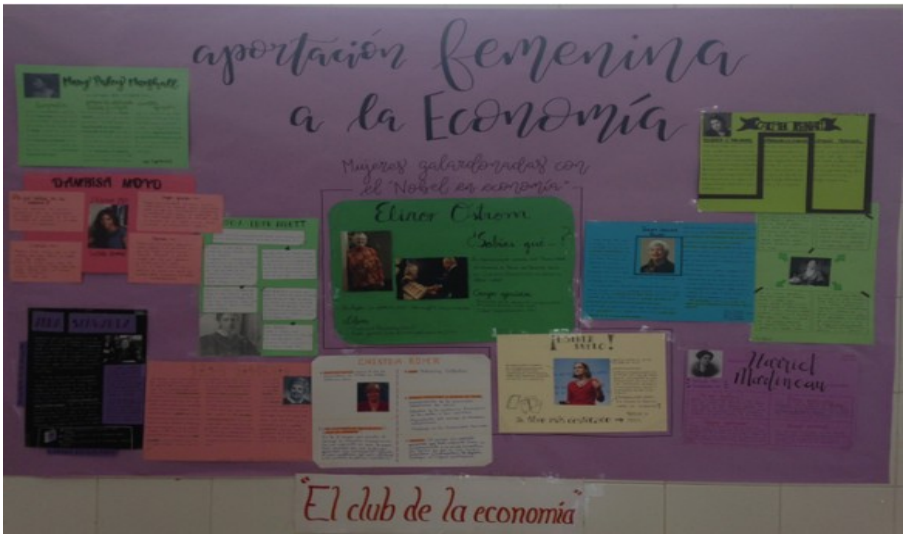
vela que la tasa de emprendimiento femenino en España está por debajo de la media europea (4,7% frente a un 6,3%), aunque por encima de otras economías innovadoras como Francia (3,4%) o Italia (3,3%). Esto se debe a la baja percepción de oportunidades de las españolas y se proyecta a futuro a través de la tasa de intención femenina en nuestro país, que no llega a la mitad de la media europea (5,7% frente a un 12,4%).
Los estudiantes de 3º ESO en IAEE, buscaron a empresarias de nuestro barrio y las entrevistaron para reflexionar, entender y dar a conocer los retos que estas mujeres cercanas han vencido para llegar hasta donde han llegado: desde la cantina de nuestro IES hasta empresarias propietarias de peluquerías, cafeterías, tiendas de alimentación o droguerías, previamente se les facilitó una plantilla con preguntas como ¿qué motivos le llevaron a crear su propio negocio?, ¿qué sabía antes de crear el negocio?, ¿qué dificultades se encontró?, ¿qué riesgos asumió?, ¿cómo financió la creación del negocio y cómo alcanzó esa financiación?, ¿qué habilidades debe tener una persona emprendedora?, ¿qué vacaciones y horario tiene? a las que los propios estudiantes añadieron preguntas adaptadas al negocio visitado o que surgían en la propia entrevista.
Los estudiantes de Bachillerato y de 3º ESO realizaron un estudio de las aportaciones de mujeres relevantes a la Economía y lo conectaron con conceptos teóricos de materias de Economía y de Historia. Algunas de las mujeres estudiadas:

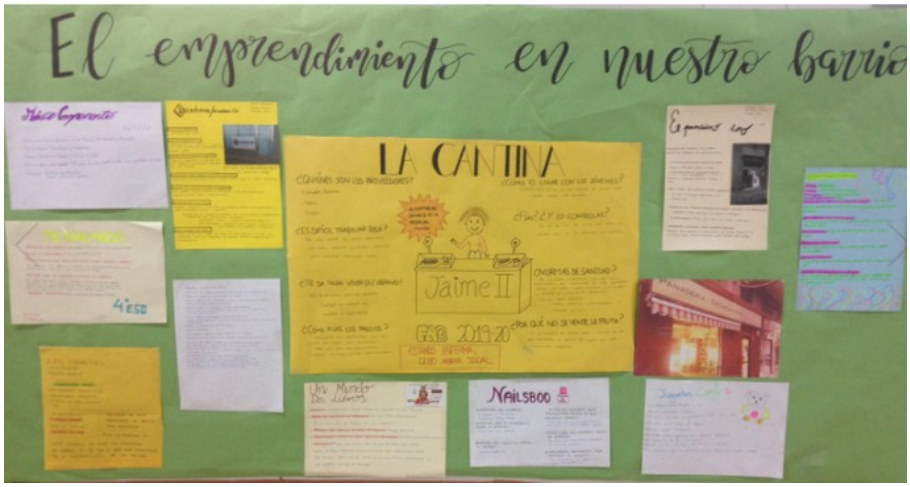
Bachillerato:
- Christine Lagarde: Ex ministra francesa en diversas carteras económicas que fue la primera mujer en convertirse en ministra de finanzas de una economía del G8 y es la primera mujer en ocupar el puesto de Directora General del FMI.
- Elionor Ostrom y Esther Duflo: galardonadas con el Nobel de Economía.
- Edith Abbott: clave en la redacción de la Ley estadounidense de Seguridad Social de 1935 y fue la primera mujer en ocupar

el cargo de Secretaria de Trabajo de ese país.
- Anna Schwartz: coautora con Milton Friedman del manual 'Historia Monetaria de los Estados Unidos', libro clave para otorgar el Nobel de Economía a Friedman.
- Deirdre McCloskey: autora de libros sobre la industrialización en Reino Unido y crítica de Piketty.
- Dambisa Mayo: doctora en Economía y cuyo libro 'Dead Aid: Why Aid is Not Working and How There Is a Better Way for Africa' es un best-seller sobre la ayuda al Desarrollo.
- Joan Robinson quién desarrolló el concepto de monopsonio, concepto esencial en la economía laboral e idea que está detrás del salario mínimo

ESO:
- Francesca Abella: fundó hace 160 años un negocio de ceras que actualmente exporta a los 5 continentes 'Cerabella'.
- Ana Gurguí: fundadora de Bookish: una suscripción literaria personalizada por la que mensualmente te envían un libro, una guía de lectura y unos 'gadgets' relacionados.
- Elena Gómez del Pozuelo es Presidenta de Adigital (Asociación Española de la Economía Digital) y cofundadora de BebedeParis.com y Womenalia.com.
- Ana María Llopis es fundadora y CEO de ideas4all, además de presidenta no ejecutiva de DIA y Consejera no ejecutiva e independiente de Société Générale. En su larga trayectoria profesional también figura la fundación de Openbank (Grupo Santander)
- Elena Betés: fundadora de Rastreator y Preminen.
- Carlota Pi: fundadora de HolaLuz gracias a su pasión por la energía.
- Carlota Mateos: cofundadora y CEO de Rusticae, empresa creó cuando tenía 20 años.
- Laurene Powell Jobs: creadora de Emerson Collective (organización social que integra a inmigrantes y defiende el medio ambiente) y principal accionista del grupo The Walt Disney

Company.
- Julia Hartz: emprendedora estadounidense de 41 años dada a conocer por ser la cofundadora y directiva de Eventbrite, un sitio web internacional para la publicación y países. En 2018 adquirió la compañía española Ticketea.
- Joanna Hoffman, una especie de 'Pepito Grillo' en la conciencia del ídolo. Durante años, Hoffman fue la mano derecha de Steve Jobs y ex directora de marketing en Apple.
Algunos de los murales preparados por los estudiantes del IES Jaime II.





Estos murales muestran que el alumnado toma conciencia de las dificultades de la mujer para tomar conciencia de sus ideas, además, es una oportunidad para leer sus libros y/o artículos, trabajarlos, vincular contenidos con diferentes materias, en suma, se busca un alumnado capaz de aprender a aprender y de transmitir ideas desde el rigor.

Esta fotografía realizada en diciembre de 2019 a estudiantes del IES Jaime II de Alicante durante la realización de un mural que refleja la realidad de una empresaria de nuestro entorno, refleja el espíritu de equipo: autonomía, interdependencia, respeto, compromiso, responsabilidad, solidaridad, apoyo, igualdad.

Objetivos alcanzados

- Dar a conocer el esencial papel de la mujer en la economía.
- Situar al alumnado en el centro del proceso para que aprenda a organizarse, a integrar contenidos y a ofrecer soluciones de forma independiente y/o en equipos colaborativos.
- Mejorar la autonomía del alumnado como base para el desarrollo de la persona en su vida académica, profesional y personal. Esto permite aumentar la autoestima y la confianza en uno mismo.
- Desarrollar la comunicación y la empatía, perdiendo el miedo escénico, adoptar una postura adecuada en la comunicación oral, coordinando palabras y movimientos, lo que permite responder adecuadamente a situaciones de la vida cotidiana: exámenes orales, entrevistas laborales, relaciones interpersonales.
- Promover el respeto por las personas.
- Saber cómo y dónde buscar información, organizarla y trans-

mitirla.
- Realizar propuestas creativas e innovadoras que motiven e impliquen al estudiante.
- Aprender la importancia del trabajo, del emprendimiento, de la valentía y de la voluntad.

Encuesta final

¿Por qué realizar una encuesta al final de los trabajos?
Nuestra labor docente acostumbra a estar apoyada en toda una serie de suposiciones de lo que ocurre en nuestra aula, suponemos lo que sabe o no el alumnado, lo que le entusiasma, lo que le motiva, con lo que aprende. Pero las suposiciones no reflejan exactamente la realidad, para conocer exactamente qué es lo que ocurre y poder mejorar debemos reunir datos, para ello, debemos servirnos de variedad de instrumentos: exámenes, trabajos y preguntas abiertas, y también de un instrumento de recogida sistemática de información.
En la siguiente tabla se muestra en la última columna el grado de satisfacción del alumnado después de realizar estos trabajos sobre una puntuación máxima de 5.

Curso	Materia	Núm.participantes	Grado de satisfacción
3º ESO	IAEE	37	4.9459
4º ESO	IAEE	15	4.933
1º BACHILLERATO	ECONOMÍA	41	4.9024
2º BACHILLERATO	FAG	8	4.875

Encuesta: valore de 1 a 5, donde '1' en 'Totalmente en desacuerdo' y '5' Totalmente de acuerdo' las siguientes cuestiones. Por favor, responda a todas las cuestiones, en caso de no saber la respuesta marque 'NS/NC' equivalente a 'No sabe no contesta', en este caso, no se tendrá en cuenta la pregunta.

Curso: Grupo: Asignatura:

Preguntas	NS/NC	1	2	3	4	5
1. La profesora ha explicado con claridad el trabajo, la rúbrica de evaluación y la forma de recogida de datos.						
2. La profesora ha clarificado la importancia y los objetivos del trabajo.						
3. La profesora ha transmitido entusiasmo para realizar el trabajo.						
4. La profesora ha atendido y contestado correctamente las dudas que tenía en la realización del trabajo y sabe cuando la clase está entendiendo lo que está explicando y cuando no.						
5. La profesora trata de obtener lo mejor de cada estudiante.						
6. La realización del trabajo me ha ayudado a conocer más sobre la aportación e importancia de la mujer en la economía.						
7. La exposición del trabajo me ha ayudado a mejorar la forma de expresarme y de comunicarme.						
8. La realización del trabajo me ha hecho entender la utilidad de la materia.						
9. La carga del trabajo es adecuada para la asignatura.						
10. Valore del 1 a 5 lo que he aprendido con este trabajo						
¿Cómo mejorarías la actividad?						
Observaciones						

BIBLIOGRAFÍA

F.M.I. (2019) Las mujeres y el crecimiento económico. https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2019/03/pdf/fd0319s.pdf

FUENMAYOR, C. (2018,) Economía, femenina y singular. https://www.elindependiente.com/opinion/2018/10/11/economia-femenina-singular/

KELLEY, D. J. (2017). Mujeres emprendedoras: una fuerza que crece en todo el mundo – GEM España. https://www.gem-spain.com/wp-content/uploads/2015/03/gem-womens-2016-2017.pdf

PASQUALI, M. (2020) ¿En qué países hay más mujeres que se dedican a emprender? Statista Infografías. https://es.statista.com/grafico/19263/paises-con-mas-mujeres-emprendedoras/

¿Cuánto vale el trabajo doméstico en España?23Observatorio-SociallaCaixa. (2019) https://observatoriosociallacaixa.org/-/%C2%BFcu%C3%A1nto-vale-el-trabajo-dom%C3%A9stico-en-espa%C3%B1a-

OLIVARES, P. L. M. (2018). La inversión de las mujeres, y en ellas, está creciendo. Pedro Luis Martín Olivares. https://pedroluismartinolivares.com/eco-socialmente-hablando/la-inversion-de-las-mujeres-y-en-ellas-esta-creciendo/

Reflexiones, experiencias y propuestas: Economía feminista en las aulas

Reflexions, experiències i propostes: Economia feminista a les aules

Mónica Soriano Martínez
IES Doctor Faustí Barberà. Alaquàs

RESUMEN
Enseñar economía desde otra mirada, cuestionando los paradigmas neoclásicos androcénctricos, poniendo en el centro el verdadero objetivo de la ciencia económica, el bienestar de las personas. Bienestar que pasa por poner la vida en el centro reconociendo la vulnerabilidad del ser humano, su interdependencia y ecodependencia. Por todo ello, desde las aulas de economía del IES Dr Faustí Barberà voy a reflexionar y compartir mis experiencias y propuestas para trabajar la igualdad, visibilizando estas relaciones y esta necesidad de cuidados a través del flujo circular de la renta ampliado, la importancia de ofrecer modelos a nuestro alumnado de mujeres emprendedoras y empresarias, trabajando los estereotipos, educando la mirada hacia la publicidad sexista, revisando los materiales con sesgo de género y tras la reflexión y la concienciación toca pasar a la acción, a la participación. No es suficiente con visibilizar necesitamos vivenciar.

RESUM
Ensenyar economia des d'una altra mirada, qüestionant els paradigmes neoclàssics androcèntrics, posant en el centre el vertader objectiu de la ciència econòmica, el benestar de les persones. Benestar que passa per posar la vida en el centre reconeixent la vulnerabilitat de l'ésser humà, la seua interdependència i ecodependencia. Per tot això, des de les aules d'economia de l'IES Dr Faustí Barberà reflexionaré i compartiré les meues experiències i propostes per treballar la igualtat, visibilitzant aquestes relacions i aquesta necessitat de cures a través del flux circular de la renda ampliat, la importància d'oferir models al nostre alumnat de dones emprenedores i empresàries, treballant els estereotips, educant la mirada cap a la publicitat sexista, revisant els materials amb biaix de gènere i després de la reflexió i la conscienciació toca passar a l'acció, a la participació. No és suficient amb visibilitzar necessitem vivenciar.

Palabras clave: economía feminista, flujo circular de la renta ampliado, cuidados, sexismo, publicidad, sensibilización y acción.
Paraules clau: economia feminista, flux circular de la renda ampliat, cures, sexisme, publicitat, sensibilització i acció.

INTRODUCCIÓN

Como profesora de Economía en secundaria me pregunto por qué y cómo introducir esa mirada de género a una ciencia como la económica. Desde un punto de vista legislativo, la Constitución Española insta a la comunidad educativa a practicar la coeducación en la igualdad entre sexos y contra el sexismo. Nuestro sistema educativo vela por valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia

personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer y desde Hoy más que nunca resulta necesario trabajar la igualdad en nuestros centros, cuestionando los paradigmas neoclásicos, revisando materiales, visibilizando a las mujeres en nuestra disciplina, ofreciendo otros modelos; todo ello desde un plano intelectual y reflexivo y al mismo tiempo vivencial.

EL PRINCIPAL OBJETIVO DE LA ECONOMÍA: EL BIENESTAR DE LAS PERSONAS

Al empezar las clases de economía siempre pregunto al alumnado qué piensa que es la economía y las respuestas año tras año se repiten: dinero, compra y venta, acciones, mercados, empresas, beneficio....

Este nuevo curso tras meses confinados regresamos a las aulas en esta "nueva normalidad". Tras meses de teletrabajo, de escuela en casa, de ama de casa, de deporte en casa, frustración, coronavirus, un mes de aislamiento..., me pregunté profundamente qué es lo realmente importante en mi vida.

Y así decidí comenzar este apasionado curso con mis chicos y chicas preguntándonos qué ha sido lo realmente importante durante estos meses confinados. A través de la "Tabla de confinamiento" pudimos reflexionar primero individualmente y luego colectivamente las diez cosas más importantes para nosotros como individuos y como sociedad. Reflexionando sobre los tipos de necesidades que tenemos, con qué bienes y servicios las cubrimos, qué empresas hay detrás de estos bienes y servicios y qué recursos utilizan estas empresas.

Compartiendo esta actividad cada grupo extrajo sus propias conclusiones. Todos ellos coincidieron en la existencia de necesidades humanas no materiales sino afectivas, sociales, de pertenencia, de estima, de afiliación. Por otro lado llegaron a la conclusión de que detrás de los bienes y servicios materia-

les que consumimos para satisfacer nuestras necesidades hay empresas y, detrás de estas, personas. En las reflexiones estuvo presente el consumo, la tecnología, la salud, la familia, los amigos, pero sobre todo que nos necesitamos unos a otros y necesitamos los recursos del planeta.
Una experiencia compartida colectivamente para llegar a esa razón de ser de la economía: el bienestar de las personas. Un bienestar que pasa por repensar la economía desde esa doble lógica, la de la vida humana y la de la naturaleza como seres interdependientes y ecodependientes que somos. (HERRERO, 2017). Por todo ello, se hace imprescindible hoy más que nunca el estudio de la economía desde una perspectiva feminista que ponga en el centro la vida de las personas.

VISIBILIZAR LOS CUIDADOS: FLUJO CIRCULAR DE LA RENTA AMPLIADO

La economía feminista considera a los sujetos como seres interdependientes en su toma de decisiones y como necesitados de múltiples cuidados (CARRASCO, 2011). Reconocer nuestra vulnerabilidad resulta primordial. Nuestra necesidad de ser cuidados se produce en dos momentos clave de la vida como es la infancia y la vejez pero también podemos precisar cuidados en cualquier momento de nuestras vidas.
Para visibilizar esta economía del cuidado propongo trabajar a partir del Flujo Circular de la Renta Ampliado (FCRA), que consiste en insertar en la parte superior de un iceberg el flujo circular de la renta clásico y en la parte sumergida la economía del cuidado, basado en el iceberg que propone Mª Ángeles Duran a partir de las encuestas de usos del tiempo en España (DURÁN, 2000).
Esta adaptación del iceberg de Durán para explicar el FCRA está inspirado en los materiales elaborados por Reyes Beltrán y otros docentes del IES Marxadella (BELTRÁN et al.2017).
Se muestra nuestro sistema económico como un iceberg, divi-

dido en dos partes, en la parte superior el flujo circular clásico centrado en los mercados de bienes y servicios y en el mercado de factores productivos y en la parte inferior, la oculta, invisible y de mayor dimensión todos aquellos trabajos que no pasan por el mercado: los trabajos de cuidados y que sostienen la economía de mercado. Trabajos realizados en mayor parte por mujeres.

Este FCRA pretende mostrar de manera visual la economía del cuidado centrada en el mantenimiento de la vida frente a la economía capitalista basada en los mercados y la búsqueda del beneficio.

Por lo tanto, aquello que estudiamos en los libros de economía es una pequeña parte del mismo, necesitamos ampliar la mirada y ver qué sostiene todo este sistema. Visibilizar aquello que no se ve, que no pasa por el mercado pero es imprescindible para la vida. Hacer visible lo invisible y reconocer que si los cuidados se paran, se para la economía (MOLTÓ, 2017).

Otras de las actividades propuestas y complementarias al FCRA es el cálculo del trabajo remunerado y del trabajo del cuidado en términos de tiempo (BELTRÁN, 2017) en la que el alumnado cuantifica en términos de tiempo, en términos de vida, el trabajo de los cuidados y el trabajo remunerado y su distribución en su unidad familiar.

MERCADO DE TRABAJO: BRECHA SALARIAL Y SEGREGACIÓN OCUPACIONAL

Trabajar desde una perspectiva feminista se puede trabajar de manera transversal a lo largo de todo el currículum. Al llegar al bloque del mercado laboral, nos podemos seguir preguntando al hilo del principal objetivo de la economía cuáles son los trabajos socialmente necesarios para conseguir ese bienestar de la sociedad. Lo trabajo a nivel vivencial a través de un juego en tres grandes grupos a partir del diálogo que consiste en ordenar una lista de profesiones y tareas bajo tres criterios: de

mayor a menor utilidad social, de mayor a menor remuneración económica y de menor a mayor presencia de mujeres en estas tareas. Profesiones o tareas que pueden ser desde llevar a tus hijos al médico, un broker, un neurocirujano, cuidar a nuestros mayores...

Los resultados son sorprendentes y dan lugar a un debate o reflexión sobre estas preguntas. ¿Por qué a mayor valor social menor valor de mercado? ¿Por qué a mayor valor social mayor índice de feminización y racialización?. Una actividad que conduce a reflexionar sobre los conceptos de brecha salarial, techo de cristal, corresponsabilidad, segregación ocupacional, división sexual del trabajo, tasa de inactividad, concepto de "trabajo"...

Tras la lectura en clase del artículo "Si los cuidados se paran se paraliza la economía" (MOLTÓ, 2017) descubrimos la existencia de la cátedra de economía feminista en la Facultad de Economía y tras contactar con ella accedieron a visitarnos y contarnos en nuestro centro qué era esto de la economía feminista. Contamos también con la participación de Empar Aguado, Doctora y Profesora del Departamento de Sociología y Antropología Social, para hablarnos de segregación ocupacional. Reflexionando sobre el mercado laboral y sobre la segregación ocupacional observamos cómo en los empleos de dominación masculina se perciben mayores remuneraciones y la principal consecuencia de este hecho es la perpetuación y reproducción de la brecha salarial, lo que va a condicionar el bienestar material en el presente y el futuro de las personas asalariadas. (AGUADO, 2018).

Estas desigualdades producidas por la ancestral división del trabajo siguen vigentes, siendo causa de una injusticia objetiva. Por ello resulta imprescindible revalorizar los trabajos relacionados con el cuidado, ofrecer modelos al alumnado y realizar un tarea de orientación que canalice el talento y los sueños hacia otras realidades. Tras años de trabajo en igualdad aún queda un largo camino, la realidad sigue siendo que en

nuestro centro, tras implantar el primer año de ciclo medio de sistemas informáticos en el que se encuentran 25 alumnos matriculados, únicamente tenemos a una mujer. Necesitamos urgentemente seguir caminando y construyendo igualdad.

NECESITAMOS TENER REFERENTES. MUJERES ECONOMISTAS Y EMPRENDEDORAS

Desde esta óptica de hacer visible lo invisible y desde esta necesidad de tener referentes, trabajamos el proyecto de mujeres economistas y mujeres emprendedoras a lo largo de la historia y en la actualidad. A través de la actividad "Nobel de economía" el alumnado de economía busca y expone un nobel de economía y una mujer economista. A partir de esta exposición ellos mismos obtienen sus propias conclusiones: solo una mujer nóbel de economía y la mayoría de los premios nobel son hombres, blancos, estadounidenses.

Tras realizar esta investigación el alumnado participa en el proyecto de centro "Dones de llibre" elaborando una exposición de mujeres economistas a lo largo de toda la historia y hasta la actualidad, desde Jane Marcet, Harriett Martineau, Harriet Taylor Mill, Rosa Luxemburgo, Elinor Ostrom, Gro Harlem Brundtland,, hasta Miren Etxezarreta, Irma Adelman, Cristina Carrasco....

Por otro lado, de esta necesidad de visibilizar otras realidades más cercanas de mujeres contemporáneas también nació el proyecto "La empresa en el aula. Mujeres emprendedoras" en el que invitamos a mujeres empresarias y emprendedoras de la localidad y otros municipios cercanos a compartir sus experiencias profesionales con el alumnado. Estas charlas resultan especialmente muy motivadoras y acercan la realidad empresarial al aula.

REVISIÓN Y CREACIÓN DE MATERIALES SIN SESGO DE GÉNERO

El profesorado tenemos una responsabilidad en la revisión de materiales para corregir los sesgos de género. Basta con poner la palabra emprendedor o persona emprendedora en Google Imágenes para encontrar siempre el mismo prototipo: hombre, blanco, traje de chaqueta y corbata. ¿Dónde están las mujeres? ¿No están? El poder de las imágenes es inmenso ya que crea referentes y perduran en nuestra cabeza mucho más que las palabras. Esta responsabilidad pasa por la revisión de materiales y la creación de nuevos materiales sin sesgo de género, ofreciendo diversidad y modelos para que todas y todos se sientan representados en el aula.
Al no utilizar un manual en las optativas de IAEE, una de las actividades introductorias que propongo es la edición de una portada que recoja el espíritu de la materia. Año tras año me encuentro con los mismos estereotipos a la hora de representar a una persona emprendedora y empresaria así como la asociación de la materia únicamente al dinero. Por lo tanto, mi propuesta de revisión se aplica a todos los materiales, tanto escritos como audiovisuales incluso en la elaboración de exámenes. En los cuales los protagonistas son ellas y ellos con nombre y apellidos rompiendo estereotipos de género en las profesiones.

EDUCAR LA MIRADA: ANÁLISIS PUBLICIDAD SEXISTA

Otro de los grandes retos de la educación es educar la mirada. Actualmente el alumnado de secundaria y bachillerato vive inmerso en un mar de imágenes sobre las cuales como dice Yolanda Domínguez y utilizando la metáfora del sol las reciben “sin filtro” “a pelo" (DOMÍNGUEZ, 2021). El poder de una imagen es mucho mayor que una palabra. Consumimos tal cantidad de imágenes y disponemos de tan poco tiempo para

cada una que aplicamos un nivel de lectura muy superficial basado en lo emocional, lo que nos mantiene en un grado muy básico de entendimiento, más animal y menos racional. En el ámbito de la publicidad estas imágenes crean referentes. El objetivo de la publicidad no es educar sino vender un producto, pero al final están creando referentes y muchos de estos están llenos de estereotipos. Nos hemos acostumbrado a mirar sin pensar, sobre todo en los mensajes publicitarios que están cargados de emoción. Como actividad introductoria propongo el visionado del trabajo de Yolanda Domínguez en el cual se pide a un grupo de niños y niñas de 8 años que describan lo que ven en las imágenes publicitarias.

El resultado es revelador: ellas están enfermas, borrachas y muertas. Ellos son superhéroes, jefes y empresarios. Los niños y las niñas decodifican las imágenes y dejan al descubierto la violencia implícita y la desigualdad en el tratamiento de hombres y mujeres, ofreciéndose a ayudarlas a ellas: "tienen hambre", "se sienten solas" y "se podrían morir", o proyectando sus deseos en los roles de ellos: "están felices", "yo también quiero ir a la universidad", "yo soy el jefe. (DOMÍNGUEZ, 2015).

Mi propuesta es un análisis de un spot publicitario analizando el target, posicionamiento, estrategia de marketing mix incluyendo un apartado que analice si la marca realiza una publicidad sexista. Para ello el alumnado cuenta con unos indicadores de publicidad sexista como por ejemplo si existe una cosificación del cuerpo o si está creando modelos que refuerzan los estereotipos o roles de género. Igual que les enseñamos a hacer un buen comentario de texto tenemos que enseñarles a mirar, qué es lo que te muestran, cómo te lo muestran, la voz en off, la posición de la cámara, lo que no te muestran....

Analizar una determinada marca va más allá de analizar el logo, nombre o producto, se trata de entender el concepto de marca postmoderna. Pilar Alfonso nos adentra en el mundo de las marcas con una invitación a pensar en el significado de

las grandes marcas en el mundo actual, a indagar en sus relatos y contra relatos. (ALFONSO, 2016).
La marca es nombre, logo, valor, emoción, relato, confianza y sentido, por todo ello necesitamos que el alumnado sepa descubrir qué nos cuentan las marcas (el relato) y aquello que no cuentan (el contra relato). Trabajamos todos estos conceptos a partir del aprendizaje dialógico a través de tertulias curriculares sobre marcas, publicidad y con un enfoque de género.

DE VISIBILIZAR A ACTUAR
JORNADAS DE ACCIÓN SOLIDARIA: FEMINIZACIÓN DE LA POBREZA

Una de las claves para la transformación social es que las actividades que realicemos sean vivenciales, significativas, donde el alumnado sea el protagonista y no un mero espectador. Las jornadas de acción solidaria tienen su origen en el mercado solidario. Recién aterrizada en el instituto desde dirección se me comunica que la profesora del año pasado hacía un mercado y que si yo quería podía continuar con esta actividad. Fue Pilar Alfonso en un pasillo un día quien me preguntó si esas dos palabras no era extraño que fueran unidas, mercado y solidaridad, cómo es posible. De aquí surgió la idea de que esta actividad fueran unas jornadas de formación y acción centradas en la línea de trabajo de nuestro centro: “la feminización de la pobreza”.
Cada año trabajamos con una ONG de mujeres, contando con la colaboración del Ayuntamiento de Alaquás y con la asociación de comercios CADA, comercios que colaboran en el proyecto donando productos o vales de servicios que se venderán el día del mercado y cuya recaudación se destina a la ONG. El objetivo de estas jornadas no es vender productos únicamente, sino la sensibilización, la formación, el trabajo cooperativo y vivencial del alumnado que asume el protagonismo y las riendas en la gestión de estas jornadas. Un proyecto cooperativo,

vivencial, interdisciplinar, internivel, solidario, abierto al municipio y feminista.

DE VISIBILIZAR A ACTUAR. PROYECTOS COOPERATIVOS EN EL AULA

Vivenciar experiencias rompe con el efecto pantalla para buscar la percepción por sí misma (FERRAGUT, 2017). Ofrecer modelos y visibilizar es necesario, pero si conseguimos que lo puedan vivenciar, esto va a generar un aprendizaje significativo y sobre todo inolvidable.

El proyecto empresarial de la optativa de iniciación a la actividad emprendedora y empresarial (IAEE) en todos los cursos consiste en la constitución de una cooperativa escolar por su carácter democrático y la elaboración de un producto o servicio que mejore la vida de las personas y del planeta. Realizamos una actividad de aprendizaje-servicio con los colegios adscritos a nuestro centro.

Gracias a la experiencia docente, a la lectura de las memorias de final de curso y al contacto con exalumnos, si una cosa he podido comprobar es que aquellos aprendizajes que se realizan de manera vivencial y compartida, generan una experiencia, una emoción y un aprendizaje significativo que no se olvida. Resulta muy gratificante encontrarse por las calles con alumnado de otros años y que te recuerden lo bien que lo pasaron con aquellas actividades, montando aquellas cooperativas, viviendo la experiencia de ser la directora de una empresa, coordinar equipos... Por lo tanto mi propuesta para trabajar la igualdad es de esta manera: vivencial y que traspase las puertas de nuestro centro.

CONCLUSIÓN

En la actualidad el gran reto para avanzar en la igualdad es trabajar en la concienciación de la población infantil y juve-

nil para sensibilizarla y de esta manera, prevenir y poder construir una sociedad nueva (TALENS, 2015). Para construir esta sociedad nueva y conseguir los objetivos educativos en materia de igualdad, solidaridad y respeto desde la economía tenemos muchas líneas de actuación. Poner la vida en el centro, reconocer nuestra vulnerabilidad y nuestra necesidad de cuidados, ofrecer referentes, nuevos modelos, educar la mirada, rechazar estereotipos, empoderar al alumnado ofreciéndoles la posibilidad de de convertirse en ciudadanos críticos y activos.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, E (2018). *Segregación ocupacional. Participación y reconocimiento de mujeres empleadas en trabajos de dominación masculina*. Valencia, España: Editorial Tirant lo Blanch.

ALFONSO, P (2016). (*Tot) el que encara no saps sobre les marques*. Cataluña, España: Editorial Onada.

BELTRÁN, et al. (2017). "El valor del cuidado desde la ética y la economía. Una propuesta interdisciplinar". En TERUEL, P.J. et al (Eds) *La inquietud del pensar. Enseñar filosofía en el S.XXI*. (pp. 105-113). Granada, España: Editorial Comares.

CARRASCO, C (2011). "La economía del cuidado: planteamiento actual y desafíos pendientes". *Revista de Economía Crítica*, 11, primer semestre, 205-225.

CARRASCO y DÍAZ (2011). *Economia feminista. desafíos, propuestas, alianzas*. Editorial. Entre pueblos.

DOMÍNGUEZ, Y (2015). Niños versus moda. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=LlShHeU2qU4

_____ (2021). *Maldito estereotipo*. Barcelona, España: Editorial Penguin Random House Grupo Editorial.

DURÁN, M.A. (2000). *La contribución del trabajo no remunerado a la economía española*. Madrid, España: Colección Estudios, Instituto de la Mujer.

FERRAGUT, S. J. (2017). "Libertad, felicidad y diálogo en la educación artística. Propuestas metodológicas para una educación humanista en el aula de Secundaria". *Creativity and Educational Innovation Review* (CEIR)

HERRERO, Y. (2017). *Economia ecológica y economía feminista: un diálogo necesario. Economía feminista, desafíos, propuestas, alianzas*. Editorial Entre Pueblos.

MOLTÓ, M.L. (2017). 19 de septiembre. *El diario.es*: "Si los cuidados se paralizan, se para la economía". Recuperado el 19 de septiembre de 2017 de https://www.eldiario.es/economia/maria-luisa-molto_128_3065464.html

TALENS, C. (2015). 31 de octubre. *El periodicodeaqui.es*: "El gran reto de la igualdad es concienciar la población infantil y juvenil". Recuperado el 31 de octubre 2015 de https://www.elperiodicodeaqui.com/epda-noticias/coto-talens-el-gran-reto-de-la-igualdad-es-concienciar-la-poblaci-n-infantil-y-juvenil-/96199

Proyecto “En Conjunt”, teatro, trabajo cooperativo y emprendimiento en el aula

Projecte «En Conjunt», teatre, treball cooperatiu i emprenedoria a l’aula

Luz Marina Andreu Plaza
IES El Cabanyal. Valencia

RESUMEN
En Conjunt es una experiencia multidisciplinar (economía, francés, griego, castellano, geografía, informática y tecnología) e internivel (4° de ESO, FPB II, 1° y 2° de Bachillerato). Se ha realizado durante 5 años consecutivos en el centro (2015-16/2019-2020). La metodología utilizada es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para crear una Sociedad Cooperativa de trabajo asociado simulada (CTA), de gestión cultural sin ánimo de lucro “En Conjunt”. Economía (FAG) crea la sociedad, elabora los estatutos, busca financiadores públicos y privados, gestiona los recursos, diseña e implementa el plan de marketing. Este planteamiento permite trabajar competencias instrumentales e interpersonales, muy útiles en el futuro profesional del alumnado.

Francés, castellano y griego han trabajado sus objetivos curriculares a partir de obras clásicas adaptada en sus lenguas de estudio. El producto final será una obra de teatro, representada en los 3 municipios de los que depende el centro. Tecnología ha participado con la construcción de la escenografía con materiales reciclados, siempre que ha sido posible.
Tiene una parte solidaria, el 100% de la recaudación de la venta de entradas de la representación será entregada a 2 ONGs elegidas por consenso por el alumnado, que acuden al centro para presentar sus programas y explicar al alumnado lo que pueden hacer con el dinero recaudado.
Trabajar con este método supone un reto. Gracias a un trabajo intenso, este proyecto ha permitido expresar sentimientos, explicar historias, transmitir inquietudes y conectar con otras personas, rompiendo los compartimentos estancos, que son los grupos-clase. Juntos hemos fomentado la motivación creando sinergias positivas. A nivel de centro es una experiencia muy positiva que marca una línea de actuación innovadora.

RESUM

En Conjunt és una experiència multidisciplinària (economia, francés, grec, castellà, geografia, informàtica i tecnologia) i internivell (4t d'ESO,FPB II, 1r i 2n de Batxillerat). S'ha realitzat durant 5 anys consecutius al centre (2015-16/2019-2020). La metodologia utilitzada és l'Aprenentatge Basat en Projectes (ABP) per a crear una Societat Cooperativa de treball associat simulada (CTA), de gestió cultural sense ànim de lucre "En Conjunt". Economia (FAG) crea la societat, elabora els estatuts, cerca finançadors públics i privats, gestiona els recursos, dissenya i implementa el pla de marqueting. Aquest plantejament permet treballar competències instrumentals i interpersonals, molt útils en el futur professional de l'alumnat.
Francés, castellà i grec, han treballat els seus objectius curriculars a partir d'obres clàssiques adaptada en les seues llengües d'estudi. El producte final serà una obra de teatre, representa-

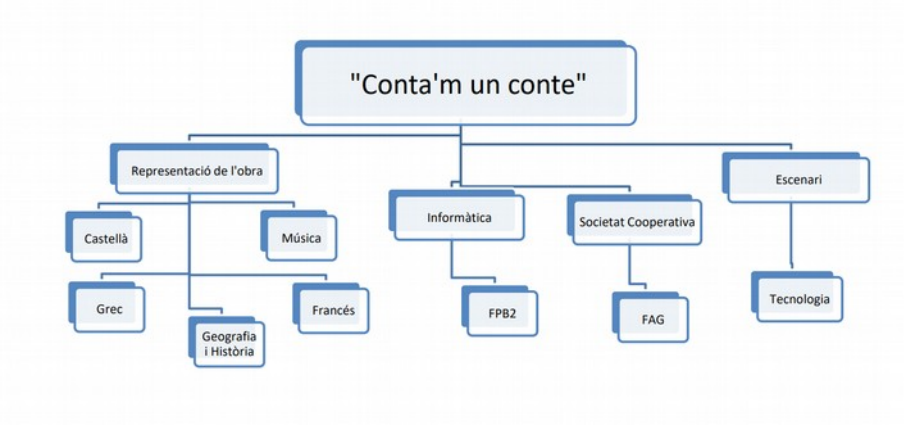
da en els 3 municipis dels quals depén el centre. Teconología ha participat amb la construcció de l'escenografia, amb materials reciclats, sempre que ha sigut possible.
Té una part solidària, el 100% de la recaptació de la venda d'entrades de la representació serà entregada a 2 ONGs triades per consens per l'alumnat, que acudeixen al centre per a presentar els seus programes i explicar a l'alumnat el que poden fer amb els diners recaptats.
Treballar amb aquest mètode suposa un repte. Gràcies a un treball intens, aquest projecte ha permés expressar sentiments, explicar històries, transmetre inquietuds i connectar amb altres persones, trencant els compartiments estancs, que són els grups-classe. Junts hem fomentat la motivació creant sinergies positives. A nivell de centre és una experiència molt positiva que marca una línia d'actuació innovadora.

Palabras clave: Sociedad Cooperativa, teatro, trabajo cooperativo, creatividad, competencia comunicativa.
Paraules clau: Societat Cooperativa, teatre, treball cooperatiu, creativitat, competència comunicativa.

1. INTRODUCCIÓN

Mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos, diferentes materias se embarcan en un proyecto en el que el alumnado de economía (FAG) crea una empresa cooperativa de gestión cultural sin ánimo de lucro: "En Conjunt". Elaboran documentos como: Estatutos, diagrama de Gantt, lienzo de modelo de negocio Canvas, Plan de empresa, Plan de márqueting- mix, modelo de cadena de valor de M. Porter, Presupuesto, cuadro de Tesorería, control de facturas, cartas comerciales, actas de reunión, etc.
Los estudiantes de griego, castellano, geografía y francés, actores de la obra de teatro representada, trabajan los estándares de aprendizaje y contenidos de sus materias a lo largo del cur-

so. Se trabaja a partir de una metodología comunicativa en las que el alumnado juega un papel activo y participativo, pasando el profesor a desarrollar una tarea de guía y orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma. Hemos puesto el acento en las habilidades comunicativas de comprensión y expresión escrita (CE, EE) mediante la adaptación de obras clásicas y la creación a partir de éstas de una nueva. Además, se representa en escena el texto ante el público, por lo que los objetivos de compresión y expresión oral (CO, EE) se implementan presentando la lengua en situación de comunicación real. Por su parte, el departamento de tecnología ha creado la escenografía para la representación de la obra. Informática realiza el diseño gráfico de la cartelería, díptico, tarjetas de visita y vídeo.



Las obras se han representado en 4 lenguas diferentes (valenciano, castellano, francés y griego). La integración de los Objetivos de Desarrollo sostenible (ODS), impulsados por la ONU, en nuestro Proyecto fue paulatina, siendo los más vinculados al mismo, los siguientes:

N.º 4. Educación de calidad. «En Conjunt» pretende:
- Enseñar el valor del trabajo creando una cooperativa simulada para vivir su funcionamiento práctico.
Fomentar la solidaridad entre los estudiantes. Donación a dos ONGs.
- Utilizar metodologías ágiles de trabajo, de carácter práctico para aprender de forma divertida, cooperando de manera dinámica.
- Importancia de las lenguas extranjeras y de la cultura clásica en la enseñanza para la formación de la persona. Incorporamos 4 lenguas: griego, francés, castellano y valenciano.
- Importancia de las TIC´s. Aprender a utilizar programas como Word, PowerPoint, Excel, plataformas de creación de contenido como Edmodo, Wix.com, Genial.ly, Google Slides, Trello, etc, para poder estar preparados para un mundo totalmente digital. SCRUM con FPB II.
- Fomentar la comunicación con empresas privadas /públicas, y las habilidades (Soft Skills) que aporta el emprendimiento

N.º 5. Igualdad de género. Con la actualización y reescritura de los textos clásicos para las obras de teatro se han revisado los estereotipos femeninos que ponen en evidencia la discriminación contra las mujeres que en la actualidad todavía existen. Los nuevos textos promueven la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres.

N.° 8. Producción y consumo responsable. Es un proyecto sostenible puesto que enseña un uso serio de los recursos y materiales a nuestro alcance: reutilización de papel, impresión ajustada, consumo responsable de electricidad, reciclaje, reutilización de disfraces, local cedido por el Ayuntamiento "Casa de la Cultura de Foios". Utilizamos plataformas TIC para hacer todas las tareas y coordinación entre materias para poder reducir el uso de papel.

N.° 10. Reducción de desigualdades. "En Conjunt" es una oportunidad para demostrar la fuerza que puede llegar a tener cada persona si desarrolla sus principales habilidades. La creación de la empresa cooperativa de trabajo asociado hace que el alumnado aprenda a desarrollarse y valorar su trabajo y el de sus compañeros. Todas las materias tienen un gran poder de participación en el proyecto. Este conjunto de actividades crea un ámbito de igualdad entre los miembros participantes. El modelo cooperativo evita la discriminación entre socios por la raza, sexo, etc. Es un modelo inclusivo que incorpora a todos por igual, sin distinciones.

N°.17. Alianzas para conseguir los objetivos. La Agenda 2030 de la ONU insiste en las ventajas de las alianzas. Nuestro proyecto crea una empresa que, además de poner en contacto alumnos del centro con profesores, crea alianzas con empresas e instituciones externas. Este conjunto de relaciones internas y externas van a crear un ambiente de motivación y trabajo muy positivo para lograr los objetivos del mismo. Sin un ambiente de relaciones fuerte no se podría conseguir el poder que logra cada año. Fomentamos:
- El poder de la cooperación entre alumnado, y su relación con el profesorado para conseguir mejores resultados. Alianzas con empresas privadas, públicas, para poder financiar con éxito la obra de teatro y el libro explicativo. Permite dar a conocer empresas locales.

- Alianzas con las ONG. Nos darán a conocer su labor social, la posibilidad de asociación, y por último la donación de los ingresos por venta de entradas de la obra. El Aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio en la comunidad en un proyecto donde los participantes aprenden las necesidades reales de su entorno, con el fin de mejorarlo.
-El aprendizaje de varias lenguas extranjeras, plurilingüismo, para el desarrollo y participación del individuo en un mundo globalizado, recogido en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Posibilidad futura de un Proyecto Erasmus + KA2.

2. OBJETIVOS

- Fomentar el trabajo en grupo, mejorando la relación entre alumnado y profesorado.
- Fomentar el aprendizaje de varias lenguas extranjeras y la afición por el teatro y la literatura clásica.
- Utilizar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Cooperativo (AC).
- Fomentar la actitud positiva, la iniciativa emprendedora, desarrollar habilidades de comunicación y pensamiento superior, mejorando así la responsabilidad individual y las habilidades sociales.
- Poner en práctica la teoría que hemos aprendido en todas las materias que participan en este proyecto.
- Aprender a utilizar TIC´s como: Edmodo, Office, PowerPoint, Genial·ly, Viva Video, Canva, WIX.
- Aprender qué es una cooperativa (CTA), como crearla y gestionarla.
- Finalidad solidaria.
- Crear un proyecto innovador que potencie las habilidades individuales del alumnado, que ellos han elegido voluntariamente.

- Conseguir una financiación y colaboración con empresas públicas y/o privadas externas al instituto para poder realizar con éxito los dos productos que ofrece "En Conjunt": la obra de teatro y la creación del libro explicativo del proyecto.
- Vincular nuestros objetivos con los ODS de la Agenda 2020-2030 de la ONU para ayudar a hacer un futuro más sostenible.

3. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES Y PROPUESTA DE VALOR

- Participación de entidades públicas y privadas cercanas, así como ONGs.
- Integración de todo la comunidad educativa, el AMPA, antiguos alumnos, familias en general, entre otras.
- Trabajo por proyectos: el rol del profesor es de orientador y se da autonomía al alumnado, fomentando la motivación. Aumento del interés por las materias específicas y aprender a trabajar de manera interdisciplinar.
- Mejora la capacidad de búsqueda, selección y tratamiento de la información.
- Ayuda a buscar posibles soluciones en grupo para la resolución de problemas que van surgiendo.
- Elaboración de presentaciones en público mediante las TIC.
- Importancia de la autoevaluación, que permite al alumnado valorar sus propias destrezas, cómo han aprendido y así poder conocer qué deben mejorar.
- Fomento de las artes escénicas, desarrollando los diferentes roles de las mismas: actor, director, espectador, guionista...

4. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS ASPECTOS CLAVES

Comenzamos en el curso 2015-16. Las obras han tratado temas muy diversos durante estos 5 años (Humanidad, amor, arte, pintura, literatura...). Para nuestro proyecto decidimos crear un logotipo que aportara profesionalidad a nuestra empresa y

que fuese nuestro signo de identidad.
Diseñado por una empresa local, está representado por una rueda atada a una mano y un pie que ayudan a llevar adelante la tarea por medio del trabajo cooperativo en equipo. Si uno de los miembros fracasa en su trabajo perjudicará a todos, ya que la rueda no se puede parar: "vamos En Conjunt, es decir: juntos, unidos". La rueda va en color amarillo sobre fondo negro y el nombre de la cooperativa en blanco.

2015-16: *Prometeo*. Reinterpretación del mito de Prometeo, que es castigado por Zeus por haber dado el fuego a los hombres, pero conseguimos que el héroe tenga una nueva oportunidad. Zeus pone a Prometeo una condición para ser liberado: tendrá que demostrar que la humanidad ha progresado. Para ello Prometeo viajará hasta nuestros días.
2016-17: *Granotes*. Es una comedia que demuestra que la crítica literaria y la risa son compatibles. Se eligió por ser un homenaje a las Humanidades y una defensa de los valores culturales para superar las crisis que sufre la ciudadanía de cualquier época.
2017-18: *Kaleidoscopio*. La obra trató sobre las diferentes visiones del amor a lo largo de la historia. Griego teatralizó unos textos explicando las diferentes formas de interpretar el amor en la antigua Grecia con la aparición de los personajes como Dafne, Hipólito, Fedra y Lisístrata. Castellano recitó poemas de Miguel Hernández y El Quijote sobre el amor. Francés, representó unos poemas de Jacques Prévert y un musical con canciones relacionadas con el amor (La vie en rose, Je veux y J'ai cherché).

2018-19: *Pinacoteca*. Es un término de origen griego formado por las palabras πίναξ, que significa "cuadro", y θήκη, que significa "caja" o "depósito"; por lo tanto, una pinacoteca es una galería o un museo de pintura. Ese año inauguramos nuestra propia Πινακοθήκη, mostrando una colección muy especial, puesto que nuestros cuadros, de repente, cobran vida y empiezan a contar una parte de su historia.

2019-20: *Cuéntame un cuento*. Pocas historias despiertan emociones tan intensas como los mitos clásicos, los cuentos populares o las leyendas tradicionales de los antepasados. Con su profunda belleza, las Musas nos inspiran en este espectáculo para poner en escena una selección de historias de todas las épocas.

5. RETOS

- Coordinación de los grupos.
- Adecuación del espacio-clase al trabajo cooperativo.
- Adaptación del horario a las actividades a realizar: muchas

actividades se realizan fuera de horario escolar.
- Necesidad de horas de coordinación y reunión en los horarios del profesorado participante.
- Nivel avanzado en determinadas herramientas TIC por parte del alumnado y del profesorado.

6. CLAVES DE FUTURO

Pueden existir dos vertientes: la escolar y la personal. A nivel escolar, el centro, al final de cada curso, realiza una valoración del trabajo anual y planifica la posibilidad de continuación, ya que se trata de un proyecto enriquecedor para la comunidad educativa, e incluso para las poblaciones cercanas. Por esto y teniendo en cuenta la motivación y la implicación del alumnado y de las familias, merece la pena su realización año tras año.
A nivel personal, esta experiencia ha permitido al alumnado acercarse al mundo cultural y laboral desde la investigación y la creatividad. Los conocimientos adquiridos en este proyecto constituyen una experiencia vital para el alumnado, que en un futuro podrá utilizar en diferentes ámbitos personales y profesionales además de crear lazos personales que perduran fuera del centro educativo.

7. CONCLUSIONES

Mediante el proyecto "En Conjunt", hemos utilizado la representación y las capacidades de expresión dramática para trabajar contenidos como la lengua propia y extranjera (francés), la literatura y la mitología grecorromanas, la introducción a las lenguas clásicas (griego) y la actitud emprendedora. Implementando los contenidos programados del curriculum y completando con las salidas y los trabajos en grupo.
La representación se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de muchas clases y como una actividad de centro

al final de cada curso académico, con una función única para el Instituto, en la que asiste todo el alumnado de los grupos participantes, además de las funciones que se hacen para familias y público externo.
Nos hemos acercado al mundo real y laboral con la creación de una empresa cooperativa en la que cada uno ejerce un papel para llevar a cabo el proyecto: administración, gestión, logística, márqueting, etc.
Por otra parte, las actividades que forman parte del proyecto se han llevado a cabo de una manera lúdica y cercana a las inquietudes del alumnado, demostrando que ellos mismos pueden realizar de forma autónoma las tareas propuestas. Es una manera de fomentar la participación del alumnado, el profesorado, las familias y las instituciones de los municipios, y se ofrece una metodología de trabajo diferente de la clase expositiva tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

ALFARO GIMÉNEZ, J., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, C., PINA MASSACHS, M. (2018). "Economía de la empresa". Mc. Graw Hill.

Aprendizaje Cooperativo. Guías Rápidas Sobre Nuevas Metodologías. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

ARAGUZ, Á., (2015). *No Todo Vale En ABP (Aprendizaje Basado En Proyectos)* - INTEF. [online] INTEF. Disponible en: https://intef.es/Noticias/no-todo-vale-en-abp-aprendizaje-basado-en-proyectos/

CAÑAMERO, B. Blog de Iniciativa. Disponible en: http://blog-deconomiacharro.blogspot.com

Esic.edu. 2017. Principios De Un Marco Amplio De Éxito Escolar. [ebook] Disponible en:
https://www.esic.edu/pdf/pwc_informe_educacion.pdf

FEVECTA. (2016). *Guía Práctica Para La Constitución y Gestión De Una Cooperativa De Trabajo*. València.

PELLICER IBORRA, C. y BATET ROVIROSA, M., (2016). *Pedagogías Ágiles Para El Emprendimiento*. [ebook] Docs.gestionaweb.cat. Disponible en: https://docs.gestionaweb.cat/1551/pedagogias-agiles-para-el-emprendimiento.pdf

PEÑALVER, P. (2017). Lean Startup En Educación. [ebook] Pablo Peñalver. Disponible en: https://pablopenalver.com/

REVERTE BERNABEU, J., GALLEGO SÁNCHEZ, A., MOLINA CARMONA, R. y SATORRE CUERDA, R., (2007). *El Aprendizaje Basado En Proyectos Como Modelo Docente*. Experiencia Interdisciplinar Y Herramientas Groupware. [ebook] Bioinfo.uib.es. Disponible en: http://bioinfo.uib.es/~joemiro/aenui/procJenui/Jen2007/reelap.pdf

ROMÁN, L. (2020). *Power skills: Las habilidades que empoderan al alumnado*. Disponible en:< https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/power-skills-habilidades-empoderan-alumnado/?fbclid=IwAR1goIvZfmv5qTd89cj-jWzGh0fC6sd4VFMmb3RNSfWAuAiaE-md_v5XUNlY

SÁNCHEZ, J., (2020). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*. [ebook] Disponible en: http://www.estuaria.es/wpcontent/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf >

SANDE, J., (2018). *Fundamentos De Dirección De Empresa*. León: Compartiendo conocimiento. Disponible en: www.-librosdetextogratis.com

TIPPELT, R. y LINDERMANN, H., (2001). *El Método De Proyectos*. [ebook] El Salvador, pp.1-14. Disponible en: http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APRE-MAT092001.pdf

Uso de las TIC en la enseñanza de la contabilidad

Ús de les TIC a l'ensenyament de la comptabilitat

Damián Bustos López
IES San Vicente
San Vicent del Raspeig

RESUMEN
La transformación digital es un proceso imparable en el desarrollo de los procesos de las empresas de todo el mundo y los centros formativos no deben ser ajenos a ese proceso. Por otra parte el confinamiento ha supuesto un empuje en la digitalización de la educación haciendo necesario la implementación de recursos en tecnologías de la información.
Por tanto es imprescindible la inversión en más aulas de informática y en recursos digitales por un lado y por otro la adaptación y formación del personal docente a nuevas metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Uno de los cursos ofrecidos por el Cefire Humanístico denominado "Contabilidad con hojas de cálculo" es un ejemplo de este cambio en la metodología didáctica pasando de la contabilidad con calculadora y papel al uso del ordenador en la formación de los-as alumnos-as. Las hojas de cálculo para reali-

zar la contabilidad pueden subirse a la plataforma Aules.

RESUM
La transformació digital és un procés imparable en el desenvolupament dels processos de les empreses de tot el món i els centres formatius no han de ser aliens a aqueix procés. D'altra banda el confinament ha suposat un empenyiment en la digitalització de l'educació fent necessari la implementació de recursos en tecnologies de la informació.
Per tant és imprescindible l'inversió en més aules d'informàtica i en recursos digitals d'una banda i per un altre l'adaptació i formació del personal docent en noves metodologies en el procés d'ensenyament-aprenentatge.
Un dels cursos oferits pel Cefire Humanístic denominat "Comptabilitat amb fulls de càlcul" és un exemple d'aquest canvi en la metodologia didàctica passant de la comptabilitat amb calculadora i paper a l'ús de l'ordinador en la formació de els-les alumnes-as. Els fulls de càlcul per a fer la comptabilitat poden pujar-se a la plataforma Aules.

Palabras clave: Contabilidad, hojas de cálculo, TIC, nuevas metodologías
Paraules clau: Comptabilitat, full de càlcul, TIC, noves metodologies

1. ANTECEDENTES

1.1. La transformación digital en las empresas

La automatización y la digitalización arrasan en España y con la llegada del teletrabajo todavía más. Todas las profesiones estarán influenciadas por el uso de las TIC de tal forma que incluso algunas llegarán a desaparecer.
Según el informe "Gestión del talento digital" elaborado en 2019, las empresas concentran sus retos en la adquisición de nuevas capacidades y competencias. Por ejemplo, el 64% de

las futuras motivaciones estratégicas en el medio y largo plazo están en la transformación digital.
Y no es una cuestión de grandes empresas, sino que esta preocupación está en las pequeñas y medianas empresas de nuestro país. Así consultoras como KPMG en su informe "Perspectivas España 2020" recoge las opiniones de más de 2.000 directivos de toda España. Sus conclusiones son que la transformación digital supondrá la mejora de procesos, el desarrollo de nuevos productos/servicios y la expansión de su negocio, entre otras.
Además hemos visto cómo la presencia de la pandemia ha acelerado el teletrabajo y el uso de las TIC en los procesos administrativos, de atención al cliente, de teleasistencia, teleformación, etc.

1.2. La formación docente en tecnologías de la información
En un artículo en "Caracciolos", revista digital de investigación en docencia, la profesora Jaione Pozuelo de la Universidad Autónoma de Madrid analiza y evalúa la competencia digital de los profesores. Argumenta que es preciso un cambio metodológico en las aulas alejándose del modelo tradicional. De esta forma los profesionales más capacitados utilizan las TIC con mayor frecuencia en el aula e introducen más cambios en su práctica docente.
Este estudio recoge una encuesta realizada en todo el territorio español y recoge que uno de los motivos de la falta de adopción de esos cambios metodológicos es la "inseguridad en el uso de las TIC" en 2 de cada 3 profesores. Además recoge la opinión de que usando estas tecnologías el alumnado mejora sensiblemente en su competencia digital y en su motivación.
En el contexto nacional español, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, INTEF, organismo nacional de la formación permanente del profesorado, apuesta firmemente por las competencias digitales del alum-

nado, profesorado y de los centros educativos. En cuanto a la formación del profesorado y en el marco de la Resolución de 2 de julio de 2020, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre el marco de referencia de la competencia digital docente, se incide en la competencia digital docente.

Y en nuestra comunidad autónoma, el Centre de Formació, Innovació i Recursos per al profesorat, CEFIRE, dispone de cursos en la capacitación digital de nuestros docentes y alumnos-as.

Dentro de la oferta formativa de transformación digital del proceso de enseñanza aprendizaje se encuentra el curso que impartí "Contabilidad con hojas de cálculo". Este curso me servirá de ejemplo para concretar cómo un cambio metodológico puede ayudar al profesorado a mejorar su competencia en las TIC y facilitar a los alumnos herramientas informáticas como las hojas de cálculo.

2. EL CURSO "CONTABILIDAD CON HOJAS DE CÁLCULO"

Al plantear este curso tuve presente que los alumnos trabajan la contabilidad fundamentalmente con calculadora y cuaderno. Realizan los asientos contables en un aula tradicional con pizarra y mesas sin ordenador. Por otra parte, existen alumnos-as de Ciclos de Administración y Finanzas disponen de aulas de informática con el sistema operativo Windows. Este SO permite la instalación de programas de gestión de amplio uso como Contasol, Nominasol o Factusol de Software del Sol o también Contaplus, Nominaplus o Facturaplus del Grupo SAGE.

Una de las limitaciones era que hay muy pocas aulas con el sistema operativo Windows y más aulas con el sistema operativo Lliurex-Linux. Es por ello que pensé una metodología que iniciara a los alumnos de Economía y de Empresa e Iniciativa

Emprendedora, usando las hojas de cálculo de Libreoffice. Se trata de CALC, hoja de cálculo incluida en esa suite ofimática, la cual está instalada en todas las aulas de informática de nuestros Institutos, tengan Windows o Lliurex. Y a petición de los-as profesores-as se ha hecho la versión del curso en Microsoft Excel.

A la mencionada falta de ordenadores con Windows se une que la contabilidad es una parte más de un conjunto de contenidos de esas asignaturas: Economía de la empresa y Empresa e Iniciativa Emprendedora. Por tanto, el tiempo disponible para usar programas de gestión contable como Contasol es relativamente poco.

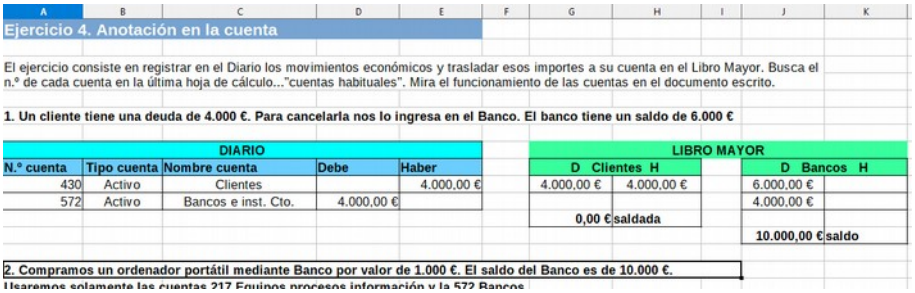
Y así nació el curso "Contabilidad con hojas de cálculo". Este curso tiene como objetivo principal el de proporcionar herramientas informáticas que faciliten la tarea de docentes y alumnos en el aula en la realización de ejercicios contables en asignaturas como Economía de la Empresa, Iniciativa emprendedora, Tratamiento de la documentación contable, etc. Para ello eran necesarios conocimientos contables y de hojas de cálculo.

Programar esas hojas de cálculo con fórmulas como Buscarv, Sumar.Si, Macros, etc. precisaba que los-as profesores-as destinatarios tuvieran un conocimiento entre intermedio y avanzado. En general, ello no era posible con la actual competencia digital de sus destinatarios-as. Así pues se les ofrecieron las hojas de cálculos protegidas en ciertas zonas que contuvieran fórmulas y así evitar su borrado. Veamos la estructura del curso:

2.1. La contabilidad y el Plan General Contable

En esta unidad se facilita un contenido teórico sobre la contabilidad, las masas y submasas patrimoniales, el Plan General Contable y el sistema de partida doble. Se facilitan a los-as profesores-as una hoja de cálculo donde los alumnos pueden ir contestando a las preguntas. Esta es una de las capturas de

pantalla:



Ejercicio 4. Anotación en la cuenta

El ejercicio consiste en registrar en el Diario los movimientos económicos y trasladar esos importes a su cuenta en el Libro Mayor. Busca el n.º de cada cuenta en la última hoja de cálculo..."cuentas habituales". Mira el funcionamiento de las cuentas en el documento escrito.

1. Un cliente tiene una deuda de 4.000 €. Para cancelarla nos lo ingresa en el Banco. El banco tiene un saldo de 6.000 €

DIARIO				
N.º cuenta	Tipo cuenta	Nombre cuenta	Debe	Haber
430	Activo	Clientes		4.000,00 €
572	Activo	Bancos e inst. Cto.	4.000,00 €	

LIBRO MAYOR				
D Clientes H		D Bancos H		
4.000,00 €	4.000,00 €	6.000,00 €		
		4.000,00 €		
0,00 €	saldada			
		10.000,00 €	saldo	

2. Compramos un ordenador portátil mediante Banco por valor de 1.000 €. El saldo del Banco es de 10.000 €.
Usaremos solamente las cuentas 217 Equipos procesos información y la 572 Bancos

2.2. Balance y cuenta de resultados

En esta unidad se trata el Diario, el Libro Mayor, el Balance, la Cuenta de Pérdidas y Ganancias, así como las cuentas y subcuentas. Se facilita a los-as profesores-as una compleja hoja de cálculo que automatiza el paso del Diario al Mayor, la automatización del Balance y de la cuenta de Pérdidas y Ganancias. Estas son algunas capturas de pantalla:

EMPRESA
EJERCICIO

LIBRO DIARIO

NºA SIENTO	FECHA	CODIGO	CUENTA	DEBE	HABER
1	1-1-2020	218	Elementos de transporte	16.000,00 €	
1	1-1-2020	100	Capital social		18.000,00 €
1	1-1-2020	572	Banco, c/c	2.000,00 €	
2	3-1-2020	430	Clientes	9.680,00 €	
2	3-1-2020	700	Ventas de mercaderías		8.000,00 €
2	3-1-2020	477	H.P. IVA repercutido		1.680,00 €

1	NºA SIENTO	FECHA	CODIGO	CUENTA	DEBE	HABER	SALDO
3			100 Resultado		0,00 €	18.000,00 €	-18.000,00 €
5			218 Resultado		16.000,00 €	0,00 €	16.000,00 €
8			400 Resultado		1.210,00 €	1.210,00 €	0,00 €
11			430 Resultado		9.680,00 €	9.680,00 €	0,00 €
14			472 Resultado		210,00 €	210,00 €	0,00 €
17			477 Resultado		1.680,00 €	1.680,00 €	0,00 €
19			570 Resultado		100,00 €	0,00 €	100,00 €
25			572 Resultado		11.680,00 €	2.780,00 €	8.900,00 €
27			600 Resultado		1.000,00 €	0,00 €	1.000,00 €
29			700 Resultado		0,00 €	8.000,00 €	-8.000,00 €
32			4750 Resultado		1.470,00 €	1.470,00 €	0,00 €
295							
296							

EJECUTAR MAYOR

Pulsa "Ejecutar mayor"
Luego Agrupar por
"Código"
Y marca
Debe, Haber y Saldo

Subtotales

1	**BALANCE**		
2	ACTIVO		
3		EJERCICIO N	EJERCICIO N-1
4	**A) ACTIVO NO CORRIENTE**	**16.000,00 €**	**0,00 €**
5	**I. Inmovilizado Intangible**	0,00 €	
6	**II. Inmovilizado material**	16.000,00 €	
7	**III. Inversiones inmobiliarias**	0,00 €	
8	**IV. Inversiones en empresas del grupo y asociadas a largo plazo**	0,00 €	
9	**V. Inversiones financieras a largo plazo**	0,00 €	
10	**VI. Activos por impuesto diferido**	0,00 €	
11	**B) ACTIVO CORRIENTE**	**9.000,00 €**	**0,00 €**
12	**I. Existencias**	0,00 €	
13	**II. Deudores comerciales y otras cuentas a cobrar**	**0,00 €**	**0,00 €**
14	1. Clientes por ventas y prestaciones de servicios	0,00 €	
15	2. Accionistas (socios) por desembolsos exigidos	0,00 €	
16	3. Otros deudores	0,00 €	
17	**III. Inversiones en empresas del grupo y asociadas a corto plazo**	0,00 €	
18	**IV. Inversiones financieras a corto plazo**	0,00 €	
19	**V. Periodificaciones a corto plazo**	0,00 €	
20	**VI. Efectivo y otros activos líquidos equivalentes**	9.000,00 €	
21	**TOTAL ACTIVO (A + B)**	**25.000,00 €**	**0,00 €**
22			
23	**BALANCE**		
24	PATRIMONIO NETO Y PASIVO		
25	PATRIMONIO NETO Y PASIVO	EJERCICIO N	EJERCICIO N-1

1	**CUENTA DE PÉRDIDAS Y GANANCIAS**	
2		EJERCICIO N
3	1. Importe neto de la cifra de negocios	8.000,00 €
4	2. Variación de existencias de productos terminados y en curso de fabricación	0,00 €
5	3. Trabajos realizados por la empresa para su activo	0,00 €
6	4. Aprovisionamientos	-1.000,00 €
7	5. Otros ingresos de explotación	0,00 €
8	6. Gastos de personal	0,00 €
9	7. Otros gastos de explotación	0,00 €
10	8. Amortización del inmovilizado	0,00 €
11	9. Imputación de subvenciones de inmovilizado no financiero y otras	0,00 €
12	10. Excesos de provisiones	0,00 €
13	11. Deterioro y resultados por enajenaciones del inmovilizado	0,00 €
14	**A.1) RESULTADO DE EXPLOTACIÓN (1+2+3+4+5+6+7+8+9+10+11)**	**7.000,00 €**
15	12. Ingresos financieros	0,00 €

2.3. Elementos del inmovilizado y amortizaciones

En esta unidad se aborda la amortización del inmovilizado y su enajenación. La hoja de cálculo nos elabora el cuadro de amortización introduciendo el tipo de bien, el plazo, el valor de adquisición y la fecha de compra.

AMORTIZACIÓN LINEAL DEL INMOVILIZADO				
Definición del inmovilizado				
Nombre del inmovilizado				
Tipo de inmovilizado	Herramientas			
Porcentaje amortización	14%			
Importes de la amortización				
Valor de adquisición	5.000,00 €			
Valor residual	0,00 €			
Valor amortizable	5.000,00 €			
Cantidad anual amortización	700,00 €			
Plazos de la amortización				
Fecha de adquisición	01/05/11			
Fecha amortización primer año	31/12/11			
Días amortización primer año	244 días			
Días anuales amortización	365 días			
Años duración amortización	7,14			
N.º cuota	**Fecha amortización**	**Cuota amortización**	**Amortiz.acumulada**	**Valor neto contable**
				5.000,00 €
1	31/12/11	469,86 €	469,86 €	4.530,14 €
2	31/12/12	700,00 €	1.169,86 €	3.830,14 €
3	31/12/13	700,00 €	1.869,86 €	3.130,14 €

Por otra parte también calcula el valor del beneficio o pérdida en función del precio de venta y la amortización hasta ese momento.

CÁLCULO VALOR NETO CONTABLE POR ENAJENACIÓN DEL INMOVILIZADO		
Nombre del inmovilizado		
Tipo de inmovilizado	Mobiliario	
Porcentaje amortización	10%	
Importes de la amortización		
Precio de adquisición	6.000,00 €	
Valor residual	0,00 €	
Valor amortizable	6.000,00 €	
Cantidad anual amortización	600,00 €	
Plazos de la amortización		
Fecha de adquisición	18/02/11	
Días anuales amortización	365 días	
Años duración amortización	10,00	
Días duración amortización	3.650 días	
Enajenación del inmovilizado		
Fecha de enajenación	03/04/15	
Días transcurridos	1.505 días	
Proporción amortizada	41,23 %	
Amortización acumulada	2.473,97 €	
Valor neto contable	**3.526,03 €**	
Precio de venta	4.000,00 €	
Diferencia PV – VNC	**473,97 €**	Beneficio

2.4. Financiación: préstamo y leasing

En esta unidad se aborda la financiación mediante un préstamo o mediante un leasing.

CUADRO LEASING – PREPAGABLE

Plazo en años	5	
Forma de pago	Mensual	
N.º pagos	**60**	
Capital principal	30.000,00 €	
Tipo interés nominal	6,25 %	
Cuota	**573,37 €**	
Tipo IVA	21%	
Valor residual	Otro importe	
Importe residual	500,00 €	Introduzca el importe del valor residual

Cuota n.º	Término o cuota	IVA	Cuota con IVA	Interés	Capital	Pago acumul.	Capital vivo
-							**30.000,00 €**
1	573,37 €	120,41 €	693,78 €	0,00 €	573,37 €	573,37 €	29.426,63 €
2	573,37 €	120,41 €	693,78 €	153,26 €	420,11 €	993,48 €	29.006,52 €
3	573,37 €	120,41 €	693,78 €	151,08 €	422,30 €	1.415,77 €	28.584,23 €
4	573,37 €	120,41 €	693,78 €	148,88 €	424,49 €	1.840,27 €	28.159,73 €
5	573,37 €	120,41 €	693,78 €	146,67 €	426,71 €	2.266,97 €	27.733,03 €

2.5. Existencias, valoración y variación de existencias

En esta unidad se facilita una hoja de cálculo que valora las existencias a Precio Medio Ponderado. Para ello solamente introducimos la fecha, el concepto, el precio y unidades en las compras y las unidades en las ventas. Del resto de los cálculos se ocupa la hoja de cálculo.

Empresa **Suministros Ofimáticos, SL.**

FICHA DE CONTROL DE ALMACÉN A PRECIO MEDIO PONDERADO

Producto		Plazo entrega		Existencias Unidades	90
Referencia		Stock seguridad		Existencias PMP	11,49
Proveedor		Punto de pedido		Existencias Valor	1.034,27

		COMPRAS/ENTRADAS			VENTAS/SALIDAS			EXISTENCIAS		
Fecha	Proveedor/ Concepto	UDS.	PRECIO UD.	IMPORTE TOTAL	UDS.	PRECIO UD.	IMPORTE TOTAL	UDS.	PRECIO UD.	IMPORTE TOTAL
02-abril	Existencias iniciales	90	12,00	1.080,00				90	12,00	1.080,00
05-abril	Compra Roca, S.A. fra.856	100	11,00	1.100,00				190	11,47	2.180,00
08-abril	Ferregarcia, S.L. fra.543				40	11,47	458,95	150	11,47	1.721,05

2.6. Ejercicio final

En el ejercicio final se pretende que los-as alumnos del curso practiquen todo lo aprendido a lo largo del curso. Es por ello que se les pone un supuesto completo donde tienen todas las hojas de cálculo y las soluciones.

En algunas ocasiones se hace uso de la grabación de vídeo para resolver problemas en la grabación de los datos. Aquí hay un ejemplo:

https://drive.google.com/file/d/1TyOyYs7KdubQnB2pVk6n7u1V-QuLrVFGV/view?usp=sharing

3. CONCLUSIONES

Las empresas se encuentran en un proceso acelerado de transformación digital y los centros formativos no deben ser ajenos a él. Por otra parte, existe todavía una falta de competencia digital suficiente para subirse a este cambio metodológico.

El confinamiento por la pandemia ha hecho necesaria la adaptación de las metodologías formativas y en ello está el INTEF a nivel nacional y el CEFIRE en nuestra comunitat.

Es por ello que es necesario redoblar esfuerzos e inversiones por parte de las administraciones educativas en apostar por la transformación digital también en las escuelas mediante acciones como:

- Inversión en más aulas de informática, algunas de ellas con Windows.
- Apuesta decidida por parte del CEFIRE y del INTEF en la formación de la competencia digital del profesorado.
- Difusión de las buenas prácticas de profesores innovadores en materia digital por parte de la Conselleria de Educación. Se pueden organizar encuentros donde compartir experiencias positivas en este sentido.
- Acuerdos con empresas con metodologías de aprendizaje basadas en las TICs. Por ejemplo, se pueden llegar a acuerdos con Software del Sol o con Sage. Estos programas precisan del sistema operativo Windows.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR DE ARMAS, G.. (2019). "La gestión del talento digital". CEU Business School en colaboración con Manpower. Web https://cutt.ly/MjUVEIU

BARCA, K. (2020) "27 trabajos con muy pocas salidas que podrían desaparecer en los próximos años". BUSINESS INSIDER. https://cutt.ly/ZjU1Qck

CEFIRE (2021). Curso "Contabilidad con hojas de cálculo". https://cutt.ly/mjU2BMh

FERRADA BUSTAMANTE, V. et al.(2021) "Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos COVID". Revista Saberes Educativos. Enero 2021. https://cutt.ly/DjUBOX9

INTEF. (2021). Competencia digital educativa. https://cutt.ly/ljU2AKJ

KPMG Consultora. Cómo empezar la transformación digital de tu pyme. https://cutt.ly/YjU0p2k

POZUELO, J. (2014). "¿Y si enseñamos de otra manera? Competencias digitales para el cambio metodológico". Revista Caracciolos de investigación en docencia. https://cutt.ly/3jU2sas

Juegos de rol para el desarrollo de la competencia financiera

Jocs de rol per al desenvolupament de la competència financera

María José Navarro Trigueros
IES Tháder. Orihuela

RESUMEN
A lo largo de la nuestra vida cotidiana, tomamos numerosas decisiones financieras y éstas condicionan nuestra vida por su posible impacto positivo o negativo. Resulta cada vez más evidente la necesidad de desarrollar buenos hábitos y comportamientos financieros desde jóvenes y la materia de Economía de 4° ESO contribuye a ello.
Con este trabajo, se pretende compartir una experiencia práctica dentro del aula, potenciando el aprendizaje mediante el "juego de rol". Así, el alumnado adopta diferentes roles dentro de una familia tipo, que debe gestionar sus ingresos, elaborar su presupuesto mensual y tomar decisiones, para disponer de ahorros suficientes para cumplir con algún objetivo.
Este proyecto ha permitido trabajar los contenidos teóricos vistos previamente en el aula mediante un aprendizaje dinámico, lúdico y significativo, contribuyendo al mismo tiempo al desarrollo de la competencia financiera, que viene siendo eva-

luada desde 2012 en las pruebas PISA. Siendo consciente de las dificultades que supone el trabajo cooperativo en los tiempos de pandemia que estamos viviendo, se han explotado y analizado las posibilidades que nos ofrecen las TIC y, concretamente, el entorno MOODLE con el que Aules nos permite trabajar para minimizar los efectos negativos que trae consigo el distanciamiento social y la semipresencialidad en las aulas.

RESUM

Al llarg de la nostra vida quotidiana, prenem nombroses decisions financeres y aquestes condicionen la nostra vida pel seu possible impacte positiu o negatiu. Resulta cada vegada més evident la necessitat de desenvolupar bons hàbits i comportaments financers des de joves i la matèria d'Economia de 4t ESO contribueix a això.

Amb aquest treball es pretén compartir una experiència pràctica dins de l'aula, potenciant l'aprenentatge mitjançant el "joc de rol". Així, l'alumnat adopta diferents rols dins d'una família tipus que ha de gestionar els seus ingressos, elaborar el seu pressupost mensual i prendre decisions, per a disposar d'estalvis suficients per a complir amb algun objectiu.

Aquest projecte ha permés treballar els continguts teòrics vistos prèviament a l'aula, mitjançant un aprenentatge dinàmic, lúdic i significatiu, contribuint al mateix temps al desenvolupament de la competència financera, que és avaluada des de 2012 en les proves PISA. Sent conscient de les dificultats que suposa el treball cooperatiu en els temps de pandèmia que estem vivint, s'han explotat i analitzat les possibilitats que ens ofereixen les TIC i, concretament l'entorn MOODLE amb el que Aules ens permet treballar, per a minimitzar els efectes negatius que porta amb si el distanciament social i la semipresencialitat a les aules.

Palabras clave: Juegos de rol, competencia financiera, dinamización, trabajo cooperativo, TIC.

Paraules clau: Jocs de rol, competència financera, dinamització, treball cooperatiu, TIC.

INTRODUCCIÓN

Como adultos, tomamos numerosas decisiones financieras que condicionarán nuestra calidad de vida futura. La crisis financiera de 2008, puso de manifiesto la necesidad de desarrollar la suficiente competencia financiera como para tomar decisiones de este tipo de manera consciente y racional y con unos conocimientos suficientes como para evitar riesgos innecesarios en nuestras decisiones de carácter financiero. Por otro lado, la reciente crisis sanitaria de 2020 causada por la pandemia está poniendo de manifiesto el fuerte impacto que está teniendo, no solo en la salud de las familias afectadas, sino también en su economía. Ahora más que nunca, resulta evidente la importancia de mantener un adecuado ahorro para aquellos imprevistos que puedan surgir (pérdida de empleo, cierres de negocios, etc.). Es por ello que desarrollar una adecuada competencia financiera desde jóvenes resulta no solo interesante, sino necesario.

En las últimas décadas, este interés se ha puesto de manifiesto en los estudios PISA promovidos por la OCDE y los países participantes. La competencia financiera se introduce por primera vez en el estudio PISA en 2012, con carácter optativo. A partir de entonces, se ha vuelto a evaluar en las posteriores ediciones de 2015 y 2018 y, en todas ellas, España ha participado en esta área.

Como indica en Informe español sobre competencia financiera, "Según los resultados del estudio PISA 2018, un 15% de los estudiantes no alcanzan un nivel básico de competencias financieras (...). No alcanzar ese nivel básico les impide resolver asuntos sencillos de economía doméstica, como interpretar una factura o tomar decisiones sobre sus gastos cotidianos" [CITATION Min20 \l 3082].

Esto nos lleva a preguntarnos, ¿qué puede hacer la materia de Economía para contribuir al desarrollo de esta capacidad en nuestro alumnado de entre 15-16 años?

ELEMENTOS CURRICULARES IMPLICADOS

Observamos cómo dicha materia, cursada en 4° de la ESO por el alumnado de la rama de Enseñanzas Académicas, incluye contenidos que se corresponden con el marco conceptual de PISA para la evaluación de la citada competencia [CITATION Min20 \l 3082]. Esta relación se muestra en la figura 1.

Figura 1: Resumen del marco conceptual de la competencia financiera. Elaboración propia.

Resaltado en negrita, vemos las categorías que se relacionan con el currículo de la materia, para el juego de rol que se expone en este trabajo. La tabla 1 muestra los contenidos y criterios de evaluación del currículo (Decreto 87/2015).

BLOQUE 3: ECONOMÍA Y CONSUMIDOR	
CONTENIDOS Ingresos y gastos. Identificación y control. Gestión del presupuesto. Objetivos y prioridades. Ahorro.	CRITERIOS DE EVALUACIÓN BL3.1. Elaborar un presupuesto personal distinguiendo entre los diferentes tipos de ingresos y gastos, así como supervisar su grado de cumplimiento aplicando medidas co-

	rrectoras. BL3.2. Tomar decisiones razonadas ante las alternativas económicas de la vida personal maximizando el bienestar propio y social, y argumentar sobre las ventajas del ahorro como medio para alcanzar diferentes objetivos.

Tabla 1: Contenidos y criterios de evaluación de la asignatura Economía que estarían implicados en el juego de rol

Tomar decisiones financieras necesita a su vez comprender fuentes escritas que proporcionan información relevante, así como conocer operaciones matemáticas sencillas relacionadas con el dinero y utilizar esos conocimientos en diferentes contextos sociales. Es por ello que existe una interrelación entre la competencia financiera, la competencia matemática, la competencia en comunicación lingüística y la competencia social y cívica [CITATION Min20 \l 3082], como se muestra en la figura 2.

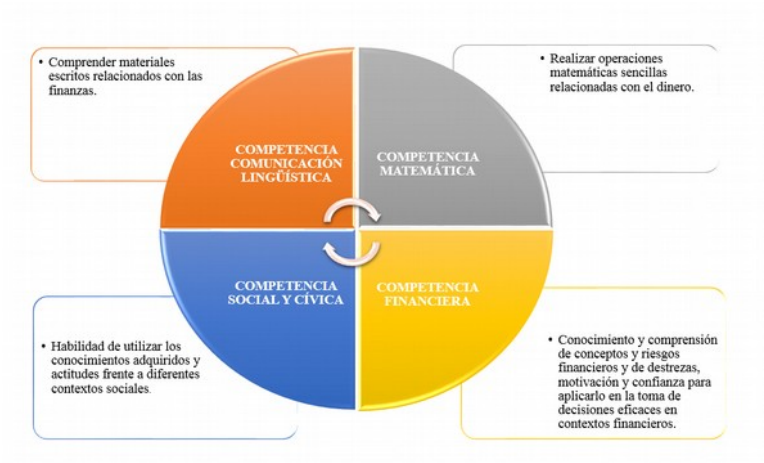


Figura 2: Relación entre la competencia financiera y las competencias del currículo. Elaboración propia

Así pues, al desarrollar los contenidos del currículo contribuimos a que nuestro alumnado alcance las competencias anteriormente descritas.

OBJETIVOS

El objetivo general de desarrollar este juego de rol dentro del aula se basa en la búsqueda de un aprendizaje significativo en el que, una vez introducidos los contenidos teóricos, y después de haber realizado las actividades de aprendizaje propuestas, se consolide dicho aprendizaje mediante un proyecto que conecta al alumnado con un contexto que simula la realidad, haciéndole partícipe de su propio aprendizaje y dotando a éste de significado.
Por otra parte, para evitar el riesgo de que el aspecto lúdico del proyecto nos aleje del resultado deseado, se definieron los siguientes objetivos específicos. El alumnado deberá ser capaz de:
1. Elaborar un presupuesto en un contexto similar al de una economía doméstica real.
2. Identificar los gastos más prescindibles cuando los ingresos de la economía familiar no pueden abarcar todo lo deseado.
3. Contemplar el ahorro como un elemento imprescindible dentro del presupuesto aun con ingresos limitados.
4. Explorar las posibilidades de identificar nuevas fuentes de ingresos, si fuera preciso.
5. Analizar y comparar las diferencias salariales y sus repercusiones en la calidad de vida de las familias.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El presente trabajo pretende compartir la experiencia práctica durante 3 cursos académicos (2018-2019; 2019-2020; 2020-2021), desarrollando un proyecto basado en el juego de rol con el alumnado de 4° de la ESO que está matriculado en Econo-

mía. De modo que lo que aquí se expondrá recoge el resultado de las sucesivas adaptaciones realizadas en los distintos cursos académicos fruto del análisis de los resultados obtenidos en cada uno de ellos y haciendo especial mención a las adaptaciones requeridas para poder trabajar de manera colaborativa bajo condiciones de distanciamiento social y semipresencialidad en las aulas, propias de este curso 2020-2021.

EL ORIGEN DEL PROYECTO

La idea surge como adaptación de un material didáctico disponible en el Portal Educativo para la Educación Financiera en Educación Secundaria Obligatoria, dentro del Plan de Educación Financiera de la CNMV y el Banco de España, titulado "Juego de rol: MANEJANDO NUESTRO SUELDO" [CITATION CNM21 \l 3082], disponible en la web https://www.finanzasparatodos.es/
Dicho material didáctico propone repartir el alumnado en cuatro grupos diferentes, cada uno de los cuales constituirá una unidad familiar a la que se le asignará un nivel de ingresos distinto. El alumnado de cada grupo debe analizar los gastos que puede afrontar con los ingresos de los que parte, presentar sus conclusiones al resto y así poder comparar las diferencias según los diferentes niveles de ingresos.

ADAPTACIONES CONCRETAS

Partiendo del material didáctico expuesto se introdujeron una serie de modificaciones para adaptarlo a los objetivos específicos planteados, así como al contexto económico actual y al grupo-clase. Es por ello que, se constituyeron 4 grupos formados por cuatro o cinco miembros. Cada grupo constituía una unidad familiar a la que se le asignó, al azar, un nivel de ingresos diferente, desconociendo cada grupo los ingresos del resto. Los únicos requisitos eran que debía haber hijos en edad

escolar y que debían contemplar el ahorro. A partir de ahí disponían de libertad para repartirse los roles, determinar qué progenitor/es obtenían los ingresos, si vivían de alquiler o tenían hipoteca, en qué iban a gastar el dinero, etc.
Teniendo en cuenta la última subida del SMI[9] a 950 €, los niveles de ingresos propuestos a cada unidad familiar quedaron como sigue:

GRUPO	Nº DE MIEMBROS	INGRESOS FAMILIARES
FAMILIA A	4 miembros	1.400 €
FAMILIA B	4 miembros	1.850€
FAMILIA C	5 miembros	950€
FAMILIA D	5 miembros	2.700€

DESARROLLO Y RESULTADO DEL JUEGO DE ROL

Para el desarrollo del proyecto se siguieron los siguientes pasos https://www.canva.com/design/DAEUuK3iigo/N_BOzUb-JenBLz8z8MEz6dQ/watch?utm_content=DAEUuK3iigo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink:

1. Vídeo de presentación: Como elemento motivador y que pretendía situar al alumnado en el contexto del trabajo que debía realizar, se les facilita un vídeo de presentación elaborado con la herramienta de diseño gráfico Canva (https://www.canva.com/es_es/).
2. Instrucciones detalladas del trabajo que debían hacer y los resultados que tenían que presentar. Debían decidir los gastos familiares que tendrían, realizando un proceso de búsqueda de información sobre diversos aspectos como: precio de las viviendas en alquiler o venta en la zona de la Vega Baja donde

9 Para simplificar se consideró el SMI en términos brutos, dejando la distinción entre salario bruto y neto para un tema posterior.

residirían, posibilidad de adquirir un vehículo y su precio, gastos de seguros, suministro eléctrico y agua, etc. y analizar si podrían atenderlos con sus ingresos encontrando las mejores opciones de gasto dada su situación financiera. Luego, elaborarían tres presupuestos (enero, febrero y marzo) y un informe donde explicarían las características de su familia y su situación económica. Posteriormente, expondrían sus conclusiones al resto de compañeros mediante una presentación.

3. Configuración de las unidades familiares y sorteo de los ingresos: Se dejó que el alumnado configurara los grupos libremente según sus preferencias y afinidades y se procedió a la asignación de los ingresos familiares al azar.

4. Trabajo colaborativo a distancia: Puesto que el alumnado asistía al centro en régimen de semipresencialidad, se aprovecharon las sesiones no presenciales para la realización del trabajo colaborativo utilizando como canal de comunicación del grupo la actividad de "Chat" que ofrece la plataforma virtual de aprendizaje AULES. Esta actividad permite que el alumnado pueda discutir un tema en tiempo real, con formato de texto, como si se tratase de un sistema de mensajería instantánea. https://portal.edu.gva.es/aules/

Se creó un chat para cada unidad familiar incluyendo una restricción de acceso para que solo fuera visible para los miembros del grupo y la profesora, actuando esta última como moderadora y punto de apoyo para solucionar dudas u orientar en la búsqueda de información. Una vez recabada la información y organizado el trabajo, el alumnado se repartió la elaboración de la documentación solicitada para su posterior puesta en común.

5. Exposición de trabajos y debate: El alumnado explicó al resto su situación, las decisiones tomadas y las dificultades encontradas. Posteriormente, se debatió sobre las diferencias salariales por condición de género.

TEMPORALIZACIÓN

Esta actividad de juego de rol se desarrolló durante el 2º trimestre del curso. Fue preciso dedicar seis sesiones previas al comienzo del mismo para introducir los conceptos teóricos sobre ahorro, presupuesto, clasificación de gastos y su priorización, así como la realización de actividades prácticas. Como dijimos anteriormente, el curso 2020-2021 ha estado marcado por la semipresencialidad de aquellos grupos que no podían asistir a diario por no disponer de espacio suficiente para mantener la distancia de seguridad, como era nuestro caso. De ahí que se utilizaron los días de no presencialidad para la búsqueda de información y elaboración de documentación, dejando las sesiones presenciales para la resolución de dudas y la exposición de trabajos, según la siguiente distribución:

Nº de sesiones	Actividades
2 (1 no presencial y 1 presencial)	Vídeo, Instrucciones, Organización de grupos, sorteo de ingresos familiares, ideas iniciales, resolución dudas.
2 sesiones no presenciales	Trabajo colaborativo. Investigación y obtención de información, puesta en común y coordinación del trabajo de grupo. Herramienta: Actividad "Chat" de AULES.
3 sesiones no presenciales.	Elaboración de la documentación e informe.
2 sesiones presenciales	Exposición de trabajos y debate de conclusiones.

LA EVALUACIÓN

Para la evaluación se recurrió a un sistema de rúbricas que tenía en cuenta diferentes ítems. Por un lado, los relativos a los documentos que debían elaborar de manera conjunta y por

otro lado, la aportación individual al trabajo en grupo, así como la exposición oral del trabajo.

Puntuación (10% nota ev.)	0,5 p	1 p	1,5 p	2 p
Elaboración de presupuesto	Mal elaborado/faltan dastos. Gastos sin clasificar.	Incluye suficientes datos, pero los gastos están sin clasificar. Sin ahorro	Todos los datos, pero con algún error de clasificación. Sin ahorro	Todos los datos sin errores de clasificación. Contempla ahorro.
Informe. Expresión y ortografía	Faltan contenidos. Falta precisión. Falta de coherencia en la expresión y numerosas faltas de ortografía.	Falta algún contenido. Suficiente razonamiento de su situación. Expresión con cierta coherencia y alguna faltas de ortografía.	Incluye todos los contenidos. Buen razonamiento de su situación económica. Expresión coherente y sin faltas de ortografía y/o expresión.	Incluye todos los contenidos. Razonan de manera impecable su situación económica. Expresión con gran coherencia y sin faltas de ortografía, ni expresión.
Trabajo individual	No participa/participa poco en el trabajo de grupo	Participa medianamente en el trabajo de grupo. No aporta ideas. Hace lo que le dicen	Participa medianamente en el trabajo de grupo. Aporta alguna idea, pero se deja llevar.	Participa activamente en el trabajo de grupo. Aporta ideas novedosas.
Exposición individual	Presenta de manera inadecuada. Lee, demuestra un conocimiento nulo o muy escaso del tema.	Presenta de manera suficiente. Lee y demuestra un conocimiento escaso del tema.	Presenta de manera adecuada. Lee a veces, pero demuestra un conocimiento suficiente del tema.	Excelente presentación. Explica sin leer, demuestra un conocimiento amplio del tema.
Material de apoyo	El material de apoyo, ni es creativo, ni incluye imágenes que ayuden a la comprensión de la exposición.	El material de apoyo no es creativo, pero incluye imágenes que ayudan a la comprensión de la exposición. O incluye imágenes pero no es creativo.	El material de apoyo es creativo, e incluye imágenes que ayudan a la comprensión de la exposición.	El material de apoyo es creativo, con elementos novedosos e imágenes que ayudan a la comprensión de la exposición.

Imagen 1: Rúbricas de evaluación. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Durante los tres cursos académicos en los que se ha desarrollado el proyecto aquí expuesto, se valora muy positivamente la utilización del juego de rol como estrategia de dinamización y fomento del aprendizaje activo. El alumnado, en términos generales, se ha mostrado muy motivado, asumiendo los roles con gran realismo.

Sin embargo, podemos decir que el porcentaje de implicación difiere según el grupo y el año. Nos podemos encontrar con grupos en los que un pequeño porcentaje del alumnado realiza escasas aportaciones individuales en la elaboración de los documentos finales solicitados o no prepara su exposición individual. A pesar de ello, el alumnado siempre ha participado activamente en la fase de aportación de ideas y/o búsqueda de información, coincidiendo con la parte más lúdica del pro-

yecto.
Si analizamos la utilidad de la herramienta Chat, cabe destacar como aspectos positivos que:
1. Permite el trabajo colaborativo a distancia al poder discutir un tema en tiempo real.
2. Y, por otra parte, el profesorado puede hacer un seguimiento de la participación individual de cada alumno/a en cada sesión, ya que en la plataforma quedan grabadas todas las intervenciones que realizan los participantes, facilitando la objetividad en la evaluación de la aportación individual de cada alumno/a.
El aspecto negativo es que su utilización resulta incómoda, ya que el texto se desplaza rápidamente con cada intervención individual, dificultando la lectura. El alumnado manifestó su preferencia por el uso de otros sistemas de mensajería instantánea. No obstante, las ventajas en el contexto educativo, compensan los inconvenientes y la valoración en el uso de esta herramienta es positivo, aun con las limitaciones que pueda tener.
Por otro lado, cabe mencionar que las condiciones impuestas por la pandemia hacen que no sea posible recurrir al uso del aula de informática del centro, donde el contacto directo con el alumnado hubiera permitido guiar el aprendizaje y resolver las dudas de manera más eficiente, aprovechando la retroalimentación inmediata en el proceso de aprendizaje.
Después de todo este análisis se considera conveniente continuar con su aplicación en un futuro, por su poder motivador y por constituir una herramienta útil que les permite practicar y simular la toma de decisiones sobre asuntos cotidianos como el control del gasto y la necesidad de ahorro, fomentando el desarrollo de su competencia financiera.

BIBLIOGRAFÍA

CNMV y Banco de España, (2021). Finanzas para todos. Recuperado 2 febrero 2021, de http://www.finanzasparatodos.es/gepeese/es/materialesDidacticos/discusionRol/manejando_nuestro_sueldo.htm.

DECRETO 87/2015, de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diario Oficial de la Comunitat Valenciana. 10 de junio de 2015.

GÓMEZ, Y. (2014). Estrategias Dinamizadoras para un Aprendizaje Activo. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Volumen 8, N° 1. Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4857633

MINISTERIO de Educación y Formación Profesional. (2020). PISA 2018. Competencia financiera. Infome español. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado 2 febrero 2021, de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-competencia-financiera-informe-espanol/organizacion-y-gestion-educativa/23973

ZUMAQUERO GIL, L. (2018). «Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo». *Revista Jurídica De Investigación e Innovación Educativa* (REJIE Nueva Época), (18), 43-56. Recuperado de https://doi.org/10.24310/REJIE.2018.v 0i18.5056

Gamificación en el aula de economía con Genial.ly: el misterio de Tommy Galliano

Gamificació a l'aula d'economia amb Genial.ly: el misteri de Tommy Galliano

Ester Máñez Robledo
IES El blot de l'Illot
El Campello
María Inmaculada Torres Roger
IES José Rodrigo Botet. Manises

RESUMEN
Nuestros adolescentes son tecnológicos y de ahí la importancia de incluir las nuevas tecnologías en su día a día en el ámbito educativo. Gracias a las diversas herramientas de gamificación existentes, como Genial.ly o Kahoot, al profesorado se nos abre un amplio abanico de posibilidades de introducir las TIC en el aula y alternar las actividades tradicionales con actividades más lúdicas que conecten con el alumnado y sus motivaciones.
En este trabajo presentamos el porqué de la elaboración de un Breakout para el alumnado de Economía de 4° de la ESO y su aplicación en el aula, el cual también es aplicable a la asignatura de Economía de 1° de Bachiller, al tener contenidos comunes.

Este Breakout, que actualmente está work in progress, denominado “El Misterio de Tommy Galliano”, convierte al grupo en detectives en prácticas y, gracias a las pistas que el personaje de Carmen Sandiego les ofrece (quien vuelve a estar de moda por una serie en una plataforma en streaming), deben resolver donde se encuentra un reconocido empresario y salvar al mundo de una gran catástrofe.
Con este trabajo se busca facilitar la aceptación y consolidación de contenidos teórico-prácticos vistos en el aula, así como mejorar la participación del alumnado e incrementar su motivación. Además, se logran los tres grupos de competencias “clave” definidas por DeSeCo: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma.

RESUM
Els nostres adolescents són tecnològics i d'ací la importància d'incloure les noves tecnologies en el seu dia a dia en l'àmbit educatiu. Gràcies a les diverses eines de ludificació existents, com Genial.ly o Kahoot, al professorat se'ns obri un ampli ventall de possibilitats d'introduir les TIC a l'aula i alternar les activitats tradicionals amb activitats més lúdiques que connecten amb l'alumnat i les seues motivacions.
En aquest treball presentem el perquè de l'elaboració d'un Breakout per a l'alumnat d'Economia de 4t de l'ESO i la seua aplicació a l'aula, el qual també és aplicable a l'assignatura d'Economia de 1r de Batxiller, ja que comparteixen continguts. Aquest Breakout, que actualment està work in progress, anomenat “El Misteri de Tommy Galliano”, converteix al grup en detectius en pràctiques i gràcies a les pistes que el personatge de Carmen Sandiego els ofereix (qui torna a estar de moda per una sèrie en una plataforma en streaming) han de resoldre on es troba un reconegut empresari i salvar al món d'una gran catàstrofe.
Amb aquest treball es busca facilitar l'acceptació i consolida-

ció de continguts teòrico-pràctics vistos a l'aula, així com millorar la participació de l'alumnat i incrementar la seua motivació. A més, s'aconsegueixen els tres grups de competències "clau" definides per DeSeCo: utilitzar eines de manera interactiva, interactuar en grups heterogenis i actuar de manera autònoma.

Palabras clave: Gamificación, Genial.ly, TIC, aprendizaje
Paraules clau: Ludificació, Genial.ly, TIC, aprenentatge

ANTECEDENTES

La gamificación en el aula está en auge en los últimos tiempos, con los objetivos de incrementar la participación del alumnado en las diferentes asignaturas, fomentar el trabajo en equipo, buscar su proactividad, aumentar su nivel de implicación y, por ende, su nivel de aprendizaje y asimilación de contenidos.

La popularidad de los Juegos de Escape como actividad de ocio constituye en estos días un fenómeno social de éxito entre el público de todas las edades. Las salas de escape se definen como "... un juego de acción real, basado en el trabajo en equipo, donde los jugadores descubren pruebas, resuelven puzles y completan tareas en una o más habitaciones para cumplir un determinado objetivo (generalmente escapar de la habitación) en un tiempo limitado" (NICHOLSON, 2015).

Partiendo de esta definición, la comunidad educativa ha visto en las salas de escape un potente instrumento para utilizar y adaptarlas a los espacios, herramientas y materiales con los que cuenta en el aula. Las razones son el uso de habilidades transversales como el trabajo en equipo (WARMELINK et al., 2017), el liderazgo (WU, WAGENSCHUTZ, & HEIN, 2018), el pensamiento creativo (WILLIAMS, 2018) y la comunicación (PAN, LO, & NEUSTAEDTER, 2017). A esto se une el hecho de que su resolución por parte del alumnado requiere que empleen

conceptos vistos durante el curso.
En nuestro caso se ha hecho uso de un Breakout, que puede definirse como una variante de los Escape Room, pero la diferencia radica en que los jugadores, (en este caso los alumnos), deben superar una serie de retos que les van a proporcionar diferentes claves con las que podrán abrir candados virtuales que les permitan pasar a otras fases del juego.
Nuestra propuesta de juego nace por la necesidad de crear un Breakout, a través de la plataforma Genial.ly, con ocasión de la realización de un curso en el CEFIRE. Como punto de partida para nuestro Breakout, "El Misterio de Tommy Galliano", nos ha servido de inspiración el trabajo realizado por otros profesores como:
Rosa Liarte (www.leccionesdehistoria.com)
Pedro A. Martínez Ortiz (@maths4everything)
Miguel Ángel Azorín (@xoriboom)

METODOLOGÍA

El break out sobre el que versa esta publicación se basa en los contenidos propuestos en el currículo de Economía de 4° de la ESO para la Comunitat Valenciana.
El alumnado del siglo XXI necesita algo más allá de la metodología tradicional, necesitan ser partícipes en el aula y que el profesorado conectemos con ellos. Una forma fácil y rápida para establecer esta conexión es a través de los dispositivos móviles, que siempre les acompañan y que están deseando utilizar en el aula, y el uso de herramientas TIC. El recurso del Breakout viene a cumplir este objetivo, permitiéndonos a nosotros poder consolidar los contenidos vistos en el aula y evaluar así el logro de asimilación de las competencias clave (que se evaluará a través de una rúbrica que el alumnado tendrá previamente).
En esta actividad la agrupación del alumnado será fundamental para el desarrollo del juego. Deberán organizarse en gru-

pos de 4-5 personas, se ubicarán en puntos separados del aula y no podrán facilitarse las claves entre los distintos grupos.

CONTENIDOS

Los contenidos que se desarrollan a lo largo del juego son:
- La escasez, la elección y la asignación de recursos. El coste de oportunidad
- La empresa y el empresario.
- Tipos de empresa. Criterios de clasificación, forma jurídica, funciones y objetivos.
- Proceso productivo y factores productivos.
- Fuentes de financiación de las empresas.
- Ingresos, costes y beneficios.
- Obligaciones fiscales de las empresas.
- Importancia del fraude fiscal para la sociedad. - Obligaciones medioambientales y sociales de las empresas.
- La globalización económica.
- El comercio internacional.
- La consideración económica del medioambiente: la sostenibilidad.

DESARROLLO DEL JUEGO

El juego ha sido creado a través de Genial.ly, pero las pruebas no han sido elaboradas exclusivamente en esta web, sino que también hemos hecho uso de otras herramientas para insertar video-cuestionarios, puzles, laberintos, etc.
Nuestro juego se ha definido en cinco misiones, a través de las cuales se recorre, de la mano de la famosa ladrona de guante blanco, Carmen Sandiego, el mundo. Nuestros alumnos se convierten en detectives en prácticas, que gracias a las pistas que va dejando nuestra ilustre ladrona deben encontrar a Tommy Galliano, un conocido empresario que ha sido secuestrado. Si no son capaces de encontrarlo el mundo corre un

grave peligro a nivel socioeconómico y medioambiental.
Este Breakout es secuencial, es decir, se ha diseñado de forma que los jugadores no pueden pasar a la siguiente prueba si no han superado la anterior. Esto contribuye a consolidar los contenidos que se trabajan en cada una de las fases del juego, y facilita el aprendizaje cooperativo, puesto que los participantes de cada equipo deben trabajar en común para resolver los diferentes retos que se les plantean.

ACTIVIDADES

- Misión 1. En esta primera misión nuestros detectives deben trasladarse hasta Asia. Para superar esta fase y conseguir la primera clave que les permita abrir el candado final, deben superar cuatro pruebas: descifrar un mensaje con código alfa-numérico, contestar preguntas de dos quizs diferentes de Genial.ly y resolver un puzle. Gracias a estas pruebas se trabajan los contenidos del curriculum relativos a la definición de economía, globalización económica, proceso productivo y factores productivos, tipos de empresa, criterios de clasificación, forma jurídica, y concepto de deslocalización productiva.
- Misión 2. La siguiente misión se desarrolla en Estados Unidos, y en ella los jugadores deben superar un reto que consiste en responder preguntas de opción múltiple, visualizar un vídeo que les proporcionará la segunda clave para abrir el candado final, y completar un quiz-millonario con opciones de respuesta A, B.C,D. Durante la misión se trabajan los sistemas económicos, ingresos, costes y beneficios y umbral de rentabilidad.
- Misión 3. Los detectives han conseguido llegar a Europa, y en París deben resolver un vídeo quiz con preguntas relativas a las funciones de la empresa, superar una caída genial respondiendo cuestiones sobre las fuentes de financiación, y, por último, entrar en un laberinto que les proporcionará la última clave de las tres que que necesitan para liberar a Tommy Galliano.

- Misión 4. La aventura avanza y los detectives están más cerca de la meta, pero antes deben superar los retos que se les presentan en África. En este continente las pruebas que deben resolver versarán sobre la consideración económica del medioambiente, la sostenibilidad y la importancia de la Responsabilidad Social de las empresas. En primer lugar, se enfrentarán a una batería de preguntas con 4 opciones de respuesta, y a continuación tienen que descubrir una frase secreta escondida en un juego de relacionar columnas.
- Misión 5. Superadas todas las misiones, por fin nuestros detectives han descubierto la razón del secuestro de Tommy Galliano, y su paradero, Oceanía. El empresario es liberado, y el juego finaliza con éxito.

CONCLUSIONES

En primer lugar, hay que señalar que el juego no lo hemos podido poner en práctica al completo todavía en el aula, puesto que fue desarrollado para un curso del CEFIRE finalizado recientemente. Sin embargo, al abarcar contenidos que se ven a lo largo de todo el curso y al haberlo elaborado a través de misiones independientes, hemos tenido la oportunidad de jugar las misiones en el aula de forma individual. De esta forma nos ha servido para consolidar los contenidos vistos hasta la fecha y como "prueba piloto" para hacer modificaciones y "testar" las impresiones del grupo. Cabe decir que el resultado de estas primeras aplicaciones ha sido muy satisfactorio.
Consideramos que la elaboración de estos juegos es muy importante puesto que permiten emplear las TIC, los dispositivos móviles y buscar nuevas formas de conectar y de motivar al alumnado.
La gamificación en el aula ofrece múltiples posibilidades para el proceso de aprendizaje, y no debe verse como una pérdida de tiempo, tal y como una parte del profesorado lo concibe. Por el contrario, con este trabajo pretendemos contribuir a de-

mostrar que debe introducirse como un recurso más tanto para consolidar contenidos como para hacer que sea el propio alumnado el que lo realice e investigue y hacer un proceso de enseñanza-aprendizaje inverso. Además, permite llegar a hacer proyectos interdisciplinares entre diferentes materias.

BIBLIOGRAFÍA

Definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)

GARCÍA LÁZARO, I. (2019). «Escape Room como propuesta de gamificación en educación». *Revista Educativa Hekademos*, 27, Año XII, 71-79.

MARÍN, V. (2015). «La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa». *Digital Education Review*, 27. Disponible en: https://goo.gl/iPiiLj

GONZÁLEZ, M. J., MORATO, J. (2020). «Genially: Una herramienta para fomentar los aprendizajes de la biología y el trabajo colaborativo digital en contexto de Pandemia». En *Memorias de las Jornadas Nacionales y Congreso Inter- nacional en Enseñanza de la Biología*, 2 (Extraordinario), 68-68

Creación de un juego de escape online y experiencia docente en el aula de Economía

Creació d'un joc d'escapament online i experiència docent a l'aula d'Economia

Miguel Ángel García Ontivero
IES Carles Salvador. Aldaia

RESUMEN
Un juego de escape permite llevar la gamificación al aula para que, a través de retos y pruebas, los alumnos y alumnas refuercen contenidos de una forma más amena a la habitual.
En este caso, se trata de mostrar la creación y utilización de un juego de escape totalmente online para la materia de Economía de cuarto de ESO. Esta comunicación abarca todo el proceso realizado, desde su planteamiento inicial hasta la aplicación práctica en el aula. Así, se detalla el proceso de maduración de la idea inicial, el desarrollo del guion y los personajes, la adecuación de los contenidos a la historia, la estructura de las misiones o pruebas y, por último, su puesta en marcha en el aula.
El objetivo es ofrecer una visión práctica de este tipo de recur-

so para que quien quiera utilizarlo en el futuro conozca, a partir de una experiencia real, lo que supone su creación y utilización en el aula. Es por ello que también se realiza una valoración final con las ventajas e inconvenientes que se han encontrado para que se pueda analizar por uno mismo su utilidad.

RESUM
Un joc d'escapament permet portar la gamificació a l'aula perquè, a través de reptes i proves, els i les alumnes reforcen continguts d'una forma més amena a l'habitual.
En aquest cas, es tracta de mostrar la creació i utilització d'un joc d'escapament totalment online per a la matèria d'Economia de quart d'ESO. Aquesta comunicació abasta tot el procés realitzat, des del seu plantejament inicial fins a l'aplicació pràctica a l'aula. Així, es detalla el procés de maduració de la idea inicial, el desenvolupament del guió i els personatges, l'adequació dels continguts a la història, l'estructura de les missions o proves i, finalment, la seua posada en marxa a l'aula.
L'objectiu és oferir una visió pràctica d'aquesta mena de recurs perquè qui vulga utilitzar-ho en el futur conega, a partir d'una experiència real, el que suposa la seua creació i utilització a l'aula. És per això que també es realitza una valoració final amb els avantatges i inconvenients que s'han trobat perquè es puga analitzar per un mateix la seua utilitat.

Palabras clave: Juego, escape, economía.
Paraules clau: Joc, escapament, economia.

1. INTRODUCCIÓN

Un juego de escape permite llevar la gamificación al aula, concretamente a través de una serie de pruebas que deben ir superando los alumnos y alumnas para poder conseguir un objetivo final. En este caso, me voy a referir a mi experiencia con

un juego de escape online realizado básicamente con la plataforma Genially, pero incluyendo recursos externos de otras páginas web.
Este juego de escape surge de la participación en un curso del CEFIRE donde se debía realizar uno. Es importante comentar que ya sabía utilizar los recursos incluidos en la plataforma Genially y me pude centrar en la parte más creativa del juego de escape y, no tanto, en la parte técnica.
La propuesta que nos hicieron desde el CEFIRE fue la de realizar un juego de escape online que constase de un mínimo de cuatro misiones y una prueba final. Basándome en estos condicionantes, pensé que la mejor opción era realizar un juego para repasar la primera evaluación de la asignatura. Así, pude encontrar una variedad de contenidos que me permitió desarrollar de forma adecuada el juego.
Por otro lado, desde el principio me planteé la necesidad de utilizar la mayor variedad posible de pruebas, sin olvidarme de los contenidos, para poder conseguir un mayor interés por parte de los alumnos y alumnas. No obstante, decidí que la estructura de las misiones fuese similar.
Para realizar este juego de escape online seguí una serie de pasos:
- Definir el contenido educativo que se incluiría en él.
- Elaborar un guion que enlazase todo el contenido y decidir los personajes que intervendrían en el juego.
- Construir las misiones con sus respectivas pruebas.
- Llevarlo a la práctica docente.

A continuación, vamos a hacer un repaso más detallado a todos estos aspectos.

2. CONTENIDO DEL JUEGO DE ESCAPE

Como ya he comentado, lo primero que debemos decidir en un juego de escape educativo son los contenidos que queremos tratar en él, ya que, en muchas ocasiones, esto nos condi-

cionará los sucesivos pasos a dar.
Para este juego, decidí que me centraría en la materia de Economía de cuarto de ESO y más concretamente en repasar los contenidos de la primera evaluación. Para ello, hay que tener en cuenta que en clase utilizo el libro titulado Economía, escrito por Anxo Penalonga Sweers para la editorial McGraw Hill, y que en la primera evaluación imparto los cuatro primeros temas.
Los contenidos de estos cuatro temas son:
- Concepto de Economía.
- Factores de producción y sectores económicos.
- Frontera de posibilidades de producción.
- Flujo circular de la renta.
- Proceso productivo.
- Mercado.
- Tipos de empresa.
- Objetivos y obligaciones de las empresas.

3. GUION Y PERSONAJES

El siguiente paso es repartir los contenidos entre las cuatro misiones en las que se divide el juego de escape. Para ello, es imprescindible coordinar estos contenidos con el guion básico de desarrollo del juego.
Si observamos los contenidos, nos daremos cuenta que representan una introducción a la Economía. Así pues, decidí que el guion debía basarse en conocer los aspectos económicos fundamentales de una sociedad. La mejor opción que encontré es que los alumnos y alumnas debían demostrar sus conocimientos de Economía ayudando a una persona a escapar de una isla. Por ello, el título del juego de escape es “Perdidos en los Mares del Sur”.
El guion consiste en una joven que está de vacaciones en una isla y se enamora de una persona que, a su vez, era pareja de un jefe del crimen organizado. Como no pueden utilizar los

medios de transporte habituales deben ir conociendo la actividad económica de la isla para poder conseguir un barco con el que escapar. De este modo, conseguí que muchas de las preguntas que debían responder los alumnos y alumnas tuviesen una base práctica y real.

Una vez tenemos el guion básico, es necesario repartir los contenidos entre todas las misiones a realizar. Para ello, decidí que los objetivos didácticos para cada una de las misiones fueran los siguientes:

- Misión 1: Conocer el funcionamiento económico de la isla.
- Misión 2: Conocer las relaciones entre agentes económicos.
- Misión 3: Conocer el proceso productivo y el mercado.
- Misión 4: Conocer a las empresas y su funcionamiento.

En cada una de estas misiones, los alumnos y alumnas se encuentran con unos personajes que les van guiando por las mismas y les formulan las preguntas o les proponen las pruebas que deben superar. En todo momento he intentado que el personaje tuviese cierta personalidad, nada complicada, pero sí cierto carácter de su forma de ser más marcado que otros. Vamos a hacer un repaso de cada misión con los personajes.

En la primera misión, los alumnos y alumnas conocen la economía de la isla acompañados por un personaje cuya motivación para ayudarlos es el dinero. Así, este personaje tiene una actitud neutra hacia los jugadores mientras consiga lo que desea. Gracias a esta misión, los jugadores conocen las actividades que se realizan en la isla y pueden saber a dónde deben acudir en su camino para conseguir un barco. Las preguntas de esta primera misión versan sobre el concepto de Economía, los factores de producción y los sectores económicos, siempre intentando que tengan relación con la actividad económica en una isla cuya economía se centra en el turismo, la agricultura y la pesca.

La segunda misión sirve para conseguir los materiales que se necesitan para construir un barco. Gracias a este objetivo se

pueden repasar contenidos relacionados con las relaciones entre los agentes económicos. Para ello, los alumnos y alumnas cuentan con la ayuda de un personaje con un carácter positivo, que tratará de animarlos y ayudarlos en todo momento. Este personaje se centra siempre en los aspectos positivos, minimizando u obviando los negativos.

La tercera misión nos lleva a la construcción del barco que permitirá la huída de la isla. El constructor de este barco es un personaje orgulloso y vanidoso, que desprecia a los jugadores en todo momento y deja claro que no confía en ellos. Esta misión sirve para repasar contenidos relacionados con el proceso productivo y el mercado. En la medida de lo posible, las preguntas se centran en el funcionamiento de un astillero.

La última misión del juego permite contratar una tripulación que pilote el barco y adquirir los suministros necesarios para el viaje. Esta misión consiste en abordar a una serie de personajes que puede que nos ayuden o no, aunque con casi todos ellos los alumnos y alumnas deberán contestar algunas preguntas o superar alguna prueba. Debido a la multiplicidad de personajes, las series de preguntas son más cortas que en las misiones previas. Sin embargo, se introduce como novedad que el fallo de una pregunta remite a los jugadores al principio del cuestionario. Esta última misión permite a los alumnos y alumnas conocer con mayor profundidad a las empresas y su funcionamiento.

4. ESTRUCTURA Y PRUEBAS

Una vez tenemos claro el guion que vamos a seguir y los personajes con los que nos encontraremos, debemos unir contenido e historia. Para ello, decidí que todas las misiones siguiesen una estructura similar en tres fases:

- Fase 1: Resolver una prueba inicial de acceso a la misión.
- Fase 2: Cuestionarios y pruebas sobre el contenido correspondiente.

- Fase 3: Introducción de código o secuencia que permite finalizar la misión y avanzar.

Antes de ver estas fases una a una, es importante comentar que las misiones y algunas de las pruebas se van enlazando a través de contraseñas que hay que escribir en el propio Genially, o bien, mediante páginas externas que, después de poner la contraseña, remiten a un nuevo Genially.

Por otro lado, hay que hacer notar que el juego es bastante largo y que es muy probable que no se acabe en una única sesión. Por ello, al principio del juego añadí una página para que los alumnos y alumnas elijan la misión en la que se encuentran en cada momento. Para acceder a esas misiones deben escribir el código que les permitió superar la misión anterior.

Fase 1

Dependiendo de la misión que fuese, en esta fase, utilicé alguna prueba de habilidad sola o bien combinada con algún conocimiento específico. Así, utilicé elementos móviles que, a través de su arrastre, permiten encontrar una palabra o un punto de acceso que facilita a los alumnos o alumnas continuar con la misión. Además, incluí un laberinto, donde los alumnos y alumnas deben descubrir una definición que les permite deducir un concepto concreto para poder avanzar. Por último, en esta fase también utilicé frases encriptadas, donde, una vez descifradas, los alumnos y alumnas deben deducir un concepto que les sirve de contraseña para continuar.

Fase 2

En esta fase, he seguido dos tipos de desarrollo: uno de tipo lineal, donde una prueba o pregunta te va llevando a la siguiente y, por tanto, los alumnos y alumnas no tienen capacidad para elegir el itinerario; y otro tipo laberinto, donde se debe encontrar la salida a un laberinto a través de las respuestas y, por tanto, se puede ir cambiando el itinerario.

Aparte del laberinto, la interfaz inicial de las misiones también ha sido diferente. Así, he utilizado fotografías con partes que se destacan al pasar el ratón por encima, una foto que se va

descubriendo poco a poco conforme se va avanzando en el juego y una imagen con diversos personajes con los interactuar.

Para esta parte del juego, la herramienta principal utilizada es la del cuestionario realizado dentro de Genially. Este cuestionario consiste en incluir una pregunta con opciones de respuesta en una página individual del juego. Es decir, es un cuestionario tipo test que te permite avanzar si aciertas y te permite reintentarlo si fallas, o bien te remite a otro punto de la misión. Las preguntas pueden ser con un enunciado normal, o bien añadiendo fotos con elementos ocultos o gráficos. Estos cuestionarios constan de quince preguntas en las tres primeras misiones y, por ser más largos, permiten reintentar respuestas, mientras que en la última misión son cuestionarios más cortos que, en caso de fallo, te hace reiniciarla.

Además de preguntas realizadas en páginas de Genially, he incluido pruebas y cuestionarios confeccionados a través de páginas externas que después se insertan dentro del juego. Algunas de las pruebas realizadas con páginas externas son:

- puzle con el que se debe deducir un concepto.
- Noticia de periódico con datos para resolver un ejercicio.
- Elementos ocultos que deben ser descubiertos para resolver un ejercicio.
- Crucigrama de conceptos del mercado.
- Relación de conceptos con su definición.
- Texto sobre formas jurídicas con huecos para rellenar.
- Sopa de letras sobre financiación.
- Vídeo de Youtube con preguntas sincronizadas.

Conforme los alumnos y alumnas van contestando a las preguntas van obteniendo pistas que les permitirán superar la fase tres de la misión correspondiente.

Fase 3

Como ya he comentado previamente, esta fase consiste en la introducción de un código o secuencia que los alumnos y alumnas han ido consiguiendo previamente. Este código se

puede basar en letras, números, símbolos, fotos, etc. Es importante remarcar que el código debe introducirse en el orden correcto.
Para esta fase, he intentado que las cuatro misiones tengan una prueba diferente. Así, en la primera he utilizado un código de letras que forman una palabra concreta. Además, un código de colores les permite a los alumnos y alumnas saber el orden de las letras. En la segunda prueba he utilizado un código formado por números y símbolos, donde el orden se dice directamente al conseguir el dígito. La tercera misión tiene un código formado por una secuencia de fotografías relacionadas con el mar y las islas. Los alumnos y alumnas deben pulsar en las fotografías que correspondan en el orden adecuado para poder continuar. En la última misión, la prueba consiste en encontrar en el orden adecuado a una serie de personajes que han accedido a ayudarnos en nuestra huída y que están escondidos entre otros muchos en un escenario concreto.
Por último, para completar el juego hay que introducir un código numérico de cuatro cifras que hemos ido consiguiendo al finalizar cada misión.

5. EXPERIENCIA EN EL AULA

Como ya he comentado previamente, este juego de escape está pensado para repasar los contenidos de la primera evaluación de la materia de Economía de cuarto de ESO. Por tanto, la experiencia que voy a comentar se refiere a ese curso en concreto. No obstante, si se desea también es posible utilizarlo con primero de Bachillerato para repasar contenidos de cuarto o incluso contenidos que se repiten en los dos cursos.
Para poder completar la totalidad del juego serán necesarias unas tres sesiones. Sin embargo, algún grupo podría completarlo en dos. Además, en mi caso, algunas de las pruebas de páginas externas a Genially no cargaron bien y los alumnos y alumnas no pudieron hacerlas, lo que redujo el tiempo nece-

sario.
Al ser una actividad de repaso, la puse en marcha en los últimos días de clase antes de Navidad. Para ello, utilicé todo el grupo clase como si de un solo equipo se tratase. Así pues, es necesario que el aula cuente con ordenador y proyector.
En primer lugar, los alumnos y alumnas debieron decidir un portavoz que manejase el ordenador de clase y respondiese a las preguntas una vez se han consensuado las respuestas entre todos. Este portavoz fue rotando a lo largo del juego de escape según decidieron los alumnos y alumnas.
Al inicio del juego, los alumnos y alumnas no sabían exactamente lo que había que hacer, por lo que es importante darles alguna pista o indicación de cómo funcionan las pruebas. Esto es así porque ellos están acostumbrados a cuestionarios directos, mientras que aquí, además, deben utilizar cierta creatividad para poder avanzar.
Una vez pasada esta fase inicial, la actividad va desarrollándose bastante bien y con fluidez. Se acostumbran enseguida a la dinámica del juego y sólo en contadas ocasiones necesitan ayuda para seguir avanzando. Así pues, el profesor o profesora se convierte en un mero observador y no es necesario que participe activamente en el juego.
A partir de aquí, los alumnos y alumnas se convierten en los protagonistas de la clase y van discutiendo y consensuando las respuestas. Además, se dan cuenta de que es necesario que alguien vaya tomando notas sobre las pistas que van surgiendo y que necesitarán más adelante, por lo que ellos mismos se van organizando.
También empieza a surgir la picaresca entre los miembros de la clase, ya que casi todas las preguntas tienen varias opciones de respuesta. Así, hay veces que utilizan el método de prueba y error. Esto se da sobretodo en los ejercicios numéricos y las pruebas externas a Genially, las cuales son más largas y hay veces que la impaciencia puede con ellos. Si se quiere evitar esto se pueden poner preguntas de respuesta cerrada, donde se

deba contestar una palabra escrita o una cifra con el teclado, aunque esto hará que el juego sea menos ágil y dinámico.
Al analizar el comportamiento de la clase se pueden observar diversos roles entre los alumnos y alumnas. Habrá personas muy competitivas que contestarán a todas las preguntas e intentarán hacer imponer su opinión; personas poco seguras que participarán en las discusiones, pero se dejarán arrastrar por otras opiniones; personas que observarán lo que ocurre pero no participarán en las respuestas; y personas referente cuya opinión será muy valorada por los demás y a quienes se les pedirá opinión expresamente en las cuestiones más complicadas.
Un aspecto interesante es que, como profesor, te das cuenta que contenidos que crees que se han entendido correctamente o que no has explicado en profundidad porque los consideras superados o muy asequibles, no están para nada asimilados por los alumnos y alumnas. Así, si tomas nota de ellos podrás incidir más en esos aspectos en futuros cursos o, incluso, al explicar contenidos relacionados.

6. CONCLUSIONES Y AGRADECIMIENTOS

Según mi experiencia, he podido observar una serie de ventajas e inconvenientes en la realización y utilización de un juego de escape. Entre las ventajas están:
- Es una actividad motivadora para los alumnos y alumnas.
- Fomenta la unión y el trabajo en equipo del grupo clase.
- Al tener gran variedad de pruebas y preguntas se adapta a casi cualquier perfil de alumnado.
- Refuerza los aprendizajes previos, siendo una muy buena actividad de repaso.
- Aporta un nuevo recurso para el aula evitando la monotonía.
- Se puede implementar de forma individual, dando algún incentivo positivo si se desea, o de forma grupal.
- Permite al profesor o profesora analizar y evaluar la adquisi-

ción de los contenidos impartidos y modificar su planificación docente.
- Es un recurso que se puede utilizar durante muchos cursos académicos una vez hecho e incorporar al aula virtual del docente.
- Sin embargo, también he podido observar algunos inconvenientes:
- Conlleva un gran esfuerzo en horas de trabajo y es necesario valorar si merece la pena.
- Si no se programa una secuenciación dirigida o cerrada en el juego, las páginas a incluir se incrementan de forma exponencial, lo que lo hace prácticamente inviable.
- Pueden surgir problemas que ralenticen el juego o lo imposibiliten si la conexión a internet no es buena.
- Problemas de navegador al cargar algunas pruebas confeccionadas con recursos externos a Genially.
- Necesidad de utilizar varios Genially y enlazarlos, ya que una vez se superan las cincuenta o sesenta páginas la edición se ralentiza.
- Los alumnos y alumnas se centran a veces en la meta y no en el camino. Esto hace que a veces no razonen las preguntas y contesten cualquiera de las opciones existentes con tal de avanzar en el juego de forma rápida.

Teniendo en cuenta estas ventajas e inconvenientes, considero que un juego de escape online es una estupenda opción para recordar y reforzar los contenidos impartidos durante el trimestre o, incluso, una lección. No obstante, hay que comprender que esto es una herramienta más y con una utilidad muy concreta. No se puede utilizar como instrumento principal del aprendizaje en el aula.

Personalmente, considero que hacer un juego de escape para repasar cada uno de los trimestres del curso y ponerlo en marcha en clase los días previos a los descansos vacacionales es la mejor de las opciones. Se hace algo diferente y de utilidad en unos días que muchas veces se desperdician. Si se quiere ha-

cer en otros momentos, yo optaría por juegos de escape online, más cortos y enlazados al aula virtual, para realizar de forma individual desde casa y con un incentivo positivo para el alumno o alumna.

Para concluir este apartado, querría agradecer toda la ayuda y conocimientos que me han aportado desde el CEFIRE del Ámbito Humanístico y Social, especialmente Pepa Azorín Forte, sin los cuales este juego o futuros juegos que pueda hacer no habrían sido posibles. Seguid así, estáis haciendo una gran labor.

RECURSOS Y PÁGINAS DE INTERÉS

A continuación están los enlaces al juego de escape y las soluciones del mismo:

Perdidos en los Mares del Sur
https://view.genial.ly/5fa6c204cb9a580cfa4a624c/interactive-content-perdidos-en-los-mares-del-sur

Soluciones
https://drive.google.com/file/d/1IiMgqa3tN49ZTuyz07-JoNGpQ-DMKFNPn/view

Para poder desarrollar el juego ha sido necesario utilizar los siguientes recursos:

Curso "Juegos de escape geniales" impartido por el CEFIRE del Ámbito Humanístico y Social.

PENALONGA SWEERS, A. "Economía". McGraw Hill.

WEBGRAFÍA

Educaplay: "es.educaplay.com" para realizar diversas actividades externas.

Eduscaperoom: "eduescaperoom.com/codificador-de-colores" para insertar mensajes oculto.

Festisite: "festisite.com" para realizar laberintos

Fodey: "fodey.com" para realizar noticias de periódico falsas.

Genially: https://www.genial.ly/es para realizar el juego de escape online.

Jigsawplanet: "jigsawplanet.com" para realizar puzles.

Página web del "Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF)" del Ministerio de Educación.

Pixabay: "pixabay.com/es" para obtener imágenes y fotografías.

The Teachers Room: "theteachersroom.net" para realizar mensajes encriptados.

Worldwall: "wordwall.net/es" para realizar diversas actividades externas.

Programa d'educació financera

Programa de educación financiera

Miriam Penalba Gandía
Fundació Caixa Ontinyent

RESUM
L'objectiu d'esta publicació és donar a conèixer el Programa d'Educació Financera de la Fundació Caixa Ontinyent, posant de manifest la importància d'adquirir coneixements financers a qualsevol edat, però fonamentalment en edat escolar. Des del 2016 que es va posar en funcionament este programa, més de 55.500 persones han sigut beneficiaries de les seues accions.
El programa disposa d'una web que recolza tota l'activitat formativa del programa, en ella es pot trobar informació diversa, ferramentes per a fer comparatives, informació sobre les activitats que realitzem i publicació d'entrades sobre diverses temàtiques relacionades amb les finances personals.
Per últim, remarcar la importància de l'educació financera, ens aporta coneixements, capacitats i habilitats per aprendre a gestionar i planificar les finances en cada etapa de la vida, a prendre millors decisions financeres que afecten als nostres recursos i a ser consumidors racionals i intel·ligents: qui entén les finances té menor probabilitat de comprar productes que

no necessita, d'entrar en productes que no entén i d'assumir riscos que el poden comprometre. A més, cada vegada és major la implicació de les persones en la gestió de les seues finances i els productes i serveis financers són cada vegada més complexos.
La informació estadística que conté esta comunicació procedeix d'entre altres de l'Informe d'Educació Financera a la Vall d'Albaida elaborat per la Càtedra InnovatiOnt i l'Estudi de comparació online cap a l'estalvi intel·ligent.

RESUMEN
El objetivo de esta publicación es dar a conocer el Programa de Educación Financiera de la Fundació Caixa Ontinyent, poniendo de manifiesto la importancia de adquirir conocimientos financieros en cualquier edad, pero fundamentalmente en edad escolar. Desde el 2016 que se puso en funcionamiento este programa, más de 55.500 personas han sido beneficiarías de sus acciones.
El programa dispone de una web que apoya toda la actividad formativa del programa, en ella se puede encontrar información diversa, herramientas para hacer comparativas, información sobre las actividades que realizamos y publicación de entradas sobre varias temáticas relacionadas con las finanzas personales.
Por último, remarcar la importancia de la educación financiera, nos aporta conocimientos, capacidades y habilidades para aprender a gestionar y planificar las finanzas en cada etapa de la vida, a tomar mejores decisiones financieras que afectan a nuestros recursos y a ser consumidores racionales e inteligentes: quién entiende las finanzas tiene menor probabilidad de comprar productos que no necesita, de entrar en productos que no entiende y de asumir riesgos que lo pueden comprometer. Además, cada vez es mayor la implicación de las personas en la gestión de sus finanzas y los productos y servicios financieros son cada vez más complejos.

La información estadística que contiene esta comunicación procede de entre otras del Informe de Educación Financiera en la Vall d'Albaida elaborado por la Cátedra InnovatiOnt y el Estudio de comparación en línea hacia el ahorro inteligente.

Paraules clau: Educació financera, finances personal
Palabras clave: Educación financiera, finanzas personales

TREBALL

El programa d'educació financera "Finança`t" depèn de la Fundació Caixa Ontinyent, un programa formatiu per a menuts, grans i no tan grans. Compta amb una pàgina web: https://programafinancat.es/ des d'on ofereix diverses ferramentes com calculadores, pressupostos i un diccionari financer; també disposa de material teòric i vídeos per aprendre en matèries com estalvi, consum o finançament, trobarem també noticies d'elaboració pròpia o articles de premsa amb contingut financer o econòmic i informació sobre les activitats que oferim als centres educatius, per a la formació del professorat i per al públic en general.

Tenim un ampli catàleg d'activitats a disposició:
- Webinars a alumnes d'ESO, batxillerat, FP i universitats, amb estos temes:
    - Jocs d'atzar i apostes
    - Com millorar la ciberseguretat
    - Mitjans de pagament digitals
    - Compres segures online
    - Sistema financer espanyol
    - Mètodes de finançament
- Cursos online per als docents a través del CEFIRE.
    - Finances bàsiques: és bàsic saber el bàsic.
    - Finances bàsiques: un poc més enllà.
    - Ciberseguretat (en elaboració).

- Taller per a majors: Què he de saber de la meua pensió, herència, fraus i mitjans electrònics de pagament? Amb continguts sobre:
    - Herències i donacions
    - Com detectar i protegir-se front fraus
    - Com pagarem si desapareix l'efectiu
    - Com funciona la banca electrònica
    - Com puc aconseguir estalviar
    - Què tipus d'assegurances hi ha
- Participació al Fòrum d'Economia i Finances a Valencia (Forinvest).
- Publicacions infantils, una sèrie de 5 contes per a xiquets de temàtica financera, publicats per l'Obra social de Caixa Ontinyent.
    - La llegenda del pacte de fraternitat.
    - Dino i els diners.
    - El porquet estalviador.
    - Històries de l'explorador.
    - Calixta la Periodista
- Los cuentos de Dino: aplicació interactiva per a xiquets, de descàrrega gratuïta,
https://obrasocial.caixaontinyent.es/loscuentosdedino/
que permet llegir o escoltar els 5 contes de temàtica financera, i realitzar activitats didàctiques senzilles per a fixar conceptes, a més l'aplicació permet elegir entre tres idiomes (valencià, castellà i anglès).

- Finança't per als més menuts: una iniciativa didàctica per a acostar coneixements als més menuts. Es un treball fet amb la col·laboració dels alumnes de 4t de Magisteri del Campus d'Ontinyent (Universitat de València) que, partint dels contes infantils d'educació financera, editats per l'Obra Social de Caixa Ontinyent, han elaborat activitats per a desenvolupar a l'aula amb els alumnes de 3, 4 i 5 anys.

El programa disposa d'unes xarxes socials molt actives, on es difonen tant les activitats que realitzem com altres activitats

formatives a través de consells, recomanacions o vídeos curts.
Cal remarcar que el programa s'enriqueix de la demanda d'accions formatives que els centres ens proposen. El més important és poder aplegar a les persones i no hi ha millor manera que adaptant-se a les peticions rebudes sobre alguna matèria o temari específics.
Es indiscutible la importància de l'educació financera a dia de hui, cada vegada més, quotidianament ens enfrontem a decisions que tenen conseqüències per al nostre patrimoni. És molt important en cada etapa de la vida: comprendre el valor dels diners i de les coses, entendre una factura, saber la diferència entre un dipòsit i un compte corrent, entre un préstec o un crèdit, el consum responsable, els mitjans de pagaments més adequats, el sistema contributiu, les prestacions socials, la preparació de la jubilació... Són temes recurrents i presents que, malgrat això, el sistema docent espanyol no preveu en l'educació ordinària. Estos coneixements són bons i útils, alguns d'ells per al desenvolupament d'una activitat econòmica o professional, i altres imprescindibles per al nostre desenvolupament vital.
En definitiva, una bona cultura financera contribueix a:
1. Que les famílies adopten decisions òptimes des del punt de vista financer. Així mateix, transmet la importància de l'estalvi i el seu paper en la suavització de la senda de consum per millorar l'administració i gestió dels recursos.
2. Facilitar una millor planificació financera que es traduirà en un major creixement per a les empreses front al crèdit i les fonts de finançament no bancàries.
3. Millorar les decisions d'inversió i finançament amb un major anàlisi del risc i de les opcions financeres i, per tant, contribuir a l'estabilitat del sistema.
4. Estimular la competència al estar els ciutadans més capacitats per a prendre decisions racionals i intel·ligents, valorar i comparar productes i previndre i protegir-se front fraus.
En canvi, una cultura financera deficient ens exposa a una in-

correcta avaluació dels riscos i, per tant, decisions inadequades amb dos conseqüències bàsiques:
- Menor qualitat de vida en l'àmbit personal o familiar.
- Pèrdua d'oportunitats per als emprenedors, que es troben en situació precària front a competidors més preparats.

I a Espanya, precisament, no anem sobrats de cultura financera:
- La crisi ha demostrat el desconeixement general en pràctiques, productes i serveis de banca.
- El 84,2% dels estudiants no reben cap tipus d'educació financera (segons dades de l'OCDE).
- Espanya es troba per baix de la mitja d'alfabetització financera internacional.

L'oferta formativa en este aspecte es escassa:
- El sistema docent no ho cobreix.
- El nombre d'iniciatives d'este tipus ha augmentat últimament, però són dispars, d'abast limitat i a penes perceptibles en les comarques centrals valencianes, especialment en les zones més rurals.

Per això, des de diverses instàncies nacionals i supranacionals es reclama:
- Més educació financera.
- Major implicació de les pròpies entitats financeres.

Per la seua banda, l'OCDE defineix l'educació financera com: "el procés pel qual els inversors i consumidors financers milloren la seua comprensió dels productes financers, conceptes i riscos. Addicionalment, a través de la informació, l'ensenyament i/o l'assessorament objectiu, es desenvolupen les habilitats i confiança precises per a adquirir major consciència dels riscos i oportunitats financeres, prendre decisions informades, saber on acudir per a demanar ajuda i prendre qualsevol acció eficaç per a millorar el benestar financer".

BIBLIOGRAFIA

ADICAE (2016) Nivel de educación financiera de la población española en 2016. Dosier de prensa educación financiera crítica (https://intranet.adicae.net/img-news/uploader1/Dosier_EDUCACION_FINANCIERA_ADICAE_56.pdf)

EDUCACIÓN FINANCIERA ASBA. Etapas de la vida financiera (http://www.asba-supervision.org/PEF/manejando-tu-dinero/etapas-de-la-vida-financiera.shtml)

FINANÇA'T ¿Qué es la educación financiera? (http://programafinancat.es/home/)

FINANÇA'T ¿Qué es Finança't? (https://programafinancat.es/home/)

FINANÇA'T Actividades Finança't (http://programafinancat.es/category/activitats/)

FUNCAS (2017) Finanzas para todos los públicos - ¿Tenemos educación financiera? (FUNCAS) (https://www.funcas.es/canalfinanciero/programas.aspx?file=186) (http://www.rtve.es/alacarta/audios/finanzas-para-todos-los-publicos-funcas/finanzas-para-todos-publicos-tenemos-educacion-financiera-02-10-17/4244108/)

FUNDACIÓN FUNCAS, CECA. (2017) Programa FUNCAS de Estímulo de la Educación Financiera. Una oportunidad para todos.

INFORME sobre el nivel de educación financiera en la Vall d'Albaida (2019) https://www.uv.es/catedra-innovationt/es/novetats-1286054189631/Novetat.html?id=1286067162709

ISPIERTO MATÉ, A. y OLIVER YÉBENES, I. (2011) La educación financiera y su relevancia en las decisiones económicas: evidencia e iniciativas. Informe del departamento de Estudios, Estadísticas y Publicaciones de la CNMV. (http://edufinanciera.com/wp-content/uploads/2014/04/La-educación-financiera-y-su-relevancia-en-las-decisio-

nes-econ..pdf)

JIMÉNEZ LATORRE, F. (2013) "Próximos retos: de las políticas a las prácticas eficientes." Apertura de la Conferencia de educación financiera (http://www.oecd.org/finance/financial-education/50347719.pdf)

KLAPPER, L. y LUSARDI, A. y VAN OUDHEUSDEN, P. (2017) Financial Literacy around the World. Encuesta global de cultura financiera 2015 elaborado por Standard & Poor's y el Banco Mundial (http://gflec.org/wp-content/uploads/2015/11/Finlit_paper_16_F2_singles.pdf)

LINDE DE CASTRO, L. M. (2015) "El estado de la formación financiera en España: Los retos para mejorar la educación financiera de los ciudadanos". *50 años de análisis financiero en España*. pp. 9-28

MARTÍNEZ CAMPUZANO, J. L. (2017) Educación financiera y seguridad jurídica. Cinco días. (https://cincodias.elpais.com/cincodias/2017/02/01/mercados/1485965963_211470.html)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE – Secretaría de estado de educación, formación profesional y universidades – Dirección general de evaluación y cooperación territorial – Secretaría General Técnica - Subdirección General de Documentación y Publicaciones (2017) PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Competencia Financiera. Informe Español (https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa2015-competencia-financiera-inf-espanol.pdf?documentId=0901e72b825a92bd)

PROYECTO EDUFINET (2011) Los beneficios de la educación financiera. Edufiemp (www.edufinet.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1366&Itemid=372)

SARMIENTO DÍAZ, M. I. (2006) Cómo iniciar la educación financiera en los niños. Gestiópolis (https://www.gestiopolis.com/como-iniciar-educacion-financiera-ninos/)

V Estudio de Comparación Online hacia el Ahorro Inteligente (2018) https://www.rastreator.com/doc/estudios/estudio-comparacion-online-y-ahorro-2018.pdf

TAKE IT EASY! El bilingüismo en el aula de economía

TAKE IT EASY! El bilingüisme a l'aula d'economia

Elena Arévalo Castillo
IES Virgen del Carmen
Jaén

RESUMEN
El bilingüismo en el aula necesita de una reflexión por parte de los docentes que imparten materias que no son propias del área lingüística, ya que implica una metodología más específica. Debido a los desfases a nivel de manejo de idiomas extranjeros de los que se caracteriza parte de la población española en comparación con otros países europeos, la solución para sacar adelante el bilingüismo tiene que venir de la mano del cambio metodológico en el aula y de poner en marcha el enfoque AICLE.
Esto, junto con el uso de herramientas TIC y el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el trabajo cooperativo o la Gamificación harán que el aprendizaje cristalice de manera más eficiente en el alumnado, y que el bilingüismo en el aula de sus frutos.

RESUM
El bilingüisme a l'aula necessita d'una reflexió per part dels docents que imparteixen matèries que no són pròpies de l'àrea lingüística, ja que implica una metodologia més específica. A causa dels desfasaments a nivell de maneig d'idiomes estrangers dels quals es caracteritza part de la població espanyola en comparació amb altres països europeus, la solució per a tirar avant el bilingüisme ha de venir de la mà del canvi metodològic a l'aula i de posar en marxa l'enfocament AICLE.
Això, juntament amb l'ús d'eines TIC i l'ús de metodologies actives com l'Aprenentatge Basat en Projectes, el treball cooperatiu o la Ludificació, faran que l'aprenentatge cristal·litze de manera més eficient en l'alumnat, i que el bilingüisme a l'aula dels seus fruits.

Palabras clave: bilingüismo, economía, metodologías activas, TIC.
Paraules clau: bilingüisme, economia, metodologíes actives, TIC.

LA REALIDAD EN EL AULA

De acuerdo con el Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas, para 2020 “todo el profesorado que impartiese su materia en lengua extranjera debía acreditar un C1”.
Estamos en 2021 y aún queda gran trabajo por hacer en este sentido. El presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe (https://ebspain.es/), Xavier Gisbert, asegura que “la mayoría de comunidades autónomas pide acreditar como mínimo un B2 para poder acceder a los programas de bilingüismo”, por lo que no se ha cumplido el objetivo que se preveía para el desarrollo del bilingüismo en España.
Por otro lado, la metodología de trabajo en la enseñanza de asignaturas con L2 como lengua vehicular varía por las particularidades que implica el enseñar no solo contenidos curri-

culares de sociales o ciencias, por ejemplo, sino por el hecho de darlo en otra lengua.
De acuerdo con lo que dictan las normas educativas a nivel autonómico (en el caso de Andalucía), la cual obliga a que los contenidos propios de la materia o módulo impartidos en lengua extranjera no deben ser inferiores al 50%, se debería contemplar una metodología de trabajo eminentemente práctica, sobre todo en la parte que se da en L2.
En un aula, lo primero es ser realista y constatar que no todo el alumnado parte del mismo nivel competencial de la L2, encontrando incluso grandes diferencias entre ellos. Venimos de un sistema donde la oralidad y expresión escrita de lenguas extranjeras no está lo suficientemente desarrollada por varios motivos: la metodología usada y la masificación de las aulas, que impide dar una educación personalizada a cada alumnado atendiendo a las necesidades particulares, por mucho que la normativa nos inste a ello.
A esto podríamos unir un componente cultural, ya que si comparamos por ejemplo España con Portugal, culturalmente y geográficamente cercanos, hay un desfase entre ellos en cuanto a la adquisición de lenguas extranjeras. Allí fomentan el cine en idiomas originales o películas en televisión subtituladas en su lengua original. En España no hemos avanzado en ese sentido y por ello debemos realizar ahora un doble esfuerzo.

CAMBIO DE PARADIGMA

¿Qué podemos hacer entonces? Se puede empezar por cambiar la metodología y simplificar.
Vamos a buscar alternativas que funcionen y entre ellas podemos empezar por introducir necesariamente las metodologías activas en el aula, metodologías donde el alumnado será el centro del aprendizaje y donde la educación cobrará sentido para ellos.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lengua (MCERL) "se deberán poner en práctica otras metodologías activas que implican directamente al usuario de la lengua y que por lo tanto mantienen un alto nivel de motivación. Se propondrán actividades abiertas, lúdicas y creativas, tanto orales como escritas, además de tareas integradas interdisciplinares que impliquen la elaboración de un producto final relevante vinculado a la vida real que requiera el uso de las nuevas tecnologías, herramientas imprescindibles en la enseñanza bilingüe".
Para aplicar este cambio en el aula, podemos escoger algunas de las ideas que aquí se aportan, las cuales reforzarán la competencia digital, facilitarán el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y a distancia, al igual que la competencia de aprender a aprender, fomentarán la autonomía del alumnado, así como el desarrollo del pensamiento crítico.

IDEAS PARA EL CAMBIO

1. Enfoque AICLE
De acuerdo con la mayoría de normas educativas, los centros bilingües y plurilingües deberán impartir la enseñanza bilingüe desde el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).
La metodología AICLE/CLIL está basada en cuatro conceptos conocidos como las 4Cs del currículo (COYLE, 1999), y los docentes que sigan esta metodología deben tener en cuenta las siguientes ideas:
- Los contenidos son lo realmente importante porque la lengua extranjera no es más que un instrumento que vehicula el currículo.
- El alumnado debe trabajar desde el contenido con lo cual será necesario seleccionar contenidos de cada materia y contenidos lingüísticos integrando todas las destrezas lingüísticas.
- Diseñar recursos didácticos visuales y auditivos que faciliten

el aprendizaje, apoyándose en las TIC.
- El alumno será el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se deben plantear actividades socializadoras a través del trabajo cooperativo, o el aprendizaje basado en proyectos.
El uso de una metodología AICLE tiene cuantiosas ventajas, pero cabe destacar varias:
- El alumnado mejora la expresión oral en la L2, ya que la usa a modo de resolución de problemas en los proyectos o en el trabajo cooperativo.
- El hecho de usar metodologías activas y desarrollo de proyectos donde integramos ambas culturas, la propia y la perteneciente a la L2, convierte al aprendizaje en una experiencia vivencial y multicultural, que posibilita una actitud positiva hacia el bilingüismo y hacia otras culturas.
Sin embargo, poner en práctica la metodología AICLE conlleva cumplir dos máximas:
1. Establecer una colaboración estrecha con los docentes originales de la L2 en el aula, ya que son los que reforzarán el vocabulario o gramática necesaria en la asignatura bilingüe.
2. Conceder el mismo peso a los contenidos curriculares de la materia bilingüe como a los contenidos lingüísticos de la L2.

2. Four Skills: Listening, Reading, Speaking And Writing
Una vez comprendido el enfoque AICLE, debe haber quedado claro el desarrollo multicompetencial de cualquier idioma. Toda lengua se basa en cuatro competencias que debe dominar el aprendiz y a ser posible, al mismo nivel.
¿Cómo podemos trabajar cada competencia?
- LISTENING: Esta habilidad se trabaja en el aula primero escuchando al docente, segundo escuchando a sus compañeros de aula y tercero diseñando actividades que promuevan la escucha activa, como canciones, vídeos, películas, etc.
Para que esta habilidad se desarrolle plenamente debemos comprobar que efectivamente, el alumnado comprende lo que escucha, por lo que preguntaremos en el aula oralmente,

realizaremos test en papel (u online) o diseñaremos juegos en un entorno gamificado.
- SPEAKING: Muy unido al listening está el speaking. La habilidad de reproducir un idioma siempre es más compleja que la de escuchar y entender, por lo que hay que hacer especial hincapié. Ejemplos de actividades para desarrollar en un aula, serían la resolución de ejercicios en L2 de forma oral, debates sencillos, juegos de definición de palabras, juegos de Role-play, o presentaciones de proyectos.
- READING: Esta habilidad ha sido la más trabajada en la enseñanza de idiomas y en el sistema educativo convencional. Para que el alumnado no sienta frustración a la hora de acercarse a un texto en la L2, debemos intercalar textos de contenido curricular con textos que cobren especial relevancia para ellos y sientan curiosidad por saber qué pone en esa lectura. En este sentido es interesante buscar noticias que llamen su atención, que les haga cuestionarse su realidad y por tanto de pie incluso a entablar un debate oral.
Otra opción es recomendar lecturas amenas en la L2 y luego diseñar actividades motivadoras con dicha lectura como reinventar la historia, o interpretarla, diseñar un comic a partir del texto, etc.
- WRITING: Junto con la comprensión lectora, se encuentra la creación de contenido en la L2. Siempre ha estado muy relacionada con las típicas redacciones de aula alrededor de un tema, pero podría adaptarse a algo más innovador como presentaciones interactivas, diseño de una obra de teatro, encuestas o entrevistas, creación de páginas webs o blogs.

3. Herramientas TIC y recursos para el aula de economía

Vista ya la metodología a usar en el aula bilingüe y la necesidad de trabajar las 4 skills o habilidades, aquí se presentan herramientas TIC y ejercicios a modo de ejemplo que he ido realizando en mi aula de 4° ESO.
- PRESENTACIONES: los contenidos por unidades didácticas

han sido simplificados lo más posible a la hora de pasarlos a la L2 y he tratado de hacerlo de manera motivadora para el alumnado. Una de mis herramientas favoritas para generar contenido de presentación o juegos, es la herramienta GENIALLY.

Todos los temas que he ido elaborando los he colgado en mi blog de aula, un lugar de fácil acceso para alumnado y profesorado que necesite de ellos en cualquier momento.

En este enlace se encuentra el material necesario para las presentaciones de las unidades didácticas de la asignatura de Economía en 4° ESO:

http://economiaporelaula.blogspot.com/2020/08/economia-bilingue.html

Dentro de algunas de ellas hay juegos, cuestiones a resolver oralmente en el aula, canciones relacionadas con el tema con huecos para rellenar o noticias de prensa. Todos estos recursos están incluidos de modo que se puedan trabajar distintas habilidades de las cuatro citadas anteriormente.

- JUEGOS o CUESTIONARIOS: Para crear juegos o cuestionarios de aula, suelo usar GENIALLY, KAHOOT, SOCRATIVE, EDPUZZLE o BOOKWIDGETS. Con Kahoot (cuestionario online en tiempo real), Socrative (cuestionario online en tiempo real), Edpuzzle (cuestionario sobre vídeos) y Bookwidgets (plataforma para diseño de juegos y preguntas) tenemos la oportunidad de recibir retroalimentación de los resultados, por lo que es buena opción a modo de evaluación.

- PRODUCCIONES ORALES: El trabajo en el aula de la expresión oral la prefiero trabajar in situ, lo que no impide el uso de herramientas TIC, pero siempre que ellos estén presentes en el aula.

Algunas actividades que suelo realizar y que me parecen bastante motivadoras son:

1. Presentaciones de los temas y preguntas de comprensión de forma oral.
2. Juegos de Simulación, donde el alumnado sale en grupos a

representar alguna situación que explique el concepto que les ha tocado trabajar.
3. Juegos de Palabras Tradicionales: definición de conceptos, adivina el personaje, el ahorcado...
4. Debates de aula.
- EVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN: En mi aula doy bastante importancia a la coevaluación, además de la evaluación. El alumnado debe ser consciente de los errores y servir de guía para su mejora. Hay que hacerles ver, que equivocarse es la manera de aprender y que no pasa nada si fallamos, sino que lo importante es superarnos a nosotros mismos cada día.
Herramientas como las citadas anteriormente, Socrative, Kahoot, Edpuzzle o Bookwidgets sirven para evaluar al alumnado, pero a la hora de coevaluarse entre ellos, prefiero realizarlo a mano con rúbricas que le doy en clase. Si se dispone de medios digitales en el aula en el momento de evaluar una actividad, se puede usar plantillas de Genially como las Dianas de Autoevaluación, o Corubrics (https://corubrics-es.tecnocentres.org/), un complemento para hojas de cálculo de Google que permite evaluar y coevaluar.
Además de todos los recursos aquí presentados, podría ser interesante revisar las actividades que realizo en el aula tanto en inglés como en español, las cuales pueden ser adaptadas a cualquier lengua y creo serán motivadoras para el alumnado. En el siguiente enlace pueden verse todos los recursos que se van ampliando curso tras curso: https://economiaporelaula.blogspot.com
Como conclusión, la mejora de la implantación del bilingüismo en el aula pasa por un cambio metodológico acercándonos a las metodologías activas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, el trabajo cooperativo o la gamificación. Asimismo, se hace necesario el fomento de la oralidad y expresión escrita en el aula, todo ello combinando el uso de las TICs
"QUIÉN SE ATREVE A ENSEÑAR, NUNCA DEJA DE APRENDER" (John Cotton)

BIBLIOGRAFÍA

ARCOS, A. (2019). Portugal, el país donde más aumenta el nivel de inglés. Disponible en: https://www.magisnet.com/2019/11/portugal-el-pais-que-mas-aumenta-su-nivel-de-ingles/ (26/11/2019)

ARÉVALO CASTILLO, E (2017). TFM "Gamificación y consecución de objetivos y competencias en la asignatura de economía". Universidad Rey Juan Carlos.

COYLE, D. (1999). "The Next Stage: Is there a Future for the Present? The Legacy of the Communicative Approach". *Francophonie: the French journal of the Association for Language Learning*, 1(19).

INNOVACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE (2017). Metodología AICLE: aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Disponible en: https://iddocente.com/aicle-aprendizaje-integrado-contenidos-lenguas-extranjeras/ (13/09/2017)

MARTÍN-ARROYO, J. (2017). Las sombras del Bilingüismo. Disponible en: https://elpais.com/politica/2017/10/06/actualidad/1507284770_581444.html (08/190/2017)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). Programa integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. (23/03/2011)

CLÀSSIQUES

“La història de Roma narrada per les seues protagonistes”, proyecto de innovación con agentes externos

“La història de Roma narrada per les sues protagonistes”, projecte d’innovació amb agents externs

Eva San Evaristo Pascual
IES Barri del Carme
Valencia

RESUMEN
El Proyecto de Investigación e Innovación Educativa (PIIE) «Ex ipsarvm ore: la història de Roma narrada per les seues protagonistes» (IES Barri del Carme, curso 2017/2018) partió de la escasa presencia de mujeres en los libros de texto de latín. Los objetivos del Proyecto eran hacer reconocer el papel de las mujeres romanas en el ámbito público y privado, mostrar la violencia de género padecida por varias de ellas y aplicar metodologías activas. Culminaba con la exposición teatralizada de los resultados de la investigación realizada por el alumnado de Latín 4º ESO sobre esos ámbitos desde la perspectiva de las mujeres romanas (en diálogo o en confrontación con los hombres a los que se las asocia). Para darle una vertiente lúdi-

ca y a la vez realista, los estudiantes fueron caracterizados de forma lo más fiel posible a la imagen de su personaje conservada en monumentos y en los museos, especialmente españoles; y para contextualizar las exposiciones, varias iban a representarse en espacios relacionados con su temática (yacimiento, museo, juzgado). La ayuda y la colaboración del Museo de Prehistoria de Valencia, de la dirección del yacimiento de l'Horta Vella y de otros agentes externos permitieron llevar a cabo un proyecto que redundó en la toma de conciencia acerca de la importancia de la participación de las mujeres en el desarrollo histórico de Roma y en la mejora académica los estudiantes.

RESUM

El Projecte d'Investigació i Innovació Educativa (PIIE) «Ex ipsarvm ore: la història de Roma narrada per les seues protagonistes» (IES Barri del Carme, curs 2017/2018) va partir de l'escassa presència de dones als llibres de text de llatí. Els objectius del Projecte eren fer reconèixer el paper de les dones romanes a l'àmbit públic i privat, mostrar la violència de gènere patida per diverses d'elles i aplicar metodologies actives. Culminava amb l'exposició teatralitzada dels resultats de la investigació realitzada per l'alumnat de Llatí 4t ESO sobre estos àmbits des de la perspectiva de les dones romanes (en diàleg o en confrontació amb els homes als quals se les associa). Per a donar-li una vessant lúdica i alhora realista, els estudiants van ser caracteritzats de la forma més fidel possible a la imatge del seu personatge conservada en monuments i museus, especialment espanyols; i per a contextualitzar les exposicions, algunes anaven a representar-se en espais relacionats amb la seua temàtica (jaciment, museu, jutjat). L'ajuda i la col·laboració del Museu de Prehistòria de València, de la direcció del jaciment de l'Horta Vella i d'altres agents externs van permetre dur a terme un projecte que va redundar en la presa de consciència sobre la importància de la participació de les dones en el des-

envolupament històric de Roma i en la millora acadèmica dels estudiants.

Palabras clave: mujer, innovación, Roma, museos, patrimonio
Paraules clau: dona, innovació, Roma, museus, patrimoni

ANTECEDENTES

La Constitución Española de 1978 establece en su artículo 14 un derecho fundamental que también recoge el artículo 10 del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana: la igualdad ante la ley de los españoles sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón, entre otras cosas, del sexo. La Administración educativa nacional y autonómica está impulsando cada vez con más fuerza e interés la necesidad de trabajar en el aula la igualdad y la no discriminación de la mujer (y de otros grupos en riesgo de exclusión), así como la adopción de medidas para prevenir la violencia de género. En este sentido, los docentes jugamos un papel importante en la sensibilización, la educación y la prevención de estas actitudes. Y sin embargo, muchos libros de texto y materiales didácticos no reflejan aún el principio de igualdad y no discriminación. El proyecto "Mujeres en la ESO" (LÓPEZ NAVAJAS, 2014) ya puso de manifiesto la escasa presencia de las mujeres en los libros de texto en este nivel educativo. Los textos de latín de que disponíamos en el Departamento adolecían de ese mismo defecto: o no citaban a casi ninguna mujer o esta figura en imágenes laterales y generalmente en dependencia de un hombre[10]; incluso la carga de violencia hacia ellas, si consideramos

10 GÓMEZ ESPELOSÍN (2008): Cleopatra (p. 82); muerte de Lucrecia foto marginal (p. 140); NAVARRO Y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ (2008): Octavia, hija del emperador Augusto, indicación marginal (p. 144), historia de Lucrecia, texto latino para traducir (p. 157); RODRÍGUEZ Y VALCÁRCEL (2008): Rea Silvia (p. 52); CAÑIZARES et alii (2012): "una sacerdotisa" [Rea Silvia] (p. 23); Rea Silvia (pp. 24 y 36), Cleopatra (p. 37); YAGO CASAS et alii (2016): Rea Silvia (p. 38), las sabinas en el cuerpo del texto y en

que muchas de las leyendas son reflejo de una sociedad patriarcal, es sencillamente soslayada (como en el caso de las Sabinas o de Lucrecia)[11]. Sin embargo, la realidad era que las mujeres romanas estaban subordinadas al hombre, pero se les reconocía capacidad jurídica y mental, fueron propietarias de negocios, benefactoras, educadoras, gobernantes en la sombra e intervinieron de muchas maneras en la historia romana; por ello, merecen mucha más atención de las que les dedica.

La constatación de esta realidad animó al Departamento de Latín, en colaboración con la profesora de Historia del Arte del Departamento de Geografía e Historia, a poner en práctica durante el curso 2016/2017 un proyecto piloto interdisciplinar en 4º ESO en el IES Barri del Carme de Valencia: abordar de forma teatralizada el bloque "Roma: historia, cultura y civilización" y hacerlo desde la perspectiva de las mujeres romanas. En ese momento el grupo presentaba unos rasgos adecuados a la experimentación didáctica y a la dramatización: (i) alumnado relativamente numeroso con predominio de alumnas; (ii) algunos con necesidades educativas especiales, para los que una metodología “magistral” no podía funcionar y (iii) una parte del mismo estaba acostumbrada a actuar ya que estudiaba música o danza en Conservatorio.

Vistos los errores y los aciertos de este proyecto piloto, decidimos repetir la experiencia en 2017/2018 y presentarla a la Convocatoria de subvenciones y asignaciones económicas para desarrollar Proyectos de Investigación e Innovación Educativa (PIIE) en centros docentes (Resolución de 30 mayo de 2017, del Director General de Política Educativa).

ilustración marginal (p. 39), Lucrecia en el cuerpo del texto y en ilustración marginal (p. 57), Julia, tía paterna de Julio César (p. 86) y Cleopatra (pp. 88 y 92 ejercicio e ilustración).

11 Un ejemplo: “el rapto de las sabinas es un episodio legendario que muestra las relaciones entre romanos y sabinos” (CAÑIZARES et alii 2012: 54).

METODOLOGÍA

El Proyecto consistió en la elaboración de una investigación por parte del alumnado sobre la historia y la vida pública y privada romana desde las vivencias de una mujer de cada periodo o ámbito estudiado. Con la información recabada de la bibliografía en varios idiomas disponible en la biblioteca del instituto, la proporcionada por la docente más la que amablemente nos facilitó el Dr. Alfredo Buonopane, profesor de la Universidad de Verona y especialista en la presencia de la mujer en la epigrafía romana, el alumnado tenía que deconstruir los hechos históricos narrados hasta ahora (generalmente desde una perspectiva androcéntrica) para reescribirlos desde el punto de vista de sus protagonistas femeninas. La reescritura de estos acontecimientos adoptó la forma de dramatización histórica, siempre en primera persona y expuesta por boca de las propias mujeres, es decir por las alumnas que las encarnaban. Los alumnos representaban los papeles de los hombres con los que muchas de ellas habían entrado en relación de antagonismo o de complementariedad. Con ello pretendíamos que se estableciera entre ambos un diálogo o una confrontación que fuera vehículo de los sentimientos y de los pensamientos íntimos de las mujeres como consecuencia de las actitudes o del comportamiento de ese varón hacia ellas o que pusiera de relieve la importancia de su personaje a pesar de la sumisión, violencia, desprecio o descrédito con el que las fuentes primarias nos han hablado de muchas de ellas.

donar lloc al naixement de la República romana. Luci Juni Brutus i Luci Tarquini Col.latí es van convertir en els primers cònsols de la República, anomenats pretors, i el poder va raure en el Senat i el poble romà (*Senatus Populusque Romanus*).

Vaig esdevenir un gran exemple per a moltes dones i vaig ser admirada per molts romans ja que gràcies a la meva mort va començar la República. No obstant això, també vaig ser considerada pecadora per part d'alguns romans i més tard per cristians.

(Tarquini)

-Aquesta dona m'odia per això ...

(Lucrècia)

-I tu sempre et rentes les mans com si no hagués estat culpa teva...

(Tarquini)

-Jo no tinc la culpa que el meu fill t' hagi profanat

(Lucrècia)

-Clar que sí, tu li ho has permés.

F: En aquell moment (45 aC) ja estàvem casats, te'n recordes, carinyet? Poc després d'això (44 aC) havíem tingut aquell petit problema amb Ciceró, que pareixia tindre'm una especial mania i més encara a mi des del meu primer matrimoni, ja que vaig testificar a favor del meu marit en un plet on actuava per la part contrària Ciceró i Clodi va ser absolt. Ciceró ens va acusar de lladres, una acusació òbviament falsa. Recordes que et va intentar declarar com un enemic públic? Recordes qui et va salvar?

M: Clar que ho recorde, tu i ma mare, i has de deixar de contar eixa història que quede molt mal sempre.

Tabla 1. Dos fragmentos de las exposiciones dramatizadas. El primero Lucrecia y Tarquino; el segundo Fulvia y Marco Antonio.

Acabadas las fases informativa, investigadora y creativa y supervisado el contenido y la redacción de las exposiciones, se llegaba a la más importante del proyecto, la expositiva. En este punto fueron clave para su éxito dos elementos. Por una parte, consideramos que una forma excelente de lograr la identificación del alumnado con su personaje y de darle al proyecto una vertiente lúdica y a la vez realista (VICENT, RIVERO Y FELIU, 2015) era caracterizarlo de la manera más fiel a como la tradición o el arte nos ha transmitido su imagen; por otra, escenificar cada exposición, siempre que fuera posible, en un lugar adecuado al personaje, a la época o a la temática.

Y es aquí donde intervinieron de manera destacada los agentes externos.
En primer lugar, dentro de las limitaciones del presupuesto solicitado y de nuestra habilidad manual, consultamos la iconografía relacionada con cada personaje y ataviamos al alumnado de acuerdo con esta. Para aquellos de los que no disponíamos ninguna muestra o bien porque se trataba de personajes legendarios, nos decantamos por inspirarnos en modelos cercanos. Desarrollaremos este punto en el apartado «Resultados». En segundo lugar, para poder llevar a cabo varias de las representaciones en lugares significativos relacionados con el argumento de la exposición, contactamos con la secretaria del Presidente de la Audiencia Provincial de Valencia, con el Museo de Prehistoria de Valencia (MUPREVA) y con uno de los codirectores de la yacimiento de l'Horta Vella y director de Museo Arqueológico de Moncada, Dr. Josep Burriel, con el fin de que nos autorizaran a utilizar sus instalaciones para efectuarlas allí. Lamentablemente, aunque la respuesta inicial fue positiva, tuvimos que descartar desarrollar el tema de la sociedad e instituciones políticas en la Ciudad de la Justicia de Valencia ya que no había ninguna sala disponible el día seleccionado, día en el que íbamos a tener la oportunidad también de asistir a un juicio como complemento a las pinceladas de derecho romano que había de exponer la pareja de alumnos encargados de este tema, Afrania y Cicerón. Por su parte, el Museo de Prehistoria de Valencia cedió gratuitamente sus instalaciones para las exposiciones relativas a la fundación mítica de Roma y a la de la vida cotidiana aunque nuestro deseo era haber podido también desarrollar la exposición del periodo del Bajo Imperio en la Sala dedicada a los Visigodos del MUPREVA, la del Imperio bizantino y Codificación del Derecho Romano en la Sala Neobizantina del Complejo Cultural de la Beneficencia de Valencia (donde se encuentra también el MUPREVA), algo que tuvimos que descartar porque el alquiler de esa sala excedía con mucho nuestro presupuesto, y la de la

vida privada en la villa romana de l'Horta Vella (Bétera). Sin embargo, por incompatibilidades de horarios y por compromisos de los agentes externos, no se pudieron materializar todas las exposiciones previstas fuera del instituto, como se puede apreciar en la tabla 2, si bien el grupo acudió a una visita guiada a la Ciudad de la Justicia, asistiendo posteriormente a un juicio, como hemos señalado más arriba, y a final de curso visitó el yacimiento de l'Horta Vella. Así pues, la colaboración de los cuatro agentes externos, incluido el Dr. Buonopane, se vio algo reducida.

CONSECUENCIAS

El material resultante de esta investigación se recopiló en un booklet, que era a su vez el material curricular de la segunda y tercera evaluación, compartido por todos los participantes en una carpeta de Drive, que funcionaba también de repositorio de parte de la bibliografía. Puesto que cada alumno debía obligatoriamente iniciar su intervención con una breve presentación en latín (trabajado durante la primera evaluación), con este proyecto los alumnos ponían en práctica tanto los contenidos del bloque de historia y sociedad, como parte de los relativos a la lengua latina, así como los contenidos transversales tendentes a potenciar la capacidad de investigación y de síntesis de la información, la puesta en práctica de las destrezas comunicativas y la asunción de tareas y su responsabilidad en el correcto desarrollo y finalización de las mismas. En conclusión, fue un proyecto bastante completo que conjugó diferentes elementos del currículum de Latín 4° ESO.
Por otra parte, la utilización del MUPREVA y del yacimiento arqueológico de l'Horta Vella como espacios escénicos suponía el aprovechamiento didáctico de estos recursos y la valoración de nuestro patrimonio de tal manera que las salidas extraescolares: (i) adquirieron pleno valor didáctico; (ii) fueron una ocasión para compartir vivencias con el alumnado fuera de las

limitaciones del aula, facilitando su socialización, especialmente en el caso de alumnos con necesidades educativas, que también se detectaron en el curso 2017/2018 y (iii) supusieron una flexibilización de la distribución de los tiempos para el aprendizaje que las franjas horarias de los centros educativos limita.

Por último, no debemos olvidar la mejora directa en el rendimiento del alumnado y la lucha contra el abandono escolar en el que estaban a punto de encontrarse tres estudiantes. Gracias a su participación en el Proyecto dos de ellos se reintegraron en el grupo y cinco superaron en la convocatoria ordinaria la asignatura, aprobándola el 100% de los presentados (95,22% de los matriculados) también en la convocatoria ordinaria.

El alumnado puntuó con la nota máxima tres de los indicadores de calidad de los objetivos del Proyecto: en qué grado este había contribuido a difundir el papel de las mujeres en los acontecimientos de la historia y de la sociedad romana, a dar a conocer las discriminaciones y violencias sufridas por muchas mujeres en el mundo romano y a sensibilizar al alumnado hacia situaciones idénticas en el mundo actual.

RESULTADOS

En este apartado vamos a exponer los criterios de selección de los personajes y la caracterización de los estudiantes.

Durante la fase de concreción del proyecto seleccionamos veintitrés personajes para que cada alumno pudiera elegir el que mejor encajara con sus intereses. No fue posible cubrir con detalle todos los períodos de la historia de Roma por el número de alumnado ni en todas las ocasiones formar parejas para crear ese diálogo descrito más arriba ya que predominaban las alumnas sobre los alumnos, de manera que tuvimos que redefinir los períodos y/o los contenidos, cuyo resultado mostramos en esta tabla junto con los lugares previstos y defi-

nitivos de la exposición.

		RELACION PROVISIONAL DE PERSONAJES-LUGAR DE REPRESENTACIÓN		RELACION DEFINITIVA	
Periodo	Principales acontecimientos	Personajes	Lugar exposición	Personajes	Lugar exposición
	Orígenes míticos de Roma				
Monarquía	Fundación de Roma. Primeros reyes	Rea Silvia	MUPREVA Mosaico de *Font de Musa*	Rea Silvia	MUPREVA Mosaico de *Font de Musa*
	Monarquía etrusca. Expulsión de los reyes	Tarquino el Soberbio Lucrecia	IES	Tarquino el Soberbio y Lucrecia	IES
República	Establecimiento de la República primitiva				
	Expansión de Roma Guerras púnicas	Sofonisba y Escipión	IES	Sofonisba y Escipión	IES
	Situación Hispania prerromana. Primeras fases Conquista de Hispania.				
	Luchas sociales. Reforma agraria. Primera mitad s. I a.C.	Cornelia, madre de los Gracos Sempronia[19]	IES	Sempronia	IES
	El camino hacia el gobierno unipersonal. Guerras civiles segunda mitad s. I a.C.	Fulvia y M.Antonio Octavia y M.Antonio	IES	Fulvia y M. Antonio	
Imperio	Augusto, cambio sistema político. Reformas político-administrativas. Dinastía Julio-Claudia.	Julia, hija de Augusto	IES	Julia	IES
	El Principado. Dinastías Flavia, Antonina y Severa	Faustina la Menor	IES	Faustina la Menor y Marco Aurelio	IES
	Crisis del siglo III Dominado. Legalización del Cristianismo	Constantino el Grande	IES		
	Invasiones bárbaras ss. IV-V	Gala Placidia	MUPREVA Sala Visigodos	Gala Placidia	IES
	Fin del Imperio Romano de Occidente La codificación del Derecho romano	Teodora Teodora-Justiniano	Beneficencia Sala Neobizantina		
Organi-zación política y social	Clases sociales	Cleopatra (liberta de Claudio)	Ciudad de la Justicia	Afrania y Cicerón	IES
	Política, magistraturas	Afrania Lucio Sextio Cicerón			
Vida cotidiana		Saturnina Sentia Cecilia Titis[20]	Yacimiento Horta Vella	Saturnina y Cecilia Titis	MUPREVA Salas Comercio, y Ciudad romana

Tabla 2.
Relación de personajes y lugar de exposición [12][13]

12 Sall., Cat.. 25.
13 Julia Saturnina, médico (CIL II 497, inscripción encontrada en Mérida); Cecilia Titis, liberta de Cayo (HAE 1998, 786, inscripción de Requena) y Sentia Amarantis, tabernera (AE 1639, inscripción de Mérida).

Los criterios no fueron arbitrarios. Evidentemente el primero había de ser la relevancia de la mujer y/o su relación con el periodo o argumento que debía desarrollar y, a la vez, que no fuera muy conocido para así ampliar el bagaje de personajes históricos de los estudiantes (por ejemplo, para el periodo del final de la República todos habrían esperado a Julio César, mientras que Fulvia es una mujer de gran personalidad y capacidad de acción, pero poco conocida, por lo que preferimos elegirla junto con su marido Marco Antonio).

Pero pretendíamos que contemplaran además alguna de estas dos condiciones: (i) que hubieran sido víctimas de violencia de género, entendiendo por tal no solo la más evidente, la física, sino también otras formas más sutiles, como el matrimonio durante la adolescencia, pues, como denuncia Molas (2006: 95), ello "implica la constante agresión sexual y legal del cuerpo femenino antes de que éste haya alcanzado su pleno desarrollo" o la infidelidad masculina, que en sí misma es una forma de violencia por ser un modo de dominación (FRANÇA CIZINO DA TRINDADE et aliae, 2008). De ahí nuestras protagonistas Rea Silvia, Lucrecia, Sofonisba, Fulvia y Julia. (ii) En segundo lugar, para crear un lazo afectivo, procuramos buscar mujeres que hubieran tenido vinculaciones con Hispania o bien que en los museos españoles y más de la Comunidad Valenciana se conservaran piezas que nos hablaran de ellas. Tal es el caso de Sofonisba (vid. infra), Sempronia (nuera del fundador de Valencia), Faustina la Menor (probablemente ella o su familia poseían explotaciones mineras en Lusitania), Gala Placidia, Cecilia Titis o Saturnina. (iii) Un tercer nexo de unión surgió sin proponérnoslo entre Fulvia-Marco Antonio y Cicerón.

Volviendo al tema de la caracterización del alumnado antes esbozado, intentamos que esta fuera fiel a una o a varias representaciones de su personaje y también consultamos fuentes escritas, como en el caso de los ornamentos de las vestales. Nuestra intención era, además de aportar interés y carácter lú-

dico a la dramatización, que los estudiantes pudieran profundizar en la forma de vestir de las romanas y conocieran las implicaciones o la simbología de determinados ropajes o accesorios respecto a la clase social, el cargo político o religioso o a la libertad.

Ataviar y caracterizar a los estudiantes fue fácil en el caso de Cicerón, Julia, Faustina la Menor o Marco Aurelio, de quienes conservamos bustos, estatuas o relieves. Para otros personajes tuvimos ciertas dificultades. La figura de Lucrecia fue abordada como una dama velada (SEGURA, 2010) bajo el asesoramiento de la profesora de Historia del Arte, que destacó el hecho de que Lucrecia hubiera inspirado a artistas posteriores, que veían en ella un modelo de fidelidad, de valores morales y aristocráticos y de honor, concepción que ahora no es aceptable porque en su figura y en su muerte confluye una relación entre sexualidad viril, violencia y poder. Nos servimos de los denarios del "Tesoro de Llíria" pertenecientes a los fondos de una de las instituciones participantes, el MUPREVA (nº 38403), para crear el peinado de Faustina, con moño bajo adornado con cuentas y una diadema, mientras que sus vestiduras imitaban las de su escultura de la Gliptoteca Ny Carlsberg de Copenhague.

Y en cuanto a Sofonisba, puesto que no conservábamos ninguna imagen, ataviamos a la alumna que la representaba como a Tanit, la diosa púnica por excelencia, tomando elementos de dos de sus estatuillas: una, la hallada en Ibiza, actualmente en el MUPREVA (nº 4565), y otra en la necrópolis de la Albufereta de Alicante y propiedad del Museo Arqueológico de Alicante-MARQ (CS 5902). Lucía dos de sus símbolos: el kalathos y una flor de loto, que en lugar de cosida en el pecho, llevaba en la mano, con una capa estampada con palmetas, otro símbolo de la diosa (MARÍN, 1987; Museo Arqueológico Nacional, 1999).

Por otro lado, para Rea Silvia, Afrania, Sempronia nos basamos en obras genéricas del período en que vivieron o de su misma

o similar condición (como la escultura de una Vestal Máxima del Museo Nacional Romano de las Termas de Diocleciano). Para Fulvia, nos guiamos de un quinario excepcional (La moneta, 2013), que realmente representa su marido Marco Antonio con el rostro y los rasgos de Fulvia. Los ropajes de Cecilia Titis o Julia Saturnina fueron cedidos por la Unidad de difusión, didáctica y exposiciones del MUPREVA. Por último, no descartamos una pieza cuya atribución ha sido rechazada, pero que tradicionalmente ha servido para identificar a Gala Placidia: el medallón de vidrio de la cruz que se expone en el Museo de Santa Julia de Brescia.

CONCLUSIONES

La limitación del espacio no nos permite mostrar la calidad de la mayoría de las investigaciones del alumnado. Es cierto que en algunas de ellas no se hizo suficiente hincapié en el destacado papel que llevaron a cabo mujeres de nuestra selección, como por ejemplo Fulvia, Faustina o Gala Placidia. Pero con todo, el Proyecto sirvió para darles voz y, desde luego, para que los estudiantes tuvieran una visión de la historia diferente de como la plasman habitualmente los manuales de Secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

CAÑIZARES, P., MARTÍNEZ, O., RAMOS, I (2012). *Latín 4 ESO*. Madrid, España: SM.

FRANÇA CIZINO DA TRINIDADE França, R., DE ALMEIDA, A. M., ALVEZ, C. (2008). "Infidelidade Masculina e Violência Doméstica: Vivência de um grupo de mulheres". *Ciencia y Enfermería*, 14-2, 39-46.

GÓMEZ ESPELOSÍN, J., CRISTÓBAL, V., VALLEJO, M. (2008). *Latín 4*. Madrid, España: SM

LEDESMA MARÍN, N. (2009). "Materiales curriculares en la red

para incorporar la perspectiva de género en educación. Una ayuda para el profesorado". En JAIME DE PABLOS, M. E. (ed.). *Identidades femeninas en un mundo plural*. Almería, España: Arcibel.

LÓPEZ NAVAJAS, A. (2014). "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada". *Revista de Educación*, 363, 282-308.

MARÍN CEBALLOS, M. C. (1987). "¿Tanit en España?" *Lucentum* 6-4, 43-79.

MOLAS FONT, M. D. (2006). "Matrimonio y violencia en la ciudad-estado griega patriarcal". En MOLAS FONT, M. D., GUERRA LÓPEZ, S., HUNTINGFORD ANTIGAS, E., ZARAGOZA GRAS, J. (2006). *La violencia de género en el mundo antiguo*. Madrid, España: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

MUSEO ARQUEOLÓGICO NACIONAL (1999). Figuras acampanadas de terracota de Es Cuieram. (Ibiza). Pieza del Mes. Creencias, ritos y símbolos religiosos. Recuperado el 3 de enero de 2018 de http://www.man.es/dam/jcr:7646729b-dbc7-4e7f-8f19-ae21a69f177e/man-pieza-mes-1999-10-terracota.pdf

NAVARRO GONZÁLEZ, J., RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J. M. (2008). *Latín 4*. Madrid, España: Anaya.

QUINARIO CON FULVIA (6 mayo 2013). La Moneta.it. Recuperado el 12 febrero 2018 de https://www.lamoneta.it/topic/106438-quinario-con-fulvia/

RODRÍGUEZ, L., VALCÁRCEL, C. (2008). *Latín ESO*. Valencia, España: ECIR.

SEGURA ORIA, M. (2010). "De mujeres y sacrificios: un estudio de visibilidad". *Saldvie*, 10, 127-147.

VICENT, N. RIVERO, M. P., FELIU TORRUELLA, M. (2015). "Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial/Archeology and digital technologies in Heritage Education". *Educatio Siglo XXI*, 33-1, 83-102.

YAGO CASAS, M. J., MARCO GASCÓ, R., PELLICER MOR, J. L.,

PONT GALLEGO, C., SERNA ALONSO, C. (2016). *Latín 4*. Madrid, España: Santillana

Una 3D en Grecia y Roma: tecnología, inclusión y mundo clásico

Una 3D a Grècia i Roma: tecnologia, inclusió i món clàssic

Mercedes Ovejas Arango
Miguel Nácher Alapont
IES 9 d'Octubre. Carlet

RESUMEN
Se viene constatando, desde hace tiempo, que el trabajo colaborativo interdisciplinar entre el profesorado y alumnado de ESO-BACHILLERATO y el de CICLOS FORMATIVOS no solo es enriquecedor para todos sus participantes, sino que permite abrir nuevos caminos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los que la hiperespecialización ya no es el centro en torno a la cual gira todo el trabajo a realizar sino que todos aprendemos de todos para mejorar en nuestra competencia profesional.
Partiendo de este principio en el IES 9 d'OCTUBRE de Carlet, el departamento de Sistemas Electrotécnicos y Automatizados y el de Lenguas y Cultura Clásica colaboran, desde hace años, en diferentes proyectos educativos en los que tecnología y humanidades aúnan esfuerzos para acercar, gracias a la recreación de las piezas en 3D, el mundo clásico a cualquier

persona de nuestro entorno. Eric Berridge dijo en su charla en el evento TED@IBM en San Francisco: “Mientras la tecnología nos dice cómo construir, las humanidades nos dicen qué construir y por qué construirlo”. En esta colaboración interdisciplinaria, la tecnología es el puente necesario gracias al cual conseguimos que todos tengan acceso al mundo clásico ya que las piezas reproducidas se hacen con las dimensiones y profundidad de relieve necesarias para que los deficientes visuales graves o invidentes las puedan tocar.

RESUM

Es ve constatant, des de fa temps, que el treball col·laboratiu interdisciplinari entre el professorat i alumnat d'ESO-BATXILLERAT i el de CICLES FORMATIUS no sols és enriquidor per a tots els seus participants sinó que permet obrir nous camins dins del procés d'ensenyament-aprenentatge en els quals la hiperespecialització, ja no és el centre en torn a la qual gira tot el treball a realitzar sinó que tots aprenem de tots, per a millorar en la nostra competència professional.

Partint d'aquest principi en l'IES 9 d'OCTUBRE de Carlet, el departament de Sistemes Electrotècnics i Automatitzats i el de Llengües i Cultura Clàssica, col·laboren, des de fa anys, en diferents projectes educatius en els quals tecnologia i humanitats conjuminen esforços per a acostar, gràcies a la recreació de les peces en 3D, el món clàssic a qualsevol persona del nostre entorn. Eric Berridge va dir en la seua xarrada en l'esdeveniment TED@IBM a San Francisco: “Mentre la tecnologia ens diu com construir, les humanitats ens diuen què construir i per què construir-ho”. En aquesta col·laboració interdisciplinària, la tecnologia és el pont necessari gràcies al qual aconseguim que tots tinguen accés al món clàssic ja que les peces reproduïdes es fan amb les dimensions i profunditat de relleu necessàries perquè els deficients visuals greus o invidents les puguen tocar.

Palabras clave: Interdisciplinar, cultura clásica, sistemas electrotécnicos, 3D.
Paraules clau: Interdisciplinar, cultura clàssica, sistemes electrònics, 3D.

INTRODUCCIÓN

El IES 9 d'Octubre es un centro relativamente pequeño donde se reúne una amplia diversidad social y cultural. Aunque se trata del antiguo centro de Formación Profesional y los ciclos formativos son los estudios mayoritarios, las relaciones entre las dos disciplinas de la enseñanza postobligatoria no solo son buenas, sino que es normal que colaboren en proyectos interdisciplinarios.
La presencia de las Lenguas y de la Cultura Clásica en el centro a través de la ESO y el Bachillerato tiene una respetable tradición. Desde hace años se participa en la organización de diversas actividades relacionadas con la difusión del mundo clásico, tanto en el centro como fuera de él, incluso se ha participado en proyectos intercentros a nivel estatal OIKOS: UN LUGAR PARA VIVIR:
http://aliso.pntic.mec.es/agalle17/cultura_clasica/arce/arce.html .
El departamento de Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, encabezado por el profesor D. Miguel Nácher Alapont, también tiene una presencia muy activa en el centro, siendo responsable de muchos proyectos que han merecido el reconocimiento positivo por parte de la autoridades educativas al considerarlos unos excelentes modelos educativos (# Proyecto Cyrano:
https://mestreacasa.gva.es/web/nacher_jua/1/blogs/cyrano__proyecto # ACUAPONIA: https://cutt.ly/ikksDWI Chocola3_D "proyecto": https://cutt.ly/5kknfkb). Además, es pionero en la utilización de la tecnología 3D en el aula dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

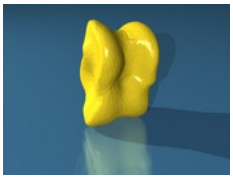
También se debe destacar que ambos departamentos han realizado numerosos talleres didácticos dentro de las Jornadas de Convivencia, que se realizan con los alumnos de los centros de primaria adscritos a nuestro centro.
Por tanto, y teniendo en cuenta estos antecedentes, podemos decir que ambos departamentos estaban "condenados a entenderse" y a trabajar en proyectos colaborativos interdisciplinares.

PRIMEROS PASOS, PRIMERAS REPRODUCCIONES

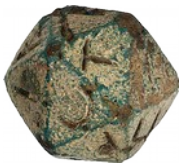
Como ya hemos dicho con anterioridad, el departamento de Sistemas Electrotécnicos y Automatizados ha sido uno de los primeros en incorporar la tecnología 3D en sus planes de estudios. Con tal de poder enseñar a su alumnado el proceso de creación y reproducción en 3D de diferentes piezas, pidió a los departamentos que le fueran enviadas diferentes propuestas de impresión de piezas para ser trabajadas en el aula. El departamento de Lenguas y Cultura Clásica propuso la reproducción en 3D de un tetradracma ateniense.
Mediante un software específico de tratamiento de mallas, se imprimieron las dos caras de la moneda. Después se unieron y envejecieron para darle una apariencia de moneda antigua de plata.

Las siguientes piezas que se diseñaron y se fabricaron mediante un escáner y una impresora 3D fueron unas tabas. Después de escanear un hueso real en el CICLOP y procesar la información recopilada en el software de tratamiento de imágenes

HORUS, se imprimieron para, posteriormente, pintarlas, dándoles así "un toque de antigüedad". El departamento de Lenguas y Cultura Clásica se encargó de aportar toda la información necesaria acerca del uso de las tabas (ἀστράγαλοι, tali) en el mundo clásico (ASTRAGALOI O JUEGO DE LAS TABAS. https://cutt.ly/fkkO9hV).



El reverendo Chauncey Murch (1856-1907), quien fue un misionero presbiteriano en Luxor (Egipto) y coleccionaba y comerciaba con antigüedades, encontró unas piezas "icosaedros" datados del período ptolemaico que tienen grabadas las 20 primeras letras del alfabeto griego. En la actualidad, esta colección está expuesta en el MET de Nueva York (https://www.metmuseum.org/art/collection/search/551072). Dado el alto interés que este objeto tenía para las clases de griego del centro y puesto que un viaje a Nueva York era algo que ni se podía plantear (ni siquiera comprar una réplica en la tienda del museo), se decidió imprimirlo gracias a la técnica 3D. Y como se había hecho con las anteriores piezas, una vez impreso se pintó y envejeció para que fuese lo más parecido posible al original. Llevamos, por así decirlo, el icosaedro desde el MET hasta las manos de nuestro alumnado.



La colaboración interdisciplinaria continúo con la reproducción de más piezas, siempre relacionadas, de alguna u otra manera, con los contenidos propios de las materias de los departamentos:

- **Genio de la Colonia Emerita Augusta**: en su reproducción se utilizó un dibujo a lápiz realizado por Richard Alen y que fue utilizado como imagen en las I Jornadas de Metodología Activa de las Lenguas Clásicas realizadas en Almendralejo (Badajoz) (https://sites.google.com/view/clasicasalmendralejo/programa).

- **Venus de Milo**

- **Mercurio/Hermes**

- **Medusa Rondanini**

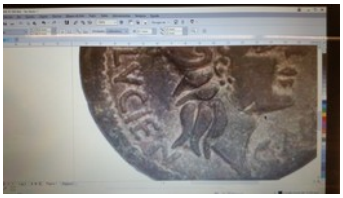
- **Disco de Festo**

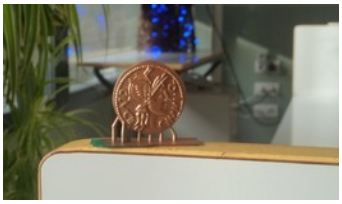
Todas estas reproducciones fueron presentadas en las XVI Jornadas de Cultura Clásica de Sagunto.

PRIMER PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA: NACE "SPATIUM NUMMORUM"

En vista de que la colaboración interdisciplinaria iba a continuar, se decidió participar en la convocatoria de subvenciones y asignaciones económicas para desarrollar proyectos de investigación e innovación educativa. El proyecto presentado fue: UNA 3D EN EL MUNDO CLÁSICO: SPATIUM NUMMORUM.
La finalidad de este proyecto fue la reproducción de monedas griegas y romanas de diferentes épocas, respetando en la medida de lo posible el diámetro original y el peso. La profesora y el alumnado del departamento de Lenguas y Cultura Clásicas fueron los encargados de decidir qué monedas debían de ser reproducidas, ya no sólo pensando en los contenidos propios de las asignaturas impartidas por este departamento, sino que se se extendió a los contenidos impartidos en cualquier

curso de la ESO en los cuales estuviese presente el mundo clásico.
Gracias a la subvención otorgada, se compró una impresora de resina con lo que la calidad de las piezas reproducidas aumentó considerablemente.
La primera moneda que se reprodujo fue un as de bronce de Valentia (http://www.museuprehistoriavalencia.es/web_mupreva/catalogo/31141/en): el departamento de Lenguas Clásicas se encargó de la búsqueda de toda la información acerca de la moneda (diámetro, peso, tipo de metal, leyenda, tipos, ceca...) así como de encontrar imágenes de calidad para ser utilizadas por el departamento de Sistemas Electrotécnicos y Automatizados en el proceso de reproducción de la moneda.





Con el mismo proceso de investigación y con la misma técnica se reprodujo un denario de plata acuñado en el 137 a.C por el triumvir monetalis Marcus Baebius Q. f. Tamphilus. El motivo por el cual se eligió esta moneda fue por la más que documentada presencia de la familia Baebia en Sagunto (https://domusbaebia.com/gensbaebia.html#1). En este momento se decidió crear SPATIUM NUMMORUM un taller sobre numismática romana dinamizado por y para estudiantes, cuyo punto fuerte sería la presencia física de las monedas romanas, las

cuales se podrían coger, tocar, medir, leer...acciones imposibles de hacer con las monedas que están expuestas en los museos.

SPATIUM NUMMORUM: "UN PROYECTO INCLUSIVO"

Con tal de seguir con el trabajo propuesto, se volvió a solicitar ayuda económica para la continuación del proyecto, que fue concedida en septiembre del 2019.
En ese mismo curso llegó a primero de bachillerato un alumno con graves deficiencias visuales y que fue, por así decir, el culpable de que el proyecto girara hacia la inclusividad.
En las reuniones de coordinación interdisciplinar se decidió que se reproducirían todas las monedas que circulaban en Roma durante el mandato de Augusto, tomando el denario como moneda base: áureo, quinario áureo, denario, quinario argenteo, sestercio, dupondio, as, semis y cuadrante. Como es de imaginar, monedas romanas de este período hay miles, así que el departamento de Lenguas y Cultura Clásica decidió que se imprimirían aquellas que fueron acuñadas con motivo de algún hecho histórico relevante, siempre en torno a la figura de Octavio Augusto. Por ejemplo: el denario de plata que se acuñó para indicar que Egipto pasaba a ser provincia romana (en la leyenda del reverso figura AEGYPTO CAPTA, o el áureo acuñado en el 19 a.C en cuyo reverso y dentro de una corona de roble, se lee: OB CIVES SERVATOS.)

Con las monedas en la mano, varios departamentos se pusieron a trabajar para que SPATIUM NUMMORUM fuese una realidad: los departamentos de lenguas fueron los encargados de los folletos explicativos, el departamento de matemáticas se encargó de los cálculos necesarios para poder comparar, en la medida de lo posible, el nivel de vida en la Roma de Augusto y en el de nuestra época, otros departamentos se encargaron de la creación de actividades didácticas, de espacios de exposición..., todos, alumnos y profesores, trabajaron colaborativamente en este proyecto. Pero enseguida nos dimos cuenta de un detalle bastante importante: nuestro alumno con deficiencias visuales graves y que había sido capaz de buscar y encontrar toda la información que se necesitaba para su parte del trabajo, no era capaz de ver los detalles en las monedas recreadas, ni siquiera pasando sus dedos por encima.

Eso nos hizo reflexionar acerca del grave problema que deficientes visuales graves e invidentes tienen: no pueden tener acceso al patrimonio expuesto. Así que se decidió que todas las monedas reproducidas se harían con el tamaño y la profundidad de relieve adecuados para que todas las personas

con problemas visuales graves o invidentes pudieran tener acceso.
Para ello se contó con la ayuda de nuestro alumno. Además, y gracias a la ONCE, se tradujeron todos los folletos informativos al braille.
Este SPATIUM NUMMORUM inclusivo iba a ser presentado en los LUDI SAGUNTINI que hubiesen tenido lugar en abril de 2020 y que no se realizaron por culpa de la pandemia. No obstante, el trabajo ya está hecho a espera de que sea posible su presentación.

LA TEXTURA DEL ARTE GRIEGO: TECNOLOGÍA, INCLUSIVIDAD Y MUNDO CLÁSICO

Con "La textura del arte griego: tecnología, inclusividad y mundo clásico" queremos demostrar que el trabajo colaborativo enriquece el aprendizaje.
En la escuela inclusiva, los docentes debemos identificar las barreras que impiden el aprendizaje con tal de minimizarlos. Las piezas de cerámica griega son recursos didácticos de primera fuente que nos llevan a la Grecia clásica pero estas piezas se encuentran en museos ubicados en ciudades muy alejadas de la nuestra y es difícil que nuestro alumnado pueda ir (tanto por su situación socioeconómica como por la actual situación sanitaria). Además, a esto le hemos de sumar que las piezas se encuentran expuestas detrás de vitrinas y por tanto son inalcanzables para el alumnado con una discapacidad visual grave o para un invidente.
Detectado el problema, tecnología y humanidades se han unido de nuevo para solucionarlo: se están reproduciendo piezas de cerámica griega con el tamaño y la profundidad de relieve necesarios para que sean accesibles a todos sin importar su situación socioeconómica como su condición física. Y al igual que en SPATIUM NUMMORUM, contaremos con la ayuda de la ONCE que traducirá al sistema braille toda la informa-

ción anexa a las piezas.

En el mundo actual la hiperespecialización ya no tiene sentido, sino que nos debemos encaminar a un tipo de enseñanza en la que la colaboración interdisciplinar sea una realidad y en la que tecnología, humanidades y ciencias trabajen en proyectos comunes que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.
El IES 9 d'Octubre hace tiempo que apuesta, de manera muy humilde, por este tipo de enseñanza producto de la cual son los proyectos que hemos realizado.

PROCESO TÉCNICO DE IMPRESIÓN Y REPRODUCCIÓN

A principios del verano del 2011 el Departamento de Sistemas Electrotécnicos y Automatizados, liderado por el profesor Miguel Nácher, construye su primera impresora 3D denominada PRUSA MENDEL I2 dentro del proyecto RepRap cuyo objetivo es crear una máquina capaz de fabricar objetos en tres dimensiones, incluso de auto- replicar la misma impresora.

En años posteriores y, a medida que evolucionaban las versiones, se construyeron varios prototipos como la PRUSA MENDEL I3, mucho más estable que la anterior y con un volumen de impresión mayor (20x20x20).
Más tarde se construye, por necesidades de altura, la impresora autorregulable Kossel 3d Reprap Rostock con un volumen de impresión mayor (30x30x60).
Este tipo de impresora es de extrusión y cuya tecnología FDM (Modelado por deposición fundida) utiliza como material base, termoplásticos como el ABS o PLA.
Para el diseño y la realización de piezas técnicas como el icosaedro o el Disco de Festos, se utilizaron con estas impresoras y los siguientes softwares:
- Solidworks; Software de diseño CAD 3d para crear, simular, fabricar y modelar piezas y ensamblajes.
- Slic3r: Software de corte que actúa como intermediario entre el modelo diseñado en 3D y la impresora 3D. Este software codifica el modelo en capas y traduce en un lenguaje especial denominado G-Code las características de impresión, altura de la capa, velocidad de impresión, diámetro de la boquilla extrusora, etc.
Para el diseño más artístico, como la fabricación de las monedas se cambia el diseño gráfico y el tipo de impresora.

El tipo de impresora es de proceso Fotoquímico y de tecnología DLP (Fotopolímeros, que son resinas fotosensibles que solidifican y endurecen por capas de muy poco espesor, mediante luz ultravioleta)

Los softwares a utilizar para este tipo de piezas:
- CorelDraw; Software de captura de pantalla, creación y edición de gráficos vectoriales (polígonos). Herramienta de diseño asistido por ordenador bidimensional y tridimensional.
- ArtCam; Software para la creación de relieves 3D, partiendo de gráficos vectoriales diseñados en 2D
3D Buidler¸ software de modelado 3D de Microsoft que facilita el diseño, modificación o visualización de un modelo 3D.
- ChiTuBox; software específicamente diseñado para filetear (o cortar) modelos 3D para su impresión. Se utiliza en impresoras 3D con tecnología DLP (o Estereolitografía).
Para proyectos más ambiciosos y de mejor calidad se compraron dos impresoras Anycubic Chirón con tecnología FDM con un volumen de impresión de 45x45x45 y de gran precisión. Esta precisión requiere de un software especial.
- Autodesk Fusion 360; Software de diseño CAD 3d para crear, simular, fabricar y modelar piezas y ensamblajes.
- Simplify3D; Software específico de corte que actúa como intermediario entre el modelo diseñado en 3D y la impresora 3D. Este software codifica el modelo en capas y traduce en un lenguaje especial denominado G-Code las características de impresión, altura de la capa, velocidad de impresión, diámetro de la boquilla extrusora, etc, etc.
La evolución tanto de la técnica como la de la experiencia queda patente en este ejemplo.

Primera moneda impresa con Photon PRUSA MENDEL 12

Última moneda impresa con ANYCUBIC

Cajas viajeras: Unguenta
De la teoría a la práctica

Caixes viatgeres: Unguenta
De la teoria a la pràctica

Gadea Reis Araúzo
Mª Dolores Sáez Lozano
Nieves Salcedo Aparici
Mª José Comes
Ana María Alvado Martí
IES Bellaguarda. Altea

RESUMEN
Presentamos la experiencia de un seminario que, partiendo de la reproducción del taller UNGUENTA de la DOMUS BAEBIA de Sagunto, se ha convertido en un proyecto interniveles (primaria, secundaria, bachillerato) e interdisciplinar como ejemplo de la enorme transversalidad que proporciona la Cultura Clásica.

RESUM
Presentem l'experiència d'un seminari que partint de la reproducció del taller UNGUENTA de la DOMUS BAEBIA de Sagunt s'ha convertit en un projecte interniveles (primària, secundària, batxillerat) i interdisciplinari com a exemple de l'enorme

transversalitat que proporciona la Cultura Clàssica.

Palabras clave: Cultura clásica, interniveles, proyecto centro, interdisciplinariedad, Domus Baebia
Paraules clau: Cultura clàssica, internivels, projecte centre, interdisciplinarietat, Domus Baebia

1. INTRODUCCIÓN

En Octubre de 2019, siguiendo una propuesta de la asesoría de clásicas del CEFIRE, formamos un grupo de trabajo compuesto por cuatro profesoras de secundaria y una de primaria para realizar un proyecto conocido como "cajas viajeras".
Originalmente, el proyecto consistía en la reproducción de los materiales de uno de los talleres creados por la asociación Ludere et Discere que se llevan a cabo anualmente en el marco de los Ludi Saguntini. De entre la amplia variedad de materiales que la asociación ofrece, optamos finalmente por la que recopilaba los materiales del taller "Unguenta".
Los motivos de esta elección son principalmente tres: por un lado, el estudio de las diferentes formas de elaboración de esencias, ungüentos y aceites nos abría un amplio abanico de

posibilidades para, en un futuro, sacar el taller del aula de clásicas y realizarlo de forma interdepartamental e interdisciplinar, pudiendo implicar en él, dadas sus características, a departamentos como biología, química, tecnología y por supuesto latín y griego. Por otro lado, la relación entre la botánica y los unguenta hacía de esta la propuesta algo ideal para aplicar también en primaria, concretamente en tercer ciclo, sirviendo así de actividad puente entre ambas etapas educativas y de presentación de la Cultura Clásica al alumnado de los CEIPs de la zona.

En tercer lugar, la relación intrínseca de la cosmética y el mundo de los aromas con el mundo femenino en la antigüedad grecorromana, ya que, si bien desde el renacimiento los perfumistas han sido prevalentemente hombres, sabemos por las fuentes literarias (Plinio, Dioscórides, Teofrasto, Luciano, Aristófanes, Plauto, etc.) que en la antigüedad grecorromana las mujeres de diferentes clases sociales participaban tanto en el proceso de elaboración como en su comercialización y aplicación y que, si bien el uso de unguenta no se limitaba a la esfera femenina, sí estaba íntimamente ligada al autoconcepto de las mujeres de las sociedades griega y romana, como se desprende de las referencias al respecto en los comediógrafos.

Tras estudiar detalladamente los materiales del proyecto original y comenzado el proceso de reproducción de la caja, el grupo decide profundizar en el estudio teórico de las diferentes técnicas de elaboración de perfume en la antigüedad clásica.

Desde ahí, inspiradas por el excelente trabajo que estamos replicando, planteamos dar un paso más e intentar poner en práctica algunos de los métodos de extracción de esencias y elaboración de unguenta sobre los que hemos leído y que son los que ha de explicarse al alumnado en el desarrollo del taller de la caja viajera. Por lo tanto, decidimos replicar algunas de las técnicas más utilizadas desde el principio del proceso, con la recolección de las materias primas, hasta el filtrado, envasado y conservación del producto resultante en forma de esen-

cia, aceite, polvo o crema, documentando cada paso del camino y anotando los tropiezos y dificultades con que nos topamos (aplicando, esto es, el método científico). Una vez conseguidas las esencias, se van incorporando a la caja viajera junto con las elaboradas según las instrucciones originales de la original.

1.2. Objetivos

Nuestro objetivo en este momento no es otro que tener respuestas que partan de la experiencia de primera mano para poder resolver cuantas dudas puedan surgir en nuestro alumnado. No obstante y a medida que avanzamos en el proceso, decidimos incorporar la realización de una serie de talleres de tipo práctico para que sea el alumnado quien realice sus propios unguenta. Así, se nos plantean dos opciones interdisciplinares en cuanto a la puesta en marcha de los talleres:

1. Partir de la caja original, usarla como guía, siendo ese el punto al que se quiere llegar y, con el conocimiento adquirido, ampliar el estudio teórico al respecto, implicar a los demás departamentos y llevar a cabo la elaboración de las esencias para concluir el proceso realizando una memoria que compare el resultado esperado con el conseguido.
2. Partir de la elaboración de las distintas esencias, el estudio de la materia prima, cantidades, proporciones, composición, etc, para acabar el proyecto realizando las actividades de la caja y comprobando así cuál era el resultado al que se pretendía llegar, compararlas y finalmente utilizarlas en las actividades de la caja.

Se opta por la segunda, y se implica en el proceso al alumnado de FPB de jardinería del IES Bellaguarda, sede del proyecto. Será precisamente el alumnado de FPB quien, en esta fase de aprendizaje-experimento comience la selección de las plantas idóneas para la recolección y cultivo basándose en el terreno, la época del año y las propiedades de las mismas.

Una vez planteado el proyecto, partimos con la fase práctica,

es decir, la obtención de esencias.

2. MÉTODOS DE OBTENCIÓN DE ESENCIAS PUESTOS EN PRÁCTICA

2.1. Maceración en aceite, alcohol o agua

En primer lugar se seleccionan para este método las siguientes plantas, por ser las que abundan en el momento de inicio del proceso (febrero): jazmín, lavanda, mirra, romero, cítricos y menta.

Como líquidos de maceración optamos por aceite de oliva, aceite de almendras, agua, mosto y grasa.

Se procede a recoger las flores, hojas y tallos teniendo cuidado en iniciar la maceración el mismo día en que se recolectan, ya que marchitan y pierden aroma enseguida.

De inmediato nos encontramos el primer problema: la cantidad necesaria de plantas para aromatizar un volumen reducido de líquido es inmensa. Se plantea, además, la duda sobre la proporción de planta a utilizar con cada tipo de aceite, dependiendo del olor natural de cada elemento.

Nos plantea un problema adicional el mosto, ya que acaba resultando una auténtica odisea encontrarlo sin azucarar o aromatizar para que no altere el proceso.

Una vez reunidos los materiales, sumergimos el producto vegetal (nuestra “cosecha”) en la base de maceración y lo tapamos para que repose.

Pasadas un par de semanas, están aromatizados los aceites que contienen lavanda, jazmín, romero y menta, mientras en el resto predomina el olor al mosto o el aceite. Es necesario renovar las flores, hojas y raíces de cada solución

periódicamente para que no pierdan aroma.
En la maceración con agua, esta se impregna del aroma con mucha rapidez, en tan solo dos días, adquiriendo además pigmentación de la planta macerada.
Esta es la solución que antes se deteriora, como ocurre también con la menta macerada en mosto que, si bien se impregna enseguida del aroma, este se evapora a los pocos días, quedando un leve rastro.

Uno de los problemas que nos encontramos es la imposibilidad, con los medios de que contamos, de destilar o extraer alguna sustancia fijadora como las descritas en Teofrasto o en Plinio para la conservación de los unguenta. Será otro de los aspectos a incluir en el tratamiento interdisciplinar del proyecto a largo plazo.

2.2. Enfleurage (impregnación en grasa)

Este método consiste en la extracción de la esencia en grasa animal. En este caso el proceso es más rápido (en tres días la grasa queda impregnada) pero la conservación, al tratarse de un producto animal, es más problemática.

Como ocurría en el proceso de maceración, la selección del tipo de grasa influye en el aroma resultante, ya que unas grasas tienen un olor natural más fuerte que otras.

Además, surge el debate de qué hacer si en el proyecto participa alumnado que por motivos religiosos, filosóficos o de salud rechaza el contacto con productos animales. Concluímos que previamente a la puesta en práctica del proyecto en el aula se hará un cuestionario al respecto para tener en cuenta toda la casuística y valorar la posibilidad de que parte del alumnado no participe en esta técnica de elaboración.

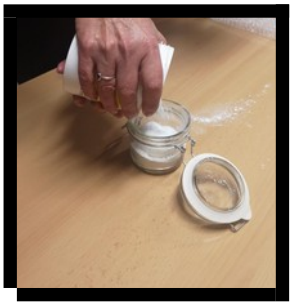
Finalmente, optamos por grasa de cordero y flor de lavanda. Será necesario calentarla previamente a fuego lento antes de depositar en su interior las plantas para aromatizar.

Una vez calentada la grasa con las plantas, se deja templar en un recipiente.

Después se procede al filtrado de la grasa con una tela o malla de algodón:

Por último se deja enfriar completamente en un recipiente abierto para evitar la condensación.

El resultado es una crema de textura grasa con una leve fragancia a la lavanda utilizada.
Seguimos el método del *enflourage* también para impregnar de esencia una base de talco. Aquí nos topamos con una dificultad añadida: seguir el proceso de forma históricamente precisa requiere disponer de talco sólido (difícil de encontrar) y triturarlo hasta quedar en forma de polvo, lo que requería materiales como morteros de los que no disponíamos. Por este motivo, decidimos utilizar talco en polvo. Y de nuevo encontramos una dificultad inesperada, como había ocurrido en el caso del mosto, esto es, encontrar un talco en polvo comercializado que no esté ya tratado con perfumes.



Una vez obtenido el talco sin aroma se deposita una parte del polvo en dos recipientes de cristal y se impregnan uno con esencia de violetas y otro con flor de lavanda.
En ambos casos el aroma impregna muy rápidamente el talco. Y en ambos casos, pasados meses desde el proceso de aromatización la esencia de violeta o lavanda sigue apreciándose sin problemas.

2.3. Evaporación

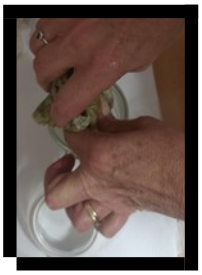
Este método requiere uso de fogón u otra fuente de calor, por lo que el primer obstáculo que nos encontramos es la conveniencia de realizarlo al aire libre o en un laboratorio de Física y Química (y he aquí de nuevo la conveniencia de implicar a otros departamentos) con un buen sistema de ventilación y extracción de vapores.

El método es uno de los más complicados de los cuatro que hemos utilizado. Consiste en hacer hervir a fuego lento las materias primas cuya esencia queremos extraer en una base de aceite.

El recipiente se cubre con tela, preferentemente sin teñir, para que esta absorba el vapor desprendido en la ebullición, vapor este que estará impregnado del aroma, la esencia, de la planta o la resina utilizadas.

Una vez enfriado el trapo, se escurre y se deposita el líquido condensado que se extrae del mismo en un recipiente para su conservación.

El resultado es un aceite acuoso ligeramente impregnado del aroma de la planta o resina utilizadas.



Como ocurría en la maceración, resulta complicado calcular la proporción adecuada de planta o resina para el volumen de aceite utilizado. Si bien Plinio, en su *Historia Natural*, o Teofrasto en *Sobre los Aromas* detallan diferentes "recetas" para elaborar perfumes, aceites y esencias, no indican proporciones o cantidades. Dioscórides, quien sí es más específico, indica que son necesarios mil pétalos de rosa cada vez que se renueva la flor en la esencia, lo que es, en nuestro caso, imposible.
Optamos por obtener esencia de mirra, ya que esta desprende de forma natural un fuerte olor y pensamos que puede facilitar su extracción y por menta, por las mismas razones. Como base para la evaporación, usamos aceite de oliva y, posteriormente (ya durante el confinamiento) aceite de almendra.
Contra nuestro pronóstico, la mirra deja como resultado un aroma débil en el líquido extraído tras el proceso mientras que la menta desprende un olor más reconocible. Aun así, en ambos casos predomina el olor al aceite utilizado sobre el de la planta.
El líquido oleoso resultante se conserva sin problemas al principio pero en unos meses se deteriora, debido, sin duda, al agua que contiene la mezcla.

2.4. Prensado

Este procedimiento requiere de la ideación de algún tipo de prensa. Para nuestra práctica aprovechamos una prensa de presión de luthier, ya que no disponíamos de tiempo para crear una ad hoc. Utilizamos menta y rosa en la estracción pero,

tras varios días de sustitución de las plantas y recogida del líquido impregnado en las telas, la cantidad de esencia obtenida no llega a los 20 ml. El aroma del líquido obtenido es intenso, pero se deteriora rápido y requiere de la aplicación de fijadores.

3. PROPUESTAS DE APLICACIÓN AL AULA Y REPERCUSIÓN EN EL CENTRO

El proyecto completo con el taller de elaboración de unguenta se ha incorporado a la actividad docente del 2020-2021 de los centros de las profesoras implicadas en el mismo. Su puesta en práctica a pequeña escala (4º de ESO y 2º de Bachillerato) y el gran interés que ha suscitado entre la comunidad educativa del IES Bellaguarda han derivado en una propuesta de trabajo interdisciplinar de centro, de un trimestre de duración (con intención de ampliarlo hasta desarrollar un proyecto de innovación que abarque todo el curso) que seguiría el proceso desde diferentes departamentos de la siguiente manera:
FPB de jardinería: selección, plantación y asesoramiento en la recolección de las plantas a utilizar; Biología: estudio de las plantas utilizadas y sus propiedades, formas de reproducción etc; Física y Química: estudio de las proporciones, propiedades moleculares, formas de mezclado, fijación y conservación, así como estudio de la presión a aplicar en la extracción; Tecnología: proyecto y construcción de las herramientas de prensado de madera; Matemáticas: estudio y cálculo de proporciones; geometría natural; Educación Plástica y Visual: elaboración y decoración de los unguentaria y de la cartelería asociada a los talleres; Latín, Griego y Cultura Clásica: estudio histórico, plani-

ficación y coordinación del proyecto y de los talleres. Elaboración final de los unguenta y difusión de la caja.

BIBLIOGRAFÍA

CARANNANTE, A., D'ACUNTO M. et AA. (2012). *I profumi nelle società antiche. Produzzione, commercio, usi, valore simbolici*.

MADERNA, E. (2009). *Aromi Sacri, Fraganze profane. Simboli, mitologie e passione profumatorie nel mondo antico*.

_____ (2016) *Le mani degli dei. Mitologia e simboli delle piante officinali nel mito greco*.

SEGURA MUNGUÍA, S. (2009) *Historia de las plantas en el mundo antiguo*.

SQUILLACE, G. (2010) *Il profumo nel mondo antico*.

_____(2014) *Il giardino di Saffo. Profumi e aromi nella Grecia Antica*.

PLINIO (1988). *Storia Naturale, tesgo latino a fronte*. Einaudi.

OVIDIO (1994). *Ars amandi*.Oxford Classical Texts.

AGRADECIMIENTOS

Asociación Ludere et Discere (por la inspiración), Carlos Goñi (por los ánimos), IES Bellaguarda (por la sede), alumnas y alumnos de 2º de Bachillerato Humanístico del IES Bellaguarda (por decir que sí a participar en el taller sin saber qué ibais a tener que hacer) y a todas las que nos han precedido y nos seguirán.

Clásicas y modernas: la cultura clásica a través de Radio Elche – Cadena Ser

Clàssiques i modernes: la cultura clàssica a través de Radio Elche – Cadena Ser

Javier Vicente Guevara
IES La Asunción. Elche

RESUMEN
En el artículo se plantea una experiencia didáctica que pretende dar mayor actualidad y transcendencia a los contenidos de las áreas de Clásicas (Latín, Griego y Cultura Clásica). La presencia semanal en la radio permite no solo despertar el interés del alumnado, sino la interacción con la ciudadanía para que sea consciente del importante acervo cultural clásico.

RESUM
En l'article es planteja una experiència didàctica que pretén donar major actualitat i transcendència als continguts de les àrees de Clàssiques (Llatí, Grec i Cultura Clàssica). La presència setmanal en la ràdio permet no sols despertar l'interés de l'alumnat, sinó la interacció amb la ciutadania perquè siga conscient de l'important patrimoni cultural clàssic.

Paraules clau: Latín, Griego, Cultura Clásica, Radio, Podcast, Legado cultural
Palabras clave: Llatí, Grec, Cultura Clàssica, Radio, Podcast, Llegat cultural

UNA REFLEXIÓN

"¿Sabes por qué Iker Casillas es un cancerbero? ¿Qué simboliza el logo de Nike? ¿En qué se inspira el edificio del Congreso de los Diputados? ¿Qué significa la palabra SPA? ¿Qué sentido tiene pasar una Odisea? ¿Quién se encuentra detrás de la mermelada Helios? ¿Quién tiene ojo de Lince? ¿Por qué se llama bisiesto a un año que tiene 29 de febrero?"
Estas preguntas sin respuesta, expuestas en redes sociales en forma de desahogo, eran fruto de la reflexión de un humilde profesor de latín, griego y cultura clásica en una mañana de verano del 2020, con la resaca del confinamiento (palabra de origen latino), con una pandemia terrible que azotaba y azota nuestra población (palabra de origen griego), y de nuevo con la espada de Damocles (expresión de origen clásico) amenazando la continuidad de la enseñanza de sus materias en los institutos.
¿Perderíamos definitivamente la base de todo lo que fue griego y romano y ahora se ha convertido en nuestra cultura actual?

UNA PROPUESTA

Un mes después, Cristina Medina, jefa de informativos de Radio Elche Cadena Ser, una institución del periodismo en la localidad, me llamó por teléfono para ofrecerme una respuesta a mis preguntas. La respuesta era colaborar en la sección de *Hoy por Hoy* Elche semanalmente para hacer llegar a toda la población la importancia de los referentes del mundo clásico que existen en todos los manifestaciones culturales moder-

nas. Así surgió Clásicas y Modernas, un título nada baladí, pues coincidía con el nombre de la Asociación para la igualdad de género en la cultura.

UNA CANCIÓN

Algo que nos había marcado a todos durante los duros meses de confinamiento fue el mensaje del *Resistiré*, del Dúo Dinámico. Por eso, para romper con esa etapa, y afrontar la esperanza de un nuevo curso que se abría (para los profesores y también para los periodistas, el año nuevo siempre comienza en septiembre), optamos por un tema de Ana Belén, toda una institución en el mundo de la música española, *Agapimú*, pero versionada con el grupo punk Ojete Calor.
La canción tenía todo aquello que buscábamos con nuestro programa: un toque desenfadado, una frase con mucho sentido ("Me hablas al oído y todo tiene otro sentido") y una palabra griega que en realidad son dos: ἀγάπη μου, "amor mío".

UNA IDEA

El propósito fue claro desde el principio, analizar durante aproximadamente quince minutos un aspecto diferente de la

antigüedad y su influencia en la actualidad. A medida que han ido avanzando los lunes desde la primera vez, el 31 de agosto de 2020, se han ido sucediendo temas candentes por su relevancia social, política y cultural, por su vinculación con la pandemia del coronavirus, por su interés a nivel local, y también por su frecuente perspectiva de género.

FECHA	TÍTULO	TEMÁTICA
31/08/20	El portero es un cancerbero	Base cultural
07/09/20	El 7 de septiembre	Base cultural
14/09/20	Por Asclepio, Higia y Panacea	Pandemia
21/09/20	Día Europeo de las Lenguas	Base cultural
28/09/20	El alfabeto griego y los huracanes	Actualidad
05/10/20	Magister dixit	Base cultural
19/10/20	Pandemias y enfermedades	Actualidad
26/10/20	Política viene de polis	Perspectiva de género
02/11/20	Halloween o Lemuria	Base cultural
09/11/20	Síndromes, complejos, filias y fobias	Perspectiva de género
16/11/20	Expresiones mitológicas	Base cultural
23/11/20	La violencia de género y el patriarcado	Perspectiva de género
30/11/20	Ídolos y fans	Base cultural
07/12/20	Ilici estrena nuevo foro: la hiedra infinita	Actualidad
14/12/20	Saturnalia o Navidad	Base cultural
21/12/20	El solsticio de invierno	Base cultural

28/12/20	Jano: la puerta hacia un nuevo año	Actualidad
04/01/21	De reyes, magia y regalos	Base cultural
11/01/21	El Capitolio y el derecho romano	Base cultural
18/01/21	Ir de romería o ir a la academia	Base cultural
25/01/21	El vademecum de palabras	Actualidad
01/02/21	Dinero, dinero	Base cultural
08/02/21	El viaje del héroe	Actualidad
15/02/21	Desde Roma con amoR	Perspectiva de género

UNA EXPLICACIÓN

Fueron los griegos los que nos dieron la base de nuestra política y los que explicaron que el término idiota se refería a los ciudadanos que no querían participar de la democracia, del poder del *demos*. También los romanos dejaron claro que el candidato era quien portaba la candida, una túnica blanca para demostrar su pasado intachable.

Aún hoy en día los médicos, los nuevos héroes, juran como Hipócrates por el *dios Apolo*, *Asclepio*, *Higia* y *Panacea*, se dividen en especialidades como nefrología, traumatología, ginecología o muchas más de origen griego. Se enfrentan a una pandemia (que afecta a toda la población) y siguen hablando en latín diciendo *rigor mortis*, *ubi pus ibi evacua* o *exitus*. Aún en la actualidad se les sigue llamando galenos y trabajan en espacios como el quirófano (relacionado con el centauro Quirón) o con aparatos como el ecógrafo (relacionado con la ninfa Eco).

Nuestro sueldo es como la moneda de oro llamada *solidus*, aunque algunos lo llaman salario, porque era con sal como

pagaban a los soldados. Nunca habían estado tanto de moda expresiones como "ser presa del pánico" (por el dios Pan que perseguía a las ninfas), "creerse el ombligo del mundo" (porque así se consideraba el mágico lugar de Delfos), "aburrirse como una ostra" (por el ostracismo, o exilio eterno de la ciudad de Atenas).

La actualidad internacional ha venido marcada por Donald Trump como ejemplo idóneo de narcisismo (del personaje Narciso, enamorado de sí mismo), el ataque al Capitolio (cuna de la política estadounidense como fue también la romana), las tormentas tropicales llamadas con nombre de letras griegas o la hafefobia (miedo a tocarse, del sustantivo griego ἁφή, "tacto"). Pero también la actualidad local nos llevó a la misma plaça de Baix de Elche, recién inaugurada pero sin augures romanos, con una hiedra típica de la cerámica del lugar, símbolo dionisíaco de la celebración, la juventud y la pervivencia.

El esquema del amor romántico, basado en la leyenda de Eros y Psique, en la que Psique tiene que superar múltiples retos en el difícil camino de fortalecer la relación, o el mito del Andrógino, con el que aspiramos a encontrar el amor ideal, nuestra alma gemela, se repiten una y otra vez en el cine y la literatura. Así igual se repite el esquema patriarcal donde la mujer sigue siendo considerada en muchos aspectos inferior o terriblemente peligrosa si desempeño un cargo superior. ¡Cuántas Pandoras hemos heredado y qué pocas Hipatias! ¿O es que, al igual que los clásicos, hay voces que siguen siendo silenciadas?

UNA APLICACIÓN

El Decreto del Curriculum que regula las asignaturas de Cultura Clásica (optativa de oferta obligada en la ESO), Griego y Latín (troncales de modalidad de Bachillerato) nos dice que sus finalidades son facilitar al alumnado una visión de las civilizaciones clásicas en los ámbitos literario, artístico, filosófico,

científico y lingüístico, para que, a partir del estudio de sus principales aspectos, pueda tomar conciencia de la pervivencia y actualidad de los mismos en la cultura occidental. Iniciar, en definitiva, al alumnado en un ejercicio de reflexión y análisis más preciso y crítico de su entorno sociocultural y lingüístico, así como fomentar el interés por la conservación del patrimonio cultural y artístico heredado.

La radio me ha brindado la oportunidad de generar contenidos útiles para cada una de mis clases semanales así como también ofrecérselas a través de la red a otros colegas, máxime en un curso caracterizado por la semipresencialidad y el uso de plataformas educativas como Aules.

A partir del podcast y de diferentes cuestionarios, los alumnos han aprendido contenidos del bloque 5 de Griego de 1º de Bachillerato "Grecia: historia, cultura, arte y civilización", del bloque 6 de Cultura Clásica de 1º ESO "Sociedad y vida cotidiana" o del bloque 2 de Latín de 4º ESO "El latín, origen de las lenguas romances".

Para fomentar la competencia en Comunicación Lingüística, alumnos y alumnas han grabado sus propios podcast y, quién sabe, quizá pronto puedan acudir ellos a la radio a participar en la sección. A partir de las investigaciones previas que ellos y ellas han hecho sobre algún tema, han mejorado su competencia cultural y artística. Se ha desarrollado muchísimo su competencia digital, elaborando trabajos con los contenidos en plataformas como Canva, y sobre todo, han reflexionado sobre la cuestión de género, el papel de la mujer, la violencia doméstica o mujeres transcendentales en la historia antes y ahora.

Safo, Hipatia, las emperatrices romanas, las mujeres que ayudaron a los héroes, las heroínas modernas, las historias de amor, los síndromes o complejos con nombres de mujer han sido algunos ejemplos trabajados a partir del programa de radio Clásicas y Modernas para que los alumnos y alumnas comprendan la realidad social en la que viven, afronten la convi-

vencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en valores y prácticas democráticas, y sobre todo que ejerzan la ciudadanía, donde hombres y mujeres pueden ejercer los mismos papeles, los mismos roles.

UNA CONCLUSIÓN

La radio genera una situación comunicativa muy particular en la que emisor y receptor se ven sin ser vistos, en la que se perciben espacios sin ser percibidos. La tecnología ha propiciado también su uso en diferentes ámbitos como generadora de conocimiento y aprendizaje.
Gracias a esta sección de Clásicas y Modernas dibujamos rostros, sonrisas, tristezas, historias pasadas que se vuelven actuales, eternas; valores universales que ya los griegos y los romanos establecieron y a los que debemos nuestra cultura.
La radio, al fin y al cabo, como la paideia griega, pretende ser un pilar formativo más de cualquier persona que quiera convertirse en ciudadano/a en el sentido estricto, aquel/aquella a quien le interesan los asuntos de la ciudad.

Inauguración de la Plaça de Baix, Elche (07/12/20)

Hrsovita

La mujer en el teatro clásico

La dona al teatre clàssic

Fernando Nicolás
Grupo "La Nave Argo"

RESUMEN
Esta comunicación tiene como finalidad poner de manifiesto la interesante recepción del público joven ante el teatro de temática grecolatina hoy en día. Todos los temas que subyacen en muchas de las tragedias griegas llegan sin duda intactos a los espíritus de nuestros escolares. Especialmente uno de ellos: el tema de la mujer provoca un sinfín de preguntas, reflexiones, opiniones, dudas que suelen compartir en muchas ocasiones con nosotros los docentes.
Y esto es aún más palpable en el entorno de un grupo de teatro, en este caso La Nave Argo, del cual hemos sacado estas reflexiones. Ensayo a ensayo, la obra se lee, se comprende, se cuestiona, se vive de tal modo que ese acercamiento a una mujer cuestionada, de una manera u otra por aquella sociedad griega o romana, contribuye sorprendente y realmente a su proceso de formación, cultura y espíritu crítico. Y dicho conocimiento se cristaliza además cuando esos mismos jóvenes representan estas obras, en muchos momentos, ante un público joven y se empeñan en ser voz de esas heroínas griegas que aún nos interpelan.

Las experiencias que se muestran a continuación tratan sobre los debates surgidos concretamente en torno a heroínas de algunas tragedias griegas: Medea e Ifigenia en *Áulide* de Eurípides.
La tragedia griega, en definitiva, sigue siendo espejo que desafía a un público joven y al que no debemos tener miedo de enfrentar. El resultado es, desde un punto de vista educativo, extraordinario.

RESUM
Aquesta comunicació té com a finalitat posar de manifest la interessant recepció del públic jove davant el teatre de temàtica grecollatina hui dia. Tots els temes que subjauen en moltes de les tragèdies gregues arriben sens dubte intactes als esperits dels nostres escolars. Especialment un d'ells: el tema de la dona provoca una infinitat de preguntes, reflexions, opinions, dubtes que solen compartir en moltes ocasions amb nosaltres els docents.
I això és encara més palpable a l'entorn d'un grup de teatre, en aquest cas La Nau Argo, del qual hem tret aquestes reflexions. Assaig a assaig, l'obra es llig, es comprén, es qüestiona, es viu de tal manera que aqueix acostament a una dona qüestionada, d'una manera o una altra per aquella societat grega o romana, contribueix sorprenent i realment al seu procés de formació, cultura i esperit crític. I aquest coneixement es cristal·litza a més quan aqueixos mateixos joves representen aquestes obres, en molts moments, davant un públic jove i s'obstinen a ser veu d'aqueixes heroïnes gregues que encara ens interpel·len.
Les experiències que es mostren a continuació tracten sobre els debats sorgits concretament entorn d'heroïnes d'algunes tragèdies gregues: Medea i Ifigenia en *Áulide* d'Eurípides.
La tragèdia grega, en definitiva, continua sent espill que desafia a un públic jove i al qual no hem de tindre por d'enfrontar. El resultat és, des d'un punt de vista educatiu, extraordinari.

Palabras clave: mujer, cultura clásica, teatro grecolatino, educación, experiencias, jóvenes.
Paraules clau: dona, cultura clàssica, teatre grecollatí, educació, experiències, jovens.

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como Todorov afirmaba, los géneros literarios proceden, como cualquier acto del lenguaje, de la codificación de distintas propiedades discursivas (TODOROV, T. 1990). En particular el teatro ejemplifica claramente esta teoría: a finales del siglo VII el teatro toma cuerpo a partir, como ya todos sabemos, de las celebraciones en honor de Dioniso. Los antiguos ritos sacrificiales, expresados en esos *comoi* con un lenguaje más o menos improvisado dieron paso a ceremonias de cierta entidad y estas a su vez acabaron desembocando en expresiones artísticas distintas, a saber, tragedia y comedia, con una estructura muy marcada y determinada, si bien la temática iba a permanecer más tiempo (ZIMMERMANN, B. 2012).
En el siglo V a. C. nos encontramos ya con un género literario que se desarrolla en las festividades religiosas logrando la participación de un número considerable de ciudadanos atenienses. Sin embargo, en el siglo IV a. C., la posibilidad de volver a llevar a escena las tragedias de los grandes poetas, Esquilo, Sófocles y Eurípides, facilitó la creación de lo que podríamos considerar el germen de la industria del teatro europeo, ya que empiezan a proliferar compañías profesionales de teatro y el trabajo de actor se especializa en gran medida.

2. EL TEATRO COMO ÁGORA

Desde su origen el teatro se caracterizó por tres rasgos bien definitorios: religioso, moral y cívico. El carácter religioso es el que late, sin duda, en lo más profundo del género dando sentido a los otros dos. No obstante, en este artículo partiré de los

dos últimos para referirme, a continuación, al carácter educativo y social que puede llegar a tener el teatro grecolatino, en mi opinión, en nuestra época.

En el momento en que una tragedia griega o latina se representa en la actualidad, no solo es la estética, la cultura o su carácter más o menos espectacular lo que entra en juego. Ya sea que la pongan en escena unos alumnos de instituto para homenajear de alguna manera la herencia clásica, ya sea que un director afamado estrene una propuesta innovadora de una determinada obra dramática, una tragedia clásica nos sigue interpelando, nos sigue planteando cuestiones que apelan a lo más profundo del ser humano. Todos los que acudimos hoy en día a una representación nos sentimos, como aquellos ciudadanos de la antigua Atenas, de alguna manera desafiados, llamados a reflexionar, a plantearnos cuestiones como la justicia, la libertad, la ambición, etc. En ese sentido, como dice Mayorga, los actores del teatro griego convocan a la ciudad para representar posibilidades de la experiencia humana. La ciudad es invitada a ver un mapa de sí misma (MAYORGA, J. 2011). Y derivado de este aspecto moral del teatro griego, surge el carácter político ya que en esa ágora, que es el escenario, se actualizan las inquietudes de todos, por un lado, y la crítica o la utopía para reflexionar sobre lo que somos y lo que nos gustaría ser, por otro.

Y es que el teatro clásico, sobre todo la tragedia griega, sigue expresando la parte sustantiva del teatro, sigue guardando en su interior lo más nuclear de este género. Por eso se sigue representando Antígona, Agamenón o Fedra. José Luis Alonso de Santos describe el teatro como un espacio en el que el ser humano comparte su sufrimiento, sus problemas sin solución, los problemas que no tienen solución y con los que tenemos que acostumbrarnos a vivir (ALONSO DE SANTOS, J. L. 2009). En palabras de Juan Mayorga, “el gran tema del teatro, es la fragilidad del ser humano y la lucha emocionante por la dignidad, la libertad y la belleza” (MAYORGA, J. 2011), ahora y hace

dos mil quinientos años.
Si repasamos a teóricos del arte dramático como Brecht, Brook o Baumann, enseguida percibimos que sobre todo subrayan en sus estudios el papel social que posee el teatro. En primer lugar, este iguala al actor, emisor en el acto comunicativo, con el espectador, receptor, ya que el desafío planteado por aquel debe ser recogido por un público activo, que sea responsable de lo que ve. Al mismo tiempo, el teatro debe incitar al espectador a olvidar su rol de consumidor de un teatro que simplemente divierte y adquirir uno mucho más comprometido de ciudadano en la sociedad (AMESTOY, I. 2011).
En este sentido, y siguiendo a Ignacio Amestoy, el drama de temática grecolatina, especialmente la tragedia y la comedia griegas, encaja con ese tipo de teatro vivo, que en opinión de Brook, está hecho para un público vivo y que toma la savia de la realidad y la lleva al escenario ante un espectador que vibra con su contemporaneidad (AMESTOY, I. 2011). Y, a pesar de que estas obras fueron estrenadas hace veinticinco siglos, hoy siguen vivas porque siguen siendo imagen del mundo. Concretamente la imagen de la mujer, que se desprende de las tragedias griegas, sobre todo a raíz de las piezas de Eurípides, sirve de auténtico espejo a los jóvenes además de un valioso punto de partida a diversas interpretaciones y lecturas de los propios alumnos sobre el mito en cuestión.

3. EL TEATRO COMO CLASE

Steiner escribió que “en la enseñanza secundaria es donde se libran los combates decisivos contra la barbarie y el vacío” (STEINER, G., LADJÁLI, C. (2005). Todos aquellos que nos dedicamos a la educación del Griego y del Latín, intentamos denodadamente transmitir la preciosa herencia y el extraordinario legado de la cultura clásica que está presente en la civilización de la que forman parte hoy en día, pero somos conscientes de la enorme dificultad que supone ir a contracorriente actual-

mente, a pesar de nuestra actitud espartana ¡Y que no decaiga el ánimo! Entre otras muchas medidas e innovaciones didácticas, todas valiosísimas, no debemos olvidar lo que el teatro puede aportar. La recepción del teatro grecolatino en el público joven es extraordinaria. No en vano hoy en día existen varios circuitos nacionales de teatro (C.R.E.T.A., Prosopon,...), en los que miles de estudiantes de secundaria concurren en teatros romanos y disfrutan todos los años de las tragedias y comedias griegas y romanas. Esos alumnos, que a priori pueden mostrar cierta actitud distante ante el teatro y que su lenguaje corporal pocas veces va a mostrar su entusiasmo, volverán a casa un poco más civilizados, menos bárbaros, siguiendo la cita de Steiner. Y sobre todo el carácter didáctico de la asistencia a esa obra de teatro mejorará sustancialmente, en mi opinión, si en clase se acompaña de un debate en el que los alumnos tomen la palabra, reflexionen sobre la actitud del protagonista, divaguen, construyan un discurso, se escuchen, dialoguen... Efectivamente, ellos crecerán entendiendo el conflicto, que por ejemplo se da en Antígona, entre las leyes que emanan del poder y las leyes humanas que están por encima de estas; nadie les explicará cómo es Alcestis la que invierte los términos en la tragedia que lleva su nombre siendo ella la que da el paso y se comporta como un héroe y es Admeto el que llora desconsolado sin poder hacer nada.

Cuenta Juan Mayorga que, cuando le llevaron a ver Doña Rosita la Soltera de estudiante, descubrió el teatro como el arte de la imaginación y fue un momento crucial en su vida y en sus aspiraciones intelectuales. Cierto es que a casi todos nos ha ocurrido algo parecido, hemos vivido un encuentro con el teatro que de alguna manera permanece imborrable a lo largo de nuestra vida. Nuestros alumnos, que asisten con nosotros a alguna representación, posiblemente en este momento no sepan verbalizar su agradecimiento, pero sin duda la imagen, por ejemplo, de esa Medea con las manos llenas de sangre anteponiendo su rol de mujer y madre a una cultura que ningu-

neaba a las mujeres, va a tardar mucho tiempo en olvidárseles.

Nosotros, los docentes, debemos ser conscientes de la herramienta que tenemos entre nuestras manos, del efecto que causa en nuestros alumnos y de las enormes posibilidades que existen hoy en día. Actualmente el teatro de temática grecolatina goza de una excelente salud. Constantemente se versionan, a un grandísimo nivel técnico, tragedias griegas y romanas, se actualizan comedias griegas y se adaptan comedias latinas. Da la sensación, desde un punto de vista neófito, que todo director español pasa en algún momento de su vida por el teatro clásico grecolatino dejando para la posterioridad y para la sociedad una joya que otros muchos disfrutamos. Prueba de ello es también el éxito internacional que tiene el festival de teatro clásico de Mérida, corazón latente de esta cultura clásica que sigue viva en España y goza de un prestigio sobresaliente. Lástima que las leyes educativas no acompañen esta inquietud social y cultural.

4. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE UN GRUPO DE TEATRO GRECOLATINO

Después de asistir con mis alumnos al Festival de teatro de Sagunto y a la estela de grupos de teatro amateur de una calidad extraordinaria, como Selene, Noite Bohemia, Párodos, Komos, entre otros, un grupo de profesores formamos hace diez años un grupo de teatro escolar, La Nave Argo. Como suele pasar, todo empezó casi sin querer, debatiendo en clase de griego una obra de teatro que habíamos visto en este festival. Los mismos alumnos nos animaron a preparar una representación. Diez años después, el grupo despliega una interesante cantidad de proyectos que va desde un grupo de teatro amateur hasta talleres de teatro en educación primaria y en los primeros ciclos de la ESO, pasando por otro taller de teatro en una asociación con personas con discapacidad o un proyecto

internacional con centros educativos de Italia y Grecia, etc.
Ciertamente la intensidad que se respira en un grupo de teatro no es la misma que la que puede haber entre los alumnos de una clase, que simplemente tienen acceso a una representación. Trabajar una tragedia griega en un grupo de teatro con alumnos es más gratificante todavía: la voluntariedad de la actividad, el interés de los alumnos, su implicación, su compromiso, su entusiasmo, su pasión convierten cada ensayo en un espacio educativo, intelectual y cultural, superable quizá por muy pocas actividad educativas de otro tipo.
Sin embargo, las actividades y experiencias que se viven dentro de un grupo de teatro nos sirven muchas veces para adaptarlas de alguna manera en nuestras clases ordinarias, nos han ayudado a los docentes a tomar conciencia de esa realidad. En este sentido y a tenor de lo experimentado, el grupo de teatro es un auténtico laboratorio. En mi opinión, trabajar teatro de temática grecolatina con los alumnos en clase también contribuye a la consolidación de varias competencias educativas, tales como la de conciencia y expresión cultural, la lingüística y, más concretamente, la literaria, y también la social y cívica.
Esta última, la competencia social y cívica, según el Marco de Referencia Europeo, hace referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica. Entre otros ámbitos, busca también que el alumno comprenda los conceptos de igualdad, no discriminación entre hombres y mujeres. En este sentido en el grupo de teatro hemos trabajado determinadas tragedias griegas y comedias que nos han servido para el trabajo de este ítem, entre otros.
La revisión de las tragedias y la actualización de sus protagonistas ofrecen nuevas lecturas muy interesantes no solo desde un punto de vista estético o literario, sino también social y educativo. El papel de las mujeres en las tragedias llega a equipararse al de los hombres, a medida que va madurando

el género. Mientras Esquilo difumina los personajes individuales en sagas o trilogías, mostrando al público que lo interesante de las tragedias no es el ser humano sino el destino, Sófocles, en ese proceso de consolidación del género, convierte la obra en la descripción psicológica de un personaje. Se convierte en el centro de la acción dramática. Aparece de una manera más palpable la figura del héroe trágico. Pues bien, en esta elección también se sirve de las mujeres para representar el dolor humano, la soledad del héroe que viaja a ninguna parte sin nadie que lo pueda evitar.

A continuación, paso a referir las diferentes experiencias surgidas a partir de las vivencias que se han ido repitiendo año a año en los ensayos y en los diálogos con los actores o en los propios debates surgidos entre los alumnos en torno al tema de la mujer.

Medea

Cuando leímos Medea en el grupo de teatro recuerdo aún las caras de terror ante la abominable decisión de Medea de matar a sus hijos. Recuerdo en los comentarios de los chicos en esa primera lectura dramatizada un rechazo frontal y lógicamente sin paliativos ante la malvada hechicera. Todos nos poníamos en la piel de Jasón en la última escena cuando solo encuentra una manera de nombrar a su mujer: monstruo. Un primer debate giraba en torno a si se nace siendo malo o uno se hace malo. Interesante diálogo que los profesores dejábamos fluir. Éramos conscientes que estas diatribas espontáneas que surgen de la propia reflexión del ser provocaban la discusión entre los jóvenes. Incluso nos permitíamos el lujo de dejar que surgieran conversaciones paralelas dentro del grupo. Ese formato también nos resultaba interesante ¿por qué un moderador? ¿Por qué un debate dirigido? ¿Por qué no dejar que ellos hablen entre sí, en grupo o por parejas o tríos sobre este tema? Este tipo de trabajo en grupo es propio precisamente

de las nuevas metodologías educativas[14].

En ese momento tuvimos conocimiento por parte de los periódicos que en la zona de Levante una mujer cumplía condena en la cárcel por haber matado a sus dos hijos, con la intención de hacer el máximo daño posible a su marido que le había sido infiel. Este hecho conmovió a los alumnos pues no lograban entender cómo un comportamiento como el de Medea podía darse en la vida real y en la actualidad. No ocurría solo en la mitología griega. Los siguientes debates trataban sobre qué le llevaba a una mujer a cometer tamaño crimen.

A medida que nos adentrábamos en la tragedia los jóvenes iban conociendo más a los personajes, veían actitudes, gestos y palabras de Jasón que no les convencían. También Jasón era culpable de esa situación. Hubo chicas a quienes, por otro lado, les llamó la atención la primera intervención del coro en el que anuncian que todo va a cambiar, que el orden establecido estaba siendo contradicho. A partir de aquí y tras la explicación de los profesores de que la situación de la mujer en aquella época era la de estar confinada en casa y estar dedicada a sus labores, la actitud de Medea era de desafío ante una realidad hostil en cierto modo, ante un marido que transgrede lo más sagrado, la fidelidad, el amor a su mujer y sus hijos, las leyes de la casa. Obviamente en ningún momento se justificó el hecho. Y en uno de los últimos debates algunos defendían la sinrazón de Medea pero otros los ridículos intentos de Jasón por compensar con dinero a Medea para posibilitar su exilio. Otras, en concreto chicas, veían a muchas mujeres de hoy en día en situaciones represivas e incapaces de subvertir ese orden que aún de alguna manera sigue presente en nuestra sociedad ¿Qué puede hacer una mujer ante una situación de maltrato físico, ante un marido que la somete psicológicamente a diario tachándola de inútil, de fracasada, de analfabeta,...?

No es mi intención explicar aquí que se llegó a la conclusión

14 Esta en concreto recibe el nombre de 1, 2, 4.

ideal. Posiblemente la intención de Eurípides se acercara más a presentar un insensato intento de subvertir el orden de las cosas y un desgraciado final cargado de dolor y sentimiento de pérdida por ambas partes. Pero nosotros no perseguíamos esto. Todos nuestros alumnos, y eso es otro logro, estaban de acuerdo en condenar la violencia, venga de donde venga y por la razón que sea. Sin embargo, gracias a la habilidad dialéctica de un Eurípides, influido por la corriente sofística del momento, que nos presenta a Jasón y Medea enfrentándose en una disputa irreconciliable, cada uno con su razón, nuestros jóvenes lograban comprender que la perversa actitud de Medea se mostraba con la misma intensidad que su rebeldía radical ante una situación hostil.

Ifigenia

La historia con esta obra tiene claramente dos partes bien diferenciadas. Trabajamos esta obra en 2015 y seguimos el texto de Eurípides al pie de la letra, y no una versión como habíamos hecho anteriormente. Cuando realizamos al principio de curso la lectura dramatizada todos los chicos que intervenían en el proyecto coincidían en una sola interpretación: Agamenón tiene que decidir si el fin justifica los medios, es decir, si merece la pena sacrificar a su hija para aplacar la ira de los dioses y hacer que estos devuelvan los vientos a la palaya de Áulide para que el ejército griego pueda zarpar rumbo a Troya y así vengar la traición hecha a Menelao. Efectivamente Ifigenia era tan solo una víctima. Absolutamente todos, desde un punto de vista moderno, criticaban la sumisa actitud de Ifigenia y la cobarde decisión de su padre. No tenía sentido nada, todo resultaba incoherente, no se sentían identificados con ningún personaje de la obra. Y así fue como la llevamos a cabo. Disfrutamos mucho con los ensayos y más con las actuaciones que se repitieron durante un año.

Sin embargo este pasado año quisimos retomar el proyecto, porque queríamos volver a trabajar esta tragedia que tantas

alegrías nos había dado. Pero un mes antes de presentar el texto a los chicos, la profesora de Filosofía y también directora del grupo compartió con nosotros una lectura de Javier Gomá sobre Aquiles. Concretamente puso encima de la mesa *Aquiles en el Gineceo* (GOMÁ, J. 2007). El héroe que vive inmensamente feliz en Esciros disfrutando del amor y del resto de placeres, es conminado por Ulises, que llega a la isla, a participar en la guerra de Troya porque la ciudad lo necesita. Aquiles, consciente de que en las murallas de Ilión le espera la muerte, da un paso adelante, abandona su zona de confort y se lanza a la guerra. En ocasiones el sacrificio personal puesto al servicio de la comunidad conlleva una ejemplariedad en ocasiones necesaria y básica para la vida en sociedad.

Precisamente, a partir de este ejemplo quisimos en esta nueva lectura de la tragedia lograr que Ifigenia no se presentara ante el público simplemente como una víctima sacrificial, mercancía valiosa entre Agamenón y los dioses, sino como una persona que finalmente acepta el reto de sacrificarse por la polis, dejando a un lado su corta edad, sus inquietudes, sus placeres, en definitiva su zona de confort. Además, la presencia de Aquiles en la obra nos sirvió en gran medida puesto que es él quien anima a la joven a dar ese difícil paso adelante, contándole su propia experiencia. Nos gustaba la idea de que Ifigenia siguiese el ejemplo de Aquiles, una chica. Ya de por sí, el hecho de que Ifigenia, en Eurípides, dé la vida por Grecia, comportándose como un auténtico guerrero, la pone a la altura de los hombres. De nuevo estamos ante una subversión del orden. Quien duda, quien llora es también Agamenón y quien da el paso que la convierte prácticamente en una auténtica heroína, es Ifigenia. Como ocurriera con Alcestis, por ejemplo, las mujeres que aparecen en las tragedias de Eurípides, alzan la voz de una manera extraordinaria y no como Homero en el que eran silenciadas. Adquieren verdadero protagonismo. No está claro por qué, pero sí parece que el elemento femenino es clave para la exposición de sus tragedias de una manera in-

novadora y radical.
Cuando presentamos el nuevo texto algo adaptado, los alumnos que ya conocían el mito veían a Ifigenia de otra manera. En los debates surgidos en las diferentes reuniones y ensayos lograban captar esa idea de lo que la tragedia les quería decir: a veces es preciso no pensar tanto en nosotros mismos, sino tener un comportamiento más cívico, más solidario, más ético, al fin y al cabo, y no pensar solo en uno mismo. Este mensaje, tan poco correcto políticamente hablando, en estos momentos les desafiaba, les hacía reflexionar. El ejemplo de esta chica joven les provocaba cierta desazón e intentaban de algún modo llegar a entenderla. Y no tardaron en surgir cuestiones muy interesantes.
La primera fue poner a colación el reciente caso de Ignacio Echeverría, el héroe del monopatín, que en el intento de defender y frenar a un terrorista, fue asesinado por este. Su padre, en una entrevista, afirmaba que no solo fue un arranque irracional de su hijo, sino también se debió a su carácter. El joven dio el paso de dar la vida por la ciudad y su padre lo considera un ejemplo a seguir.
La segunda cuestión es el sacrificio que supone, en estos malditos tiempos de pandemia, no poder ejercer nuestros más básicos derechos. Los chicos hablaban que a ellos les había llegado el momento de elegir, o decidían no seguir las indicaciones sanitarias, las restricciones y hacer lo que a uno le apetece en todo momento, con el riesgo consiguiente de contagio, o pensaban en actuar de modo responsable, ético y consciente, sabiendo que ese comportamiento repercute positivamente en la sociedad, con el añadido además de que se convierten, de este modo, en ejemplo para los demás y para la posteridad.
Ifigenia, una chica joven, de su edad, en un momento histórico tan contrario a verlas como modelos de actitud, se convierte así en una heroína, una leyenda y en un ejemplo por el que no pasan los años. Y la reflexión que surgía en los debates acerca

de los modelos de sociedad, del papel de la mujer en la actualidad, de su imagen, etc. acabó siendo tan interesante como el proceso de construcción de la obra.

En conclusión, con estos dos ejemplos he querido ilustrar la riqueza, el éxito del teatro de temática grecolatina en nuestros alumnos. A partir de estas experiencias podemos entender mejor que la civilización clásica, a través del teatro, aún quiere decirnos muchas cosas, aún somos esa comunidad que necesita de un ágora donde compartir todos nuestros miedos, nuestras ilusiones, nuestro dolor, nuestra alegría. Los jóvenes se sienten desafiados por este teatro que valoran y que llegan a admirar a medida que van profundizando en él. Los docentes también deberíamos ser conscientes de esa valiosísima e imprescindible aportación del teatro, y animar a los alumnos a acercarse al teatro y, concretamente, al grecolatino que goza, como hemos dicho, de una muy buena salud actualmente. En este caso las múltiples y variadas reflexiones acerca de la mujer que pudieron salir de esos ensayos son lecciones de vida para su vida cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO DE SANTOS, J. L. (2009), Conferencia "Poética y teatro", Fundación March.

AMESTOY, I. (2011), Conferencia "Cuando la muerte no es tragedia", Fundación March.

GOMÁ LANZÓN, J. (2007), *Aquiles en el Gineceo*, Madrid.

MAYORGA, J. (2011), Conferencia "El autor y su obra", Fundación March, Madrid.

RODRÍGUEZ ADRADO, F. (1967) "Sobre los orígenes del teatro".

STEINER, G. y LADJÁLI, C. (2005), E*logio de la Transmisión: maestro y alumno*, Madrid.

TODOROV, T. (1990) "Origen de los géneros", en BOVES, M.C., *Teoría del Teatro*, Madrid.

ZIMMERMANN, B. (2012), *Europa y la tragedia griega*, Madrid.

Dux femina facti!!

Dux femina facti!!

Amparo Moreno Valero
Charo Marco Gascó
Aula didáctica de cultura clásica
Domus Baebia. Sagunto

RESUMEN
Recorrido virtual por el papel femenino en el Saguntum del s. I d. C a través de la gens Baebia y su vinculación con los talleres didácticos que se llevan a cabo desde el 2008 en el aula didáctica de cultura clásica, Saguntina Domus Baebia.
A su vez, se comenta la peculiaridad de los Ludi Saguntini MMXXI

RESUM
Recorregut virtual pel paper femení en el Saguntum del s.I d.C a través de la gens Baebia i la seua vinculació amb els tallers didàctics que es duen a terme des del 2008 a l'aula didàctica de cultura clàssica, Saguntina Domus Baebia.
Al seu torn, es comenta la peculiaritat dels Ludi Saguntini MMXXI

Palabras clave: Saguntina Domus Baebia, mujeres romanas saguntinas, cultura clásica, talleres didácticos, Saguntum, Ludi

Saguntini

Paraules clau: Saguntina Domus Baebia, dones romanes saguntines, cultura clàssica, tallers didàctics, Saguntum, Ludi Saguntini

INTRODUCCIÓN

En el año 2000 nacen los Ludi Saguntini, cuando un grupo de profesores, coincidiendo con el Festival de Teatro grecorromano organizado por la asociación PRÓSOPON, decidieron compartir los talleres didácticos que, de forma particular, llevaban a cabo en sus centros educativos. Así pues, el alumnado participante en el teatro podía completar su jornada con actividades lúdicas en las que se trabajaban diferentes aspectos del mundo antiguo.

Un breve tiempo después, estos profesores se organizaron en la asociación Ludere et Discere para poder defender su máxima de jugar y aprender. Desde el principio se plantearon la necesidad de lograr la permanencia de estos talleres durante el curso escolar, por lo que se empezó a gestar el proyecto de la creación de un aula didáctica de cultura clásica.

Unos años más tarde, en concreto en el 2008, se cumplió ese sueño, nació la SAGVNTINA DOMVS BAEBIA, la primera aula didáctica de cultura clásica de España, ubicada en Sagunto gracias al apoyo del Ayuntamiento de la localidad, la Conselleria de Educación de Valencia y la asociación LVDERE et DISCERE.

DOMUS BAEBIA SAGUNTINA
AULA DIDÀCTICA DE CULTURA CLÀSSICA

En ella se ofertan talleres didácticos e itinerarios por el patrimonio romano saguntino para centros educativos públicos, concertados y privados de la Comunidad Valencia y fuera de ella, desde 1º de primaria hasta universidad.
Desde el principio ha ido aumentando la oferta educativa del aula con la intención de vincular sus actividades didácticas a la vida cotidiana de los que habitaron en el Sagunto romano y a su rica historia.
En estos momentos son muchos los talleres didácticos que se ofertan en el aula, en concreto 18, pero nos gustaría centrarnos en aquellos dedicados al mundo femenino.
Una idea que ha caracterizado a la Domus Baebia ha sido dar visibilidad a las mujeres anónimas que fueron protagonistas de aspectos tan importantes como el nacimiento y cuidado de los hijos, la alimentación y el mundo culinario, la cosmética y la higiene, la indumentaria, etc, pero también a aquellas mujeres que consiguieron cierta relevancia en el mundo religioso como fueron las vestales o en el campo científico.

MUJERES BAEBIAS SAGUNTINAS Y LOS TALLERES DIDÁCTICOS

Antes de comenzar nos gustaría comentar el título de nuestra intervención.
Hemos elegido esta cita de la Eneida de Virgilio, DVX FEMINA FACTI, porque realza la excepcionalidad del poder de una mujer en la antigüedad, ya que aparecen siempre en situación de inferioridad frente a los hombres que ocupan los principales cargos de la política, religión, cultura, ciencia y nosotras con nuestro trabajo hemos querido quitar el velo del olvido que cubre a las mujeres a lo largo de los tiempos, centrándonos en conocer a las mujeres romanas y su cotidianeidad en diferentes ámbitos de actuación.
Conozcamos a las mujeres Baebias saguntinas y su vincula-

ción con los talleres didácticos:

Grattia Maximilla, es la mater familias de la gens Baebia: https://domusbaebia.com/galerias/galeriabaebios.html
Nuestra fuente de inspiración fue la inscripción que se puede ver en el MAM de Onda. Partiendo de la idea del profesor Corell que seguramente existió alguna relación de parentesco entre Grattia Maximilla y Baebia Fulvia, decidimos hacerla protagonista en la recreación del aula.
Casada con Baebio Hispano, representa a la perfecta matrona que educa a sus hijos, una fiel esposa, maravillosa anfitriona en los banquetes, supervisa la despensa y las tareas de los siervos.
De su mano nos adentraremos en el mundo culinario, en el taller DE RE COQVINARIA donde aprenderemos qué comían, cómo era el triclinium, cuál era el protocolo y las supersticiones en el banquete, etc: https://domusbaebia.com/galerias/galeriacoquinaria.html
Sería interesante comentar que Grattia Maximilla sirvió también de inspiración para la redacción de un diario femenino titulado las XII Tabellae Grattiae Maximillae (https://domusbaebia.com/tabellaebaebiae2.html) que se gestó durante el confinamiento por la pandemia como complemento didáctico para el profesorado en esos momentos tan delicados (MANE DOMI CVM BAEBIIS SAGVNTINIS).

Baebia Fulvia, es la hija pequeña de la domus. Atestiguada en dos inscripciones. Una en Roma y otra encontrada en la Masía Gurrama en el término de Sagunto.
En nuestra recreación acaba de cumplir 7 años, y dejará de ser un infans para pasar a la pueritia. En el mes de marzo empezará sus estudios en la ESCUELA PRIMARIA, donde aprenderá a leer, escribir y calcular. Permanecerá allí hasta los 12 o 13 años. Aunque tiene muchas ganas de aprender en el ludus litterarius, sigue siendo una niña y le gusta jugar en el peristylum de su casa con sus amigas.
Con ella aprenderemos muchas cosas en los talleres de escritura y caligrafía, INCIPIT TITIVILLVS (https://domusbaebia.com/galerias/galeriatitivillus.html) donde se trabajan los diferentes soportes de escritura y las etapas del sistema educativo romano y en el de LVDI ROMANI, sobre los juegos en la antigüedad: https://domusbaebia.com/galerias/galerialudiromani.html
A su vez, en el taller de nueva incorporación, BAEBIA FVLVIA IN TVO LVDO, se hace un recorrido sobre la jornada de una niña en el mundo romano, desde que sale el sol hasta que se pone.
Baebia Fulvia ha sido también la protagonista de la grabación de un video subvencionado por la Consellería de Educación para dar vida al personaje y presentar las Tabellae Grattiae Maximillae, que a lo largo de este curso educativo están tomando un formato on line en nuestra página web: https://domusbaebia.com/tabellaeBis.html

Sergia Peregrina, de la que tenemos conocimiento gracias a una inscripción dedicada a ella por algunos de sus libertos.
En nuestra recreación será la futura esposa del hijo mayor de la Domus Baebia en el taller de AETATES HOMINIS (https://domusbaebia.com/galerias/galeriaaetatis.html), en concreto en la apartado sobre las Nuptiae romanae. Ella nos explicará to-

dos los pasos necesarios para llevar a cabo una boda perfecta, desde los sponsalia hasta el día del evento.

Popilia Rectina, atestiguada en la inscripción que se encuentra en la escalinata de la iglesia de Santa María de Sagunto.
Nos encontramos de nuevo con una matrona, esposa de Voconio Romano. En nuestra recreación es una muchacha joven, amiga de la familia Baebia. Con ella aprenderemos los secretos de la belleza y la higiene en el mundo antiguo, en el taller BALNEA ET UNGVENTA
(https://domusbaebia.com/galerias/galeriacosmetica.html), recorriendo las estancias de las termas, aprendiendo cómo se cuidaban en el día a día (peinados, cremas, depilación, afeitado, maquillaje y perfume)

Antonia Sergilla, cuya inscripción nos habla que le fue dedicada por su pariente Lucio Terencio Fraterno.
En nuestra recreación es la protagonista del taller sobre las VESTALES, donde los participantes se adentran en todos los entresijos del mundo religioso femenino, descubriendo la importancia que adquiría una vestal no sólo social y económicamente, sino también en la política, rompiendo totalmente con la imagen que tenemos de la mujer en la antigüedad.

Oppia Montana. En el museo de Sagunt encontramos su magnífica inscripción hecha de mármol de Paros de color amarillo, en la que leemos datos tan curiosos como que estaba casada con Baebius Eros Chilonianus y cómo y dónde debían ser enterrados.
En la Domus es la nodriza de los niños desde su nacimiento hasta la pubertad. Los ha cuidado con esmero y los quiere como a sus hijos. Ahora tiene de nuevo mucha faena pues ha llegado un nuevo miembro a la casa Baebia, la pequeña pupa y se encuentra preparando el dies lustricus, en el taller de AETATES HOMINIS, en el apartado de la INFANTIA: https://do-

musbaebia.com/galerias/galeriaaetatis.html
A su vez, con ella nos adentraremos en el mundo de los mitos en el taller LVDI MYTHOLOGICI, con las historias mitológicas que narra para entretener, divertir o atemorizar a sus pequeños:
https://domusbaebia.com/galerias/galeriamythologici.html

Baebia Megale. De su inscripción desaparecida sólo nos queda la ilustración en la que destacan unas serpientes y unas flores de seis pétalos, que algunos estudiosos relacionan con los misterios dionisíacos.
En la Domus Baebia es una liberta de la familia, teóricamente libre tras la manumisión, pero en la práctica, sigue dependiendo por completo de su amo Baebius Hispanus, tanto en el nivel económico como en el afectivo. Su función en la casa es mantener en perfecto estado los vestidos de toda la familia, la toga del senador, las estolas de la matrona, el fajado del bebé... Es la protagonista del taller FIBVLAE (https://domusbaebia.com/galerias/galeriafibulae.html), en el que se trabajan las materias primas, el método de hilado y tejido, los tintes textiles, la indumentaria según las clases sociales y los complementos del vestido.
También asesorará a los miembros de la casa sobre las piezas de joyería que se deben poner en cada momento en el taller ORNAMENTA ANTIQVA
(https://domusbaebia.com/galerias/galeriafibulae.html), en el que se habla de los artesanos, los procesos, materiales y técnicas de elaboración, las clases de joyas según momento de la vida y estatus social.

Lydia, que conocemos a través de una tablilla de plomo (defixio) que se encuentra en el museo de Sagunto.
A través de sus ojos conoceremos el mundo de la magia y la superstición en el taller ARCANA ANTIQVA (https://domusbaebia.com/galerias/galeriaarcana.html), además de ser la princi-

pal protagonista en la culina de la domus en el taller DE RE COQVINARIA que nos enseñará dónde se cocinaba y con qué utensilios, qué alimentos había en los macella romanos y cómo presentarlos a los invitados.
Además de los talleres didácticos que hemos comentado, nos sentimos muy inclinadas a incluir en nuestros proyectos cualquier aspecto o actividad que dé visibilidad a las mujeres para constatar que "no sólo hilaron lana".

MATERIALES DIDÁCTICOS

Como por ejemplo los videos divulgativos sobre la vida de la mujer romana de la fundación Integra de Cartagena, que recibieron el premio Viriato de Oro y Plata del IV Festival de cine Arqueológico de 2019
La Mujer en Carthago Nova. Capítulo 1: Vida Privada – YouTube
https://www.regmurcia.com/servlet/s.Sl?sit=c,373&r=ReP-31132-DETALLE_REPORTAJES
La Mujer en Carthago Nova. Capítulo 2: Momentos de una vida - YouTube
O el video que con la subvención de la Generalitat Valenciana; Conselleria de Educación, Deporte e Investigación hemos hecho sobre nuestras protagonistas Baebias, Grattia y Baebia Fulvia del 2020 https://youtu.be/xxxzeKWAN1k
Así como el calendario anual (Kalendarium. http://domusbaebia.blogspot.com/2012/12/regalo-de-saturnales.html) que realizamos desde la DOMVS BAEBIA y que en año 2013 estuvo dedicado a las mujeres. Se hizo realidad gracias a la participación de 34 profesoras y alumnas de clásicas de la Comunidad Valenciana.

COLABORACIONES DE LA SAGVNTINA DOMVS BAEBIA

Realizadas en diferentes puntos de España en colaboración con centros de formación del profesorado, asociaciones de profesores de lenguas clásicas y ayuntamientos, Cartagena, Mérida, Logroño, Madrid, Zaragoza, Valladolid, entre otras. En todas ellas hemos puesto en valor el papel de la mujer en el mundo romano a través de talleres en los que estaba patente este aspecto.

Junto a otras instituciones locales como el Ayuntamiento de Sagunto y el centro ISOC hemos celebrado el día de la mujer trabajadora con la realización de talleres sobre el mundo femenino en la antigüedad, en los que las participantes daban vida a diferentes mujeres de la sociedad saguntina romana.

También hemos participado con Pez en el Agua, empresa teatral de Sagunto y el Ayuntamiento en la puesta en escena de Llueve dentro de mí (http://domusbaebia.blogspot.com/2019/12/mujeres-empoderadas.html), taller de teatro para mujeres gitanas, con un taller de vestimenta romana.

Con Euroclassica, aprovechamos la Academia Saguntina 2014 en la que las participantes eran 20 chicas de Lituania, Suiza, Rumania, Austria y España para centrarnos en esta temática y celebrar la Septimana Feriarum Mulierum: https://www.slideshare.net/Caliopemanises/baebias-saguntinas

LVDI SAGVNTINI ET POMPAE

Además de todo ello cada año en los LVDI organizamos una POMPA teatral como clausura de la semana de teatro y talleres didácticos durante el mes de abril. Ya son más de 10 las que hemos organizado y en muchas de ellas han estado dedicadas a las mujeres romanas como por ejemplo, las Vestalia, las Floralia, las Musae...
Este año el tema central de los Ludi MMXXI será las CEREALIA, fiesta dedicada a CERES, diosa de la agricultura que se celebraba en esos mismos días en Roma. Aunque debido a las circunstancias sanitarias en las que nos encontramos el planteamiento de los LVDI será virtual esperamos que os animéis a participar desde vuestros centros con los alumnos en las diferentes propuestas de talleres didácticos que haremos durante esa semana, del 19 al 23 de abril.

Plurimam salutem!!

FILOSOFIA

Mary Midgley

Mary Midgley

Manuela Picazo Tadeo
IES Sedaví

RESUMEN
Mary Midgley, filósofa contemporánea, se enfrenta a problemas esenciales del mundo contemporáneo haciendo propuestas muy innovadoras, que van desde la defensa de los derechos de los animales, hasta su idea de restaurar la unidad de nuestro ser y nuestra relación con el mundo, contra el materialismo científico, el reduccionismo y el mecanicismo.

RESUM
Mary Midgley, filòsofa contemporània, s'enfronta a problemes essencials del món contemporani, fent propostes molt innovadores, que van des de la defensa dels drets dels animals, fins a la seva idea de restaurar la unitat del nostre ésser i la nostra relació amb el món, contra el materialisme científic, el reduccionisme i el mecanicisme.

Palabras clave: Filósofas, derechos de los animales, reduccionismo, mecanicismo.

Paraules clau: Filòsofes, drets dels animals, reduccionisme, mecanicisme.

Mary Midgley (Mary Scrutton antes de tomar el apellido de su marido) nació en Londres un año después de que comenzara la primera Guerra Mundial. En 1947, Midgley continuó sus estudios en Oxford e hizo amistades muy interesantes con científicos, viéndose también muy influenciada por mujeres como Elizabeth Anscombe, Iris Murdoch, Philippa Foot o Mary Warnock; según afirma en su biografía (MIDGLEY, 2005). Se casó con el filósofo Geoffrey Midgley en 1950 y se trasladó con él a Newcastle, en cuya universidad le había sido asignada una plaza. Se dedicó entonces a su familia, dejó su trabajo como profesora y tuvo tres hijos. En 1962, y hasta 1980, se unió al departamento de Filosofía de Newcastle como profesora. Allí empezó sus estudios de Etología, lo que le llevó a publicar su primera gran obra, ya con 56 años, *Beast and Man: The Roots of Human Nature*. (MIDGLEY, 1978). Antes, su condición de mujer y sus deseos de formar una familia le impidieron dedicarse a la docencia y la investigación, su gran pasión que solo pudo iniciar cuando sus tres hijos no la necesitaron. Mientras, su marido, también filósofo, continuó siendo docente en Newcastle en el departamento de Filosofía, sin interrumpir su carrera por motivos familiares. Midgley escribió más de una docena de libros destinados a un lector no especializado y se mantuvo activa hasta los 90 años. A lo largo de su carrera se interesa por muchos temas pero aparecen como constantes el problema de la evolución, la importancia de los animales, el papel de la ciencia en la sociedad, el cognitivismo en ciencia, el feminismo y la naturaleza humana. Mary falleció el 10 de octubre del 2018 en Newcastle upon Tyne a la edad de 99 años.

Se formó en la escuela de Oxford, en su vertiente analítica, que a su juicio liberó a la filosofía del efecto paralizador de muchos sistemas metafísicos. Sin embargo, Mary considera

que hay que ir mucho más allá de Wittgenstein y salir del estrecho campo del estudio del lenguaje. La Filosofía, y en eso está de acuerdo con Wittgenstein, ha de enfrentarse a problemas reales, ha de prestar atención a los hechos familiares, al contexto diario en que vivimos, al lenguaje que usamos para expresarnos. Y con ello debe eliminar imágenes distorsionadoras que han sobrevivido como herencia de las grandes teorías metafísicas. Pero hay muchas otras cosas que también deben hacerse desde la filosofía. Wittgenstein se limitó a observar algunos aspectos restringidos de la vida. Mary quiere hacer un cuerpo sistemático, mucho más amplio y para ello dirige sus ojos a la Etología, el estudio sistemático del comportamiento animal. Mary pretende observar al humano desde sus orígenes en el mundo natural. Y ello debe hacerse integrándolo con el resto se seres vivos. A ella le interesan más la Historia natural y la Ética, no tanto la Lógica o la Epistemología. Busca recuperar el valor de la Ética en el todo de la Filosofía, pues ella cree que los mismos filósofos han considerado la lógica y la Epistemología como más serias y fiables frente a la Ética, tal vez por verla como más lejana a los parámetros científicos dominantes.

Para Midgley el papel de la filosofía es descubrir y mostrar la cosas que no nos van bien y sugerir cómo podemos vérnoslas con ellas. Por tanto uno de sus intereses prioritarios fue vérselas con los problemas contemporáneos en los que se vio inmersa. Y lo hace desde una perspectiva conciliadora entre la religión y la ciencia y las humanidades. A pesar de que no fue cristiana, afirma que las religiones no deben ignorarse si no queremos caer en la fragmentación de los saberes y el reduccionismo científico.

¿Por qué la ciencia, se pregunta, dado el gran desarrollo al que ha llegado en la actualidad, no se posiciona y busca soluciones frente a problemas tan serios como la catástrofe climática a la que nos enfrentamos, la extinción de multitud de especies o tantos otros problemas sociales que nos acechan? Mary

constata que hay en la actualidad una terrible lucha por la supremacía de algunas respuestas humanas. Si bien la religión se erigió como respuesta dominante a todos los interrogantes humanos a lo largo de muchos siglos, tras la Ilustración fue perdiendo terreno y, tras el descubrimiento del método científico, la visión de la ciencia se fue imponiendo como única portadora de respuestas fiables. Posteriormente se produce una gran fragmentación del conocimiento y una total especialización a raíz de ese despegue de la ciencia, llegando al rechazo total de respuestas religiosas, por su dogmatismo y la aceptación tan solo de conocimientos que puedan verificarse empíricamente. Sin embargo, este tipo de pensamiento, que se inicia con el cartesianismo, es también reduccionista ya que se olvida de otros aspectos y modos de acercarse a la realidad del humano, como es la intuición. El cartesianismo acaba con la intuición humana como válida, con el holismo, o comprensión de la persona como un todo, con otros sistemas de conocimiento que no sean el científico, y acaba por entender la Tierra y los seres que la habitan como mecanismos, no como seres vivos.

Sin embargo, en la naturaleza las cosas no funcionan de un modo tan exacto como dice la ciencia. Es más, en las sociedades, hay variables que también escapan a la ciencia y que marcan nuestro ritmo diario. Es muy importante que la ciencia no sea la única explicación a los interrogantes humanos y, además, que empecemos a entender al humano como parte de la Tierra que, a su vez, es un organismo vivo que se ve afectado por nuestros actos de una manera muy seria. Para Mary Midgley los humanos poseemos una amplia cosmovisión, asunciones de carácter general que dan sentido a nuestro mundo como un todo. Confiamos en que el mundo que nos rodea y su relación con nosotros seguirán siendo estables. Y esto no es irracional: es confianza, es fe, no es un hecho lógico y sin embargo es la base de nuestra racionalidad. Si dudáramos absolutamente de todo, usando la lógica implacable de

la ciencia, no solo perderíamos a la ciencia misma, sino incluso la cordura. Las cosmovisiones son la base de la vida humana y subyacen a cada cultura. Una visión reducida de la racionalidad, que acepte solo como válido al modelo estrictamente científico, elimina esa base y solo entiende las cosas desde el significado que la ciencia les da. Se da un monopolio del sentido de la vida, lo cual convierte a la propia ciencia en una seria competidora de la religión. La ciencia tiene sus propias cosmovisiones que implican presuposiciones sobre la naturaleza y el mundo y que nos sirven de guía. Cuando Dios se pasó de moda, dice Mary, llegaron Comte, Marx, o Freud y nos ofrecieron diferentes imágenes del mundo, suponiendo que todas ellas eran científicas. Pero eran tan confusas, que podremos decir con Popper que todas ellas ofrecen modelos falsables sobre el mundo físico.

La filosofía debe recuperar su papel esencial a la hora de plantear problemas que nos afectan, problemas prácticos en los que la respuesta no puede ser solo una reflexión profunda y abstracta, sino una comprometida en la búsqueda de nuestro bienestar y la salud de nuestra cultura. Mary persigue restaurar la unidad de nuestro ser y nuestra relación con el mundo ya que somos parte de él. Aboga, pues, por un cambio que nos libere del materialismo científico, el reduccionismo, el mecanicismo y el triunfo de la física clásica. Frente a Newton, Descartes o Galileo y los sucesores de sus métodos, hay otras posturas en ciencia, mantenidas por autores como Bohn, Lovelock o Prigogine, que buscan un nuevo modo de comprender la ciencia, que entienden la Tierra como algo orgánico, vivo, que no funciona como una máquina y no se ajusta a leyes físicas y matemáticas. Estos autores hacen una dura crítica al materialismo científico y reconocen que nuestro sistema moral se ha visto muy perjudicado por el triunfo de estas actitudes. Si reconocemos la gran diversidad que nos rodea, también hemos de afrontarla desde diversos enfoques.

Por otro lado, cuando la ciencia se enfrenta al mundo, no lo ve

de manera neutra sino que su visión ya está distorsionada por nuestras herramientas conceptuales. Se trata de reconocer este hecho e ir más allá, ampliar nuestras miras, nuestros métodos, nuestro modo de ver la realidad. Y sobre todo, tender puentes entre las diversas disciplinas. En su obra *Myths we live by* (MIDGLEY, 2003), Mary nos muestra cómo la ciencia, sola, no puede resolver los problemas humanos tales como la pobreza, el analfabetismo, o la decadencia de las costumbres. El problema actual es que se ha acabado por identificar ciencia con racionalidad. La ciencia se ha convertido en omnipotente, ocupando el lugar que antaño tenía reservada la religión. La ciencia se ha deificado, es la única portadora de objetividad y de verdad. La religión, al no ser empírica, no alcanza la objetividad, por tanto no es válida. Para Mary hay muchos modos de pensar y muy diversos, distintos además del pensamiento basado en los hechos. "Ciencia y religión tratan diversos aspectos de la existencia. Si uno se atreve a sobre esquematizar, en pos de la búsqueda de claridad, se podría decir que esos son los aspectos que llamamos hechos y los separamos de los que llamamos significados. Si la religión se equivoca cuando intenta pronunciarse sobre cuestiones de hecho, la ciencia lo hace del mismo modo cuando intenta mostrar su autoridad sobre cuestiones de significado" (MIDGLEY, 2003).

No debemos apelar a la autoridad de la ciencia para hacer pronunciamientos filosóficos. Ya que estos no se pueden comprobar empíricamente. Se trata de juicios de valor, de asunciones metafísicas. En el empeño por construir una alternativa científica a la religión se ha incurrido en un grave error. Se ha usado el método de la ciencia para responder cuestiones sobre el sentido último y el propósito de la vida. Antes respondían la religión y la filosofía y se han desechado por no ser científicas. El problema actual, con la súper especialización en la educación científica, es que los científicos solo reciben conocimientos científicos, sin tener nada de formación humanística. Y les hacen creer que todo lo que es distinto a su método y a

su proceder carece de rigor. Mary propone mirar al mundo desde diferentes lentes. No hay una ciencia que pueda englobarlas todas, y todos esos puntos de vista diversos no tienen por qué entrar en conflicto entre ellos.

Otra división heredada de la teoría cartesiana, la que se produce entre imaginación y razón, ha contribuido al desprestigio de otras áreas de conocimiento que no son estrictamente objetivas. Se ha eliminado la importancia de la imaginación en la ciencia y se ha relegado al mundo de la fantasía y el entretenimiento. La imaginación, sin embargo, es esencial a la hora de realizar la síntesis en el conocimiento ya que unifica y da coherencia a las percepciones. El modo de comprensión más cercano a la historia y a la literatura puede ser muy útil a la ciencia. La filosofía, además, necesita tanto de la ciencia como de la poesía. Toda nuestra experiencia es global y tanto los conceptos como las metáforas, las imágenes, los hábitos, etc. son esenciales para desarrollar conocimientos. Por ejemplo, nos dice nuestra autora, los filósofos presocráticos tomistas descubrieron que la realidad se compone de unidades mínimas que llamaron átomos. Para llegar a esta conclusión, sin tener una evidencia empírica, debieron recurrir a la imaginación.

James Lovelock sacó a la luz su teoría de Gaia por primera vez en 1970. La Tierra interviene de un modo activo para mantener la vida que alberga, funciona del mismo modo que las células, transforma la materia y la energía. La biosfera misma, como un todo, realiza una función metabólica. Según la hipótesis Gaia, la atmósfera y la parte superficial del planeta Tierra se comportan como un sistema donde la vida, su componente característico, se encarga de autorregular sus condiciones esenciales tales como la temperatura, composición química y salinidad en el caso de los océanos. Gaia se comportaría como un sistema autorregulado (que tiende al equilibrio). Según la teoría de Gaia, el que al día de hoy la atmósfera la compongan un 78 % de nitrógeno, 21 % de oxígeno y apenas un 0,3 % de

dióxido de carbono se debe a que la vida, con su actividad y su reproducción, mantiene estas condiciones que la hacen habitable para muchas clases de seres. Lovelock definió Gaia como: "...una ciudad compleja que implica a la biosfera, atmósfera, océanos y tierra; constituyendo en su totalidad un sistema cibernético o retroalimentado que busca un entorno físico y químico óptimo para la vida en el planeta." (LOVELOCK, 1985).

Los científicos negaron esta visión de Lovelock, al considerar que violaba el principio de racionalidad, apareciendo elementos míticos trascendentes e imponiendo una finalidad a la biosfera. Lovelock interfiere con las teorías mecanicistas y con la ley de la causalidad. Sin embargo, nos dice Mary, supone una visión orgánica, pluralista, holista, con interacciones complejas entre los elementos, que es mucho más interesante para la ética, la economía y la sociología. Midgley apoya la hipótesis de Gaia de James Lovelock. Se siente maravillada ante la Tierra y describe la teoría de Gaia como un descubrimiento, pues es la primera que deriva de estudios llevados a cabo por la ciencia, que han sido guiados por un imperativo moral, la necesidad de actuar movidos por el interés de este sistema vivo del que todos dependemos. De hecho Mary fundó, junto con David Midgley, la Gaia Network y fue la primera directora de esta asociación, que se reúne periódicamente para acercar argumentos científicos y espirituales. El objetivo es tener una visión holista del mundo que nos permita adentrarnos en su comprensión y aprender a valorar nuestro medioambiente, organizar nuestra relaciones sociales e instituciones para dar valor tanto a las cuestiones espirituales como a las naturales y a los aspectos económicos y comerciales Se trata de buscar nuevas perspectivas a la hora de solucionar nuestros problemas medioambientales y tener una visión mucho más realista de nosotros mismos. La visión es científica, moral, pero también incluye aspectos como la política y la religión. Todas estas teorías las desarrolla también en su libro *Science and Poetry*,

(MIDGLEY, 2001) Es en esta obra donde se muestra partidaria del concepto de James Lovelock sobre la Tierra como un organismo vivo que debe entenderse como un todo.

En su obra *Hearth and Mind*, (MIDGLEY, 1981) plantea Mary cómo razón y sentimiento se han entendido siempre como separadas, a partir de los estudios de Hume. Sin embargo han de considerarse como un todo, ya que hay motivaciones importantes que son naturales y que entran en conflicto, la razón busca equilibrar emociones, razones, aspectos sociales.

Mary critica esta tradición también cuando se habla de la falacia naturalista, la imposibilidad de argumentar valores a partir de hechos, porque se están separando cosas que deben ir juntas. La fragmentación supone un error y un reduccionismo. Y ese es justamente el modelo de hacer ciencia que Mary vive y que pretende criticar. Hay una clara separación entre razón y sentimiento; entre mente y cuerpo. Se sigue entendiendo la razón como la capacidad para la deducción lógica, como algo que nos opone a los animales, incuso que diferencia hombres y mujeres, siendo siempre favorecido el hombre al hacer uso más de la razón y menos de las emociones. Otra nueva división heredada, la separación entre razón y emociones. En la tradición científica heredada de Descartes razón y sentimiento, mente y cuerpo son dos elementos radicalmente diferentes y que actúan según sus propios principios. Para Descartes, el cuerpo (*res extensa*) es finito, requiere espacio y tiempo, y funciona según el determinismo natural. Sin embargo, el alma (*res cogitans*) es incorpórea e intemporal, por lo que presumiblemente es sobrenatural y eterna y, además, es la responsable del libre albedrío humano. La vida física y la vida espiritual no pertenecen a la misma categoría, existen cuerpos con propiedades físicas y almas con propiedades espirituales, propiedades estas completamente diferentes incluso antagónicas. Las ciencias parecen comportarse como si realmente el cuerpo funcionara con principios separados a los del alma o mente. De hecho, una de las consecuencias más nefastas de esta

dualidad es el conductismo en Psicología, que acaba por negar la existencia de algo que no sea puramente físico en los organismos. En su deseo de erigirse como una ciencia empírica pura, la psicología conductista no admite la subjetividad y prioriza lo objetivo por encima de lo subjetivo. Los conductistas tienden a concebir a los seres vivos como "tabulas rasas" cuya conducta está determinada por los refuerzos y castigos que reciban más que por predisposiciones internas. El comportamiento, por tanto, no depende principalmente de fenómenos internos, como los instintos o los pensamientos sino más bien del entorno, y no podemos separar ni la conducta ni el aprendizaje del contexto en que tienen lugar.

Para Mary aunque tanto el conductismo como las visiones dualistas han caído en el desuso, seguimos teniendo problemas a la hora de entender cómo la conciencia genera cambios en la materia, cómo el cuerpo se ve influido por la mente. La tradición nos lleva a entender el problema en estos términos, pero podemos pensar de un modo diferente. El ser vivo es un todo en que se relaciona nuestro ser interno con el externo, nuestra experiencia subjetiva, con lo que existe a nuestro alrededor. La conciencia no es algo ajeno al cuerpo, no se puede separar de él. Además, no somos algo dado sino que estamos en constante evolución, somos seres sociales que interactuamos, poseemos diferentes culturas y distintas visiones, todas ellas interesantes y que no debemos desechar.

El individualismo en que estamos inmersos tanto en ciencia como en nuestra vida en sociedad supone un modelo heredado del atomismo, se ha proyectado la visión científica a la sociedad. Considera además que lo esencial en el ser humano es la razón. Hoy tenemos serios problemas sociales derivados de esta concepción, tales como la alienación y la fragmentación. Ponemos demasiado énfasis en la satisfacción individual a expensas de la comunidad y el individualismo acaba con las relaciones sociales ya que entiende al ser humano como egoísta y explica del mismo modo que la ciencia las relaciones socia-

les.

Mary integra la comprensión de la sociedad humana en su visión de la Tierra como nuestra casa. Es importante verlo así para comprender la naturaleza humana y su relación esencial con el mundo natural.

Los seres humanos son más similares a los animales de lo que las teorías de ciencias sociales quieren admitir, ya que nuestra naturaleza no es tan diferente a la de los animales. Los filósofos anteriores se habían centrado en remarcar las diferencias entre humanos y animales, pero Mary examina las similitudes y muestra que somos animales en gran medida, nuestra naturaleza humana es una extensión de la animal. En su obra, *Animals and Why They Matter* (MIDGLEY, 1983) intenta explicar temas como el racismo y el sexismo en referencia a nuestras actitudes hacia los animales. Y se sitúa claramente a favor de la defensa de estos y la necesidad de ser conscientes de que tienen derechos y debemos respetarlos.

Los instintos son modelos de comportamiento fijados genéticamente al detalle como, por ejemplo, el baile de las abejas. Esta programación genética está determinada de manera innata, pero existen otros instintos que son abiertos, dependen de la experiencia y que el humano posee. Se refiere con ellos a modelos persistentes que guían nuestras motivaciones. En su obra *Beast and Man: The Roots of Human Nature* (MIDGLEY, 1978) Mary enuncia algunos de estos instintos abiertos y se pregunta: ¿Por qué formamos familias? ¿Por qué nos preocupamos por nuestras casas y establecemos límites y luchamos por nuestro territorio? ¿Por qué tenemos propiedad privada? ¿Por qué hablamos, cantamos y bailamos? ¿Por qué juegan los niños y también los adultos?

Cada especie tiene una serie de potencias o tendencias, un repertorio heredado que forma unas características firmes, que surgen según condiciones que se dan tras el nacimiento y que pueden variar mucho. Tiene sentido decir que el humano tiene una naturaleza, incluso que tiene instintos. Los sentimien-

tos naturales, como el afecto hacia nuestros hijos, existen de manera persistente en todas las sociedades humanas. Lo que sus miembros han construido debe venir de su propia naturaleza. Podemos eliminar con educación en ciertos valores culturales, por ejemplo, la agresión, pero no el sentimiento que nos lleva a cometerla. Las motivaciones son innatas, pero son muy amplias. La cultura nos lleva a poner límites y adoptar un equilibrio entre las posibles y variadas expresiones de los motivos de cada uno.

La principal dificultad a la hora de aceptar la continuidad entre el humano y las otras especies se deriva de la profunda reverencia que las personas sienten por el éxito de la ciencia. Le dan tanta importancia a la racionalidad humana, que se acaban dando explicaciones que no se diferencian tanto de las religiosas. Pero la racionalidad es algo más que capacidad especulativa: incluye una estructura de preferencias, un sistema de prioridades basado en los sentimientos y eso no es peculiar de la raza humana, sino que también se encuentra en algunos animales superiores. En la tradición filosófica la razón, aunque no siempre se tomó como sinónima de intelecto, se ha opuesto de manera radical al sentimiento y al deseo. Se ha argumentado tradicionalmente que en los humanos las decisiones se basan en un proceso formal y racional mientras que en los animales solo en el sentimiento o el instinto, totalmente contingente. Pero los animales superiores tienen una estructura de preferencias profunda y duradera. Al mostrar la importancia de los sentimientos en el ser humano, podemos compararla de manera adecuada con estructuras paralelas en otras especies. La razón es algo que surge de manera natural y completa desde un equilibrio de todas las demás partes. El individuo depende, para su satisfacción, de un repertorio común a su especie: no puede saltárselo. Lo que hace especiales a las personas es que su poder de comprensión les permite usar la inteligencia para regular esas tendencias naturales. Pero al mismo tiempo, la imaginación y el pensamiento conceptual

intensifican los conflictos al multiplicar las opciones, dejándonos formar esquemas incompatibles y permitiéndonos saber qué nos estamos perdiendo, y también aumentando nuestro poder de auto decepción.

Del mismo modo, el instinto implica no solo saber cómo hacer las cosas, sino también saber qué cosas hay que hacer, implica finalidad, tanto como medios. Junto a los instintos se asocian el deseo y la técnica. Cuanto más adaptable es un ser, puede tomar más direcciones, así que tiene más y no menos necesidad de tener unos gustos definidos para que le guíen. Lo que reemplaza a los instintos cerrados, por tanto, no es solo la inteligencia, sino unos deseos e intereses fuertes, que son innatos y generales. Cuanto menos firmemente esté predefinida una acción en el ser humano antes de que ocurra, más fuerte debe ser el deseo general que debe llevar a ella. Los humanos tienen que querer, por ejemplo, beneficiar a sus hijos. Y tienen que quererlo de forma más marcada porque son más libres y podrían querer abandonarlos, cosa que nunca podría ocurrir a una abeja.

Si nos hubiéramos desecho de los instintos, es imposible entender por qué la inteligencia los limita a través de sus estructuras sociales ¿Por qué seguimos haciendo guerras? ¿Por qué tanta insistencia en sentirnos superiores unos de otros? ¿Y por qué cuesta tanto aceptar y tratar con afecto a países vecinos, distintos o enemigos? No tiene sentido responsabilizar a la experiencia de estas conductas, cuando se hallan presentes en todas y cada una de las sociedades que conocemos. Y también en muchas especies de animales.

BIBLIOGRAFÍA

MIDGLEY, M. (2005). *The Owl of Minerva*. UK: Routledge.

_____ (2005). *The Essential Mary Midgley*. UK: Routledge.

_____ (2001). *Gaia: The next big idea*. Demos publications. UK.

_____ (2001): *Science and Poetry*. UK: Routledge.

_____ (1983). *Animals and Why They Matter: A Journey Around the Species Barrier*. Georgia, EEUU: University of Georgia Press.

_____ (1978) *Beast and Man: The Roots of Human Nature*. UK: Routledge.

ANTHONY, A. (2014). "Mary Midgley: a late stand for a philosopher with soul". *The Observer*. Retrieved 24 March 2014.

CAVE, S. 2014). "Review of Are you an illusion?" *Financial Times*. Retrieved 24 March 2014.

LOVELOCK, J. (1985). *Gaia, una nueva visión de la vida sobre la Tierra*. Barcelona, España: Ediciones Orbis.

About us – Gaia Network. Retrieved 28 March 2014.

http://www.gaiaweb.uk.net/GAIAWEB/Gaboutus.php

http://dia.austral.edu.ar/Materialismo_cient%C3%ADfico

https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1715344

https://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Wittgenstein/Wittgenstein-FilosofiaAnalitica.htm

Ruth Benedict y el método antropológico

Ruth Benedict i el mètode de l'antropologia

Ángeles Boix Ballester
IES El Palmeral. Orihuela

RESUMEN
El canon en Occidente, tanto literario como científico y filosófico, infravalora los nombres femeninos. La razón no es la ausencia de talento sino la asimilación cultural de que el pensamiento desarrollado por mujeres resulta menos válido. Esta creencia merece ser reparada con la elaboración de un corpus que compile el pensamiento de estas filósofas silenciadas. La Antropología, entendida como ciencia, comienza su desarrollo en Norteamérica ligada a la figura de Franz Boas, el cual reconoce y valora el talento con independencia del sexo biológico de quien lo ostente. Margaret Mead y Ruth Benedict se formaron con el antropólogo creando así la «Escuela de la Cultura y la Personalidad». La pensadora que nos ocupa destaca en la Antropología con su obra y voz propia. Entiende que para la elaboración de un trabajo de campo no resulta necesario desplazarse hasta la ubicación geográfica de las culturas sometidas a análisis, ya que pueden ser empleados con rigurosidad los testimonios recogidos en la literatura, cine, entrevistas, tradiciones y observación directa de los individuos que pertene-

cen a la misma. De este modo, es posible emitir generalizaciones teóricas con tales datos concluyendo un estudio etnográfico. Este procedimiento se identifica como «Antropología a distancia». Ruth Benedict lo empleó por primera vez con Japón durante el transcurso de la Segunda Guerra Mundial; en su obra *El crisantemo y la espada* quedan reflejados los resultados proporcionados por su método.

RESUM

Quan examinem el cànon literari, científic i filosòfic de la nostra cultura, destaca excepcionalment una absència: la de noms femenins. La raó no n'és la manca de talent, sinó l'assumpció cultural del menor valor del pensament elaborat per dones. Creiem que aquesta situació mereix reparació mitjançant l'estudi dels materials que van elaborar, i que la fi ha de ser un corpus sencer de pensament.

L'antropologia com a ciència es va desenvolupar a Nord-América, lligada a la figura de Franz Boas, qui va ser capaç de reconèixer i valorar el talent, independentment del fet que aquest es trobara en un home o una dona. Margaret Mead i Ruth Benedict es van formar amb ell i van crear l'Escola de la Cultura i la Personalitat. A més, Ruth Benedict té lloc propi dins l'Antropologia, un corpus i una veu original, atés que defén que per a fer treball de camp no és necessari anar-se'n a l'espai geogràfic de les cultures que es volen estudiar, sinó que és possible utilitzar de forma rigorosa testimonis recollits en la literatura, el cinema, les entrevistes, les tradicions i l'observació directa d'individus propers que en pertanyen; des d'aquestes dades es poden realitzar generalitzacions teòriques i concloure l'estudi etnogràfic. Aquest mètode es conegut com a "Antropologia a Distància", i Benedict el va usar per primera vegada amb el Japó durant la Segona Guerra Mundial, el resultat del qual es va veure reflectit en la seua obra *El Crisantem i l'Espasa*.

Palabras clave: Ruth Benedict, Margaret Mead, filósofas, canon filosófico, antropología, etnografía, Franz Boas, trabajo de campo.
Paraules clau: Ruth Benedict, Margaret Mead, filòsofes, canon filosòfic, antropologia, etnografia, Franz Boas, treball de camp.

RUTH BENEDICT Y EL MÉTODO ANTROPOLÓGICO
LOS COMIENZOS DE LA ANTROPOLOGÍA COMO CIENCIA. CRÍTICAS DE RUTH BENEDICT A LOS PRIMEROS MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

La reflexión teórica acerca del ser humano puede ser concebida desde las primeras fases del pensamiento filosófico; sin embargo, la reflexión acerca de la Sociedad y la Cultura (la materia propia de la Antropología Social y Cultural) comienza en el siglo XIX, no exenta de implicaciones económicas y políticas. La idea de progreso acuñada durante la Ilustración se hibrida con el capitalismo floreciente tras la revolución industrial y las ideas evolucionistas, cristalizando así en la idea de que el mundo debe ser explorado y colonizado por el hombre (varón) blanco, epítome de la civilización y punto más elevado de la evolución, para salvar al resto de los pueblos que viven en la barbarie (tal es la justificación aducida)[15]. Con esta "carga" se emprende una frenética actividad exploradora, tanto por parte de gobiernos como de compañías comerciales. Los pueblos que habitaban las regiones rebosantes de materias primas se convirtieron en el objeto a estudiar por los intelectuales occidentales que los tacharon de primitivos, atrasados y bárbaros, puesto que sus costumbres no coincidían con las europeas. Existen registros de estos pueblos y costumbres en los relatos de viajeros y misioneros, así como de los pioneros

15 Esta palabra alude al poema de Rudyard Kipling "The White Man's Burden" (1899) en el que justifica la colonización de otros pueblos como una necesidad para rescatarlos de su inferioridad y atraso. Con el tiempo se consideró un símbolo del imperialismo y el eurocentrismo.

del Nuevo Mundo adyuvantes en una rudimentaria etnología, aún faltando el aparato teórico y el diseño metodológico adecuado para poder convertir este material en una ciencia. George Frazer representará la figura seminal de la Antropología con su obra *La Rama Dorada*.

La obra de Frazer establece una continuidad entre las creencias mágicas y religiosas de la antigüedad más remota y las creencias más elaboradas del mundo conocido, aunque sin moverse de un despacho o una biblioteca. Inaugura el comienzo de la denominada "antropología de sillón", la cual critica Ruth Benedict por ser una mera comparación de datos recogidos de forma asistemática y ninguno de ellos procedente de una observación directa, del trabajo de campo. Benedict arguye en *Patterns of Culture* (1934) que esta antropología de Frazer se limita a discutir rasgos que aparecen aquí y allá e ignora cualquier tipo de integración cultural.

Tras la expedición del Haddon al Estrecho de Torres (1898) se produce un cambio radical en la investigación antropológica que culminará con el trabajo de Malinowski en las Islas Trobriand, registrado en *Los Argonautas del Pacífico Occidental* (1922). Según Malinowski, el antropólogo debe sumergirse en la cultura objeto de estudio, hablar su lengua y participar de sus costumbres comprendiendo de este modo el conjunto institucional y simbólico que la configura. Benedict se distancia también de este planteamiento: no hay que partir de una idea preconcebida sobre las instituciones que serán observadas, sino que de la constatación de conductas se infieren aquellas en la cultura. Por otra parte, reflexiona la autora acerca de Malinowski (quien se convertirá en la figura más destacada de la Antropología británica y su método reputado como el más adecuado para esta ciencia) el cual comete el error generalizando la etnografía de las Trobriand al resto del mundo.

LA ANTROPOLOGÍA EN NORTEAMÉRICA: BOAS Y BENEDICT EN COLUMBIA

La tradición antropológica norteamericana es deudora de la británica hasta 1888, momento en el cual Franz Boas crea el primer Departamento de Antropología en la Universidad de Clark. Ambas se preguntan si existe una naturaleza humana universalmente compartida y asumen las ideas evolucionistas de Darwin, incidiendo en la importancia de la lucha por la supervivencia, la cual, trasladada desde el ámbito natural al social, llega a afirmar la preeminencia de unas razas sobre otras. El nivel de desarrollo material del hombre blanco es asumido como una señal de cualidades superiores e identificable con la cima de la civilización: se afirma que todas las culturas deben seguir los mismos pasos dados por el hombre blanco, siendo su raza superior a las demás. Esta idea se constituye como el germen del racismo y la justificación tanto del imperialismo como del colonialismo.

Sin embargo, Franz Boas aporta una perspectiva diferente nacida de su estancia con pueblos como los inuit y la investigación auspiciada por el Gobierno de los Estados Unidos en la Isla de Ellis, donde arribaban los inmigrantes a Nueva York y se decidía si eran acogidos o devueltos a sus países originarios. Para Boas no hay argumento biológico que justifique el racismo, afirmando que "la mezcla racial es más beneficiosa para la humanidad" en su obra *The Mind of Primitive Man* (1911). Tampoco sustentaba la idea de una unidad psíquica para toda la humanidad. Su postura puede ser calificada de relativista, la misma que defiende Ruth Benedict. Esta perspectiva novedosa, así como su predisposición a reconocer el talento donde lo hubiere, sin importar el género, trazó la diferencia entre la antropología británica y la norteamericana. Boas supo reconocer el talento de Ruth (Fulton) Benedict.

Ruth Benedict, nacida en Nueva York (1887), se trasladó con su madre y hermana pequeña a hogares de familiares en el cam-

po cuando murió su padre. Su madre se ganó la vida como maestra rural. A pesar de las dificultades económicas y debido a su inteligencia y trabajo esta joven medio sorda y solitaria, se graduó en el Vassar College con la especialidad de literatura inglesa. Durante 1914 contrajo nupcias con Stanley Benedict, contrario a que la mujer realizase un trabajo remunerado fuera del hogar. El matrimonio no tuvo hijos; esa vida de hogar desmotivó a Ruth Benedict arrastrándola hacia un principio de depresión que conjuró escribiendo biografías de mujeres ilustres (una de las cuales es la de Mary Wollstonecraft) y poesía que publicó con cierto éxito bajo el pseudónimo de Anne Singleton. La literatura supuso para ella en un modo de viajar y explorar países desconocidos por medio de sus lenguas y obras literarias; una aventura y el germen de su teoría sobre la cultura como una obra de arte. Este paralelismo abunda en los ejemplos empleados en su obra *Patterns of Culture* (1934).
Durante 1919 asiste a conferencias impartidas por intelectuales brillantes e innovadores en la New School for Social Research, en las que se exponen con entusiasmo culturas lejanas y exóticas, lo que despierta el interés de Benedict por la Antropología. Es el año 1921 cuando ingresa en la Universidad de Columbia, donde Boas le concedió el graduado por sus trabajos en la New School y dirigió su tesis, "The Concept of the Guardian Spirit in North America". Del mismo modo, trabajó como investigadora en su Departamento, elaborando comparativas de mitologías. Tal Departamento reunía todos los datos recopilados por el mismo Boas en sus expediciones a falta de ser organizados y teorizados. Pronto Benedict se convirtió en su gran ayuda.

TRABAJO DE CAMPO, EL INDIVIDUO Y LA CULTURA. LA ESCUELA DE LA CULTURA Y LA PERSONALIDAD

Bajo la dirección de Boas, Ruth Benedict llevó a cabo trabajos de campo entre los serrano (etnia establecida en las reservas

indias del sur de California) durante 1922 y entre los zuñi (etnia próxima a la frontera con Nuevo México) en 1923. Tales investigaciones generaron el concepto de cultura desarrollado por la autora: un conjunto de conductas integradoras de elementos intelectuales, religiosos y estéticos agrupados en torno a una configuración que denomina "patrón", expuesta en su obra *Patterns of Culture* (1934). Su siguiente y último trabajo de campo será desarrollado en 1939, entre los blakfoot de Canadá, cuya elaboración teórica se recoge en *Race: Science and Politics* y su versión simplificada, *Races of Mankind* (1943). Benedict, acostumbrada al trabajo burocrático con Boas, estimó que no era tan relevante la recopilación de datos heterogéneos de las culturas como tratar de integrarlos bajo una explicación unitaria y consistente. No en vano, Boas es conocido en Antropología por la cantidad de material recogido y su gran dificultad para clasificarlo y estructurarlo.

Otra estudiosa acogida en este Departamento fue Margaret Mead, con la cual Benedict creó unos lazos de amistad y colaboración que duraron toda su vida. Mead, más proclive al trabajo de campo, investigó en Samoa, tanto en solitario como con su marido, Reo Fortune. Benedict aprovechó el material recopilado por ambos para su teoría de los patrones culturales. Junto con Mead diseñó la línea teórica conocida como la Escuela de la Cultura y la Personalidad. El presupuesto teórico de esta Escuela afirma que la biología no determina al individuo, sino que es la cultura su principal conformadora en todos los aspectos, incluido el género. Este objetivo se consigue a través de la educación, elemento propiciador de la replicación de conductas de una generación a otra. Por tanto, no es extraño que en su antropología de Japón recogida en *El Crisantemo y la Espada,* Benedict dedique el capítulo más extenso y detallado a la educación de los niños japoneses. Ambas autoras explican la cultura en términos psicológicos (y por ello esta Escuela dará lugar, a partir de los años 50 del siglo XX a la Antropología Psicológica): el individuo integra las categorías cul-

turales como rasgos de su personalidad. Esta visión contrasta con la de Sigmund Freud; el cual enuncia que todos los seres humanos sufrimos ciertos conflictos universales: los complejos de Edipo y Electra. Los trabajos de campo de ambas autoras evidenciaban la incorrección de tal afirmación, ya que las diversas culturas no viven la sexualidad del mismo modo, y las relaciones de parentesco y filiación ostentan un rango de variabilidad transcultural tan amplio que no permiten esa generalización. Tras la II Guerra Mundial Benedict y Mead proyectan el estudio de culturas contemporáneas, fundando el "Institute for Cultural Studies".

En *Patterns of Culture*, Benedict define la Antropología como la "ciencia de las costumbres" ("the science of customs"), apostillando que de TODAS las culturas, y no solo de la nuestra tienen un comportamiento similar. En su obra, Benedict clama contra el eurocentrismo o la presupuesta superioridad de la cultura blanca occidental, a partir de las asunciones teóricas del marco evolucionista y relativista, la negación de la unidad psíquica del ser humano y la negación de la biología como factor determinante de la conducta humana. Según Benedict, todos atisbamos al resto de las culturas desde la nuestra propia. El hombre blanco occidental, por su propia historia imperialista y expansionista ligada al desarrollo tecnológico, identifica su conducta y hábitos sociales con la Naturaleza Humana en mayúsculas. Cuando observa otras culturas busca esta entelequia, mientras que si un hombre primitivo se proyecta hacia afuera de su mundo solo ve a otros hombres, y no a La Humanidad. Benedict no comulga con el sentido que los primeros antropólogos otorgaban al término "primitivo" al hablar de culturas si se entendía que todas enraizaban en un mismo árbol evolutivo cuya cúspide es la civilización occidental. No obstante, se permite emplear tal adjetivo para hablar de culturas aisladas (más pequeñas y sencillas) y abordar así el estudio del conjunto de costumbres que las configuran.

Una vez establecidos los objetivos básicos, Benedict genera su

concepto de cultura mediante un símil con el lenguaje: de entre todos los sonidos posibles emitidos por el ser humano, cada lengua escoge un determinado rango de ellos. De igual forma, cada cultura selecciona un rango limitado de rasgos culturales de entre todos los posibles, los cuales no tienen por qué asemejarse entre culturas. Los ejemplos empleados para ilustrar esta afirmación son la pubertad y la adolescencia (aprovechando datos del trabajo de Mead en Samoa), etapas vitales que refieren una amplia variedad de tratamientos transculturales, pero de los que no encontramos afirmaciones universalmente válidas, es decir, no están ligados a ritos de pasos en todos los lugares ni son exclusivamente masculinos. Tampoco lo son femeninos (como serían, aduce Benedict, si la cultura se fundase únicamente en la biología). Si abordamos el estudio tratando de definir no ya la adolescencia o la pubertad, sino la entrada en la vida adulta, deberíamos establecer qué conforma a un individuo adulto. Encontraríamos las mismas dificultades: mientras en Norte América Central implica acceder al mundo de la guerra, en Australia se asocia paso iniciático hacia un mundo exclusivamente masculino, dentro del cual las mujeres deben ser rechazadas y alejadas. Así, concluye Benedict que los mismos hechos biológicos que delimitan etapas evolutivas del ser humano son interpretados desde la sociedad: el único hecho biológico incontestable es la menstruación, culturalmente transformada en toda una mitología de pureza e impureza, erigiéndose como fuente de tabúes y reglas de conducta. Aún así, afirma la antropóloga, en ningún caso etnográfico documentado se asocian estos cambios de edad con el período tormentoso y turbulento que lo caracteriza en Occidente. Esta afirmación ilustra la opinión que le merecía el trabajo de Benedict a Clifford Geertz: la sátira como estilo, ya que invierte lo propio y lo exótico, y deconstruye las categorías comparativas. Del mismo modo, podríamos criticar a este autor por su falta de perspectiva y no aceptar que la cultura occidental se ubique al mismo nivel que las demás

(premisa fundamental para Ruth Benedict).
El siguiente paso de Benedict refiere a la explicación de cómo este conjunto de rasgos se integran dentro de la cultura como un todo. Para Benedict la cultura se puede definir como un patrón más o menos consistente de rasgos, una nueva entidad resultante superior a la suma de las partes, no de forma mística, sino similar al funcionamiento de los estilos artísticos:
"*What has happened in the great art-styles happens also in cultures as a whole. All the miscellaneous behavior direct toward getting a living, mating, warring, and worshiping the gods, is made over into consistent patterns in accordance with unconscious canons of choice that develops within the culture*"[16]
La autora se adscribe a la Psicología de la Gestalt: las percepciones no pueden reducirse a una mera suma de sensaciones aisladas, sino que se agrupan en figuras o patrones siguiendo unas leyes constantes. Afirman que la estructura, o el todo, determina a las partes y no al contrario. Para Benedict, el error de la Antropología consiste en estudiar los rasgos aislados y no las culturas como todos, con un planteamiento holista. Desde esta misma afirmación critica el concepto sociológico de "área cultural", cuya pretensión es presentar un conjunto de rasgos aislados distribuidos geográficamente como un concepto universal.
Como parte de la teoría cultural que desarrolla Benedict, hallamos que etiqueta las culturas con adjetivos propios de personalidades tales como "apolíneas", "dionisíacas" o "paranoides", enlazando individuos y sociedades. Su fuente de inspiración para los calificativos son Nietzsche y la Psiquiatría. En la amplia documentación etnográfica de esta obra acerca de los

16 "*En las culturas entendidas como todos se da el mismo caso que en los grandes estilos artísticos: el conjunto heterogéneo de conductas dirigidas a buscar una forma de vida, encontrar pareja, hacer la guerra o adorar a los dioses se transforma en un patrón consistente que se ajusta a los cánones inconscientes que se desarrollan dentro de una cultura*". Traducción propia.

zuñi, los dobu (con datos de Reo Fortune) y los kwakiutl (con datos de Boas), establece Benedict que la cultura de los zuñi se rige por el orden, la mesura, la racionalidad y la claridad, coincidiendo con la definición de lo apolíneo elaborada por Nietzsche. También son componentes aplicables a la Grecia clásica: los rasgos culturales de los zuñi y los griegos resultan diferentes, pero ambas conductas en su conjunto comparten unos ideales similares. Por su parte, los dobu transcurren la mayor parte de su vida temiendo ser envenenados o embrujados por sus vecinos, por lo que las suspicacias, denuncias y venganzas se convierten en una constante. Benedictg cataloga esta cultura en la categoría adoptada de la Psiquiatría de "paranoide". Los kwakiutl de Canadá asumen rasgos "dionisíacos" según Bendict, debido a que los festines de consumo extremo y destrucción de bienes, los potlach que celebran para conseguir mostrar poder y forjar alianzas, se asemejan a los cultos dionisíacos celebrados en la Antigua Grecia. Por último, arguye la autora la relación simbiótica entre el individuo y la cultura, además de cómo es integrada en la personalidad propia, es decir, cómo se interioriza la cultura en la psicología particular, o la viabilidad de una postura organicista acerca de la sociedad.

Observamos en la tradición sociológica dos posturas antagónicas:

1. La sociología y psicología asociacionistas, que defienden que el todo es la suma de las partes.
2. La posición de Durkheim cuando afirma que "el individuo no existe" o Kroeber invocando lo superorgánico para definir los procesos culturales.

La explicación de Benedict parte de que la conducta individual debe ser filtrada a través de la aceptación social, la cual rastreamos a través de la Historia. Para la antropóloga no existe antagonismo entre lo individual y lo social, creyendo que lo sustraído al individuo repercute en la sociedad y viceversa (error proveniente de las concepciones y políticas del *laissez*

faire). La interpretación configuracional de las culturas presenta una exposición en términos de psicología individual, aunque dependiente al mismo tiempo de la Historia y la Psicología, para reparar la controversia entre las bases biológicas de la conducta y los fenómenos sociales. Benedict niega el determinismo biológico, aduciendo dos razones:

1. Si el temperamento humano fuera constante y uniforme, no existiría nadie categorizado como "anormal".
2. Si los rasgos culturales fueran biológicamente heredados, no seríamos capaces de explicar las diferencias culturales entre pueblos relacionados genéticamente.

Así, afirma que el patrón en cada cultura supone escoger un determinado segmento de un amplio arco de objetivos y motivaciones, los cuales estandarizan los tipos, que pueden ser categorizados de modo empírico. Si percibimos tipos duplicados en una y otra cultura, ello es debido al fenómeno de la difusión de rasgos culturales, aunque cada cultura los adapta a sus propias constricciones materiales, lo cual deviene catálogo de valores socialmente aceptados, aquellos que los individuos tienden a repetir dentro de su cultura y permitiendo que sean integrados dentro de la misma. El individuo crea su personalidad con los rasgos que le presenta su sociedad, por lo que esta no debe abstraerse de sus individuos ni estos están capacitados para desarrollarse fuera del contexto cultural. El fundamento de tal error consiste en asumir que aceptar la influencia de la cultura conlleva la anulación de la autonomía personal.

Las culturas potencian determinados comportamientos mientras penalizan otros. Presentan unos rasgos estandarizados como "normales" dentro de esa cultura, y los tipos que no se ajustan a ellos se califican como "anormales". Sin obviar que lo peligroso o inquietante para unos puede erigirse como un rasgo sobresaliente desde otras culturas y tratar a la persona que lo ostenta con honores. Los ejemplos que repasa Benedict se enfocan en las experiencias de trance, ligadas a la santidad

dentro del Cristianismo, a los y las chamanes, o a aquellas personas capaces de conectar el mundo natural con el sobrenatural, asociados en algunas culturas a poderes curativos y la homosexualidad. Esta última, mientras era tildada en la psiquiatría de la época de Benedict (todavía hoy en muchos lugares) como una conducta aberrante o desviada, en la antigua Grecia y tal como lo exponía Platón (véase, por ejemplo, *El Banquete*) resultaba bien considerada. Entre los indios de Norteamérica existen los berdache, hombre-mujer que tras la pubertad se visten y asumen labores destinadas a ser llevadas a cabo por mujeres, a los cuales en ocasiones se les reconoce poderes sanadores y en otras no, manteniendo un status reconocido dentro de su sociedad; es decir, su lugar en la sociedad queda normativizado. Ante la pregunta de qué hacer en estos casos de desajuste, Benedict propone: bien el individuo debe aprender a manejar esta diferencia, bien que la sociedad acepta la diversidad como algo natural ganando en tolerancia.

NUEVA FORMA DE HACER ANTROPOLOGÍA: LA "ANTROPOLOGÍA A DISTANCIA" Y LA ETNOGRAFÍA DE JAPÓN

Hemos apuntado que Benedict trabajó estrechamente con Boas en Columbia, quien le facilitó su posición como profesora asistente en 1931, y como profesora asociada en 1936, hechos que la convirtieron en la primera mujer en lograr un puesto a tiempo completo en la institución. Cuando estalla la Segunda Guerra Mundial, Benedict ostenta una gran reputación en el campo de la Antropología, y el hecho de que el conflicto no permitiese realizar trabajo de campo, no limitó sus estudios, ya que comenzó a efectuar "antropología a distancia", o el estudio de culturas partiendo de materiales recogidos con anterioridad y todavía no procesados, literatura sobre esa cultura y entrevistas a migrantes residentes en los Estados Unidos. Comenzó esta serie de estudios con el caso de Rumanía partiendo de trabajos preliminares de Mead, Bateson y

Philip Mosely, completados durante 1943. La Oficina de Información de Guerra le encargó entonces el estudio de Tailandia y Japón con el fin de conocer al enemigo para ganar la guerra. El análisis sobre Japón se recoge en *El Crisantemo y la Espada*, un texto riguroso al tiempo que literario dado el depurado estilo de Benedict. Tiempo después le confiaron estudios acerca de diversas culturas europeas (alemana, holandesa y polaca).

Tomaremos como ejemplo ilustrativo de este novedoso método en Antropología el estudio de Japón. Cuando los americanos se enfrentan a un enemigo "enigmático" como este país, se percatan de que no responde a los patrones occidentales de conducta de guerra: sus prisioneros eran capaces de morir sin pestañear para defender al Emperador, y pasar posteriormente a colaborar gratuitamente con los americanos, si eran apresados. Sufrían privaciones de comida y de sueño hasta extremos inimaginables, aunque en otras ocasiones se derrumbaban ante situaciones casi triviales desde nuestra perspectiva; por ello necesitaban comprender la cultura en su conjunto para poder prever las líneas de acción enemigas. Como resultaba imposible acceder a la observación en primera persona, Benedict se documentó exhaustivamente a través de libros, películas y numerosas entrevistas a japoneses residentes en Estados Unidos. El resultado proporcionó una explicación de la conducta nipona, pero también de la estadounidense, puesto que Benedict contrasta en cada capítulo tanto las categorías culturales de Japón como las estadounidenses arguyendo su principio relativista y convicción de que la cultura occidental no resulta especial, sino una cultura más dentro de la diversidad existente. Deja constancia de cómo funcionan sin posicionarse, dejando al lector ser dueño de sus propias conclusiones.

Con la finalidad de desentrañar el patrón cultural de Japón, no solo lo comparó con la cultura de Estados Unidos, sino también con otros pueblos, tanto orientales como occidenta-

les. De este modo determina el patrón japonés como una configuración de deudas y devoluciones que invade todos los rasgos de la cultura japonesa, calificada por Benedict de "aristocrática", ya que en ella la jerarquía resulta fundamental y la etiqueta es respetada dentro del hogar incluso con más rigidez que en el exterior. Con los datos recogidos, Benedict elabora una tipología de "conductas de la vergüenza" y "conductas de la culpa": en las segundas se prioriza el desarrollo de una conciencia moral que los haga sentir culpables en el momento de infringir las normas morales absolutas que rigen esa sociedad. Por el contrario, en las de la vergüenza, las sanciones externas las que mantienen al individuo sometido para cumplir las normas dictadas por la sociedad; el miedo a ser descubiertos actúa como un revulsivo que inhibe la acción.

A través de este método, Benedict demostró que lo más importante para la Antropología no resulta ser la observación directa ("observación participante" según Malinowski) de la cultura, sino la capacidad analítica con certeros datos etnográficos y el manejo de categorías conceptuales que permitan establecer generalizaciones (siempre comparando diferentes culturas y períodos históricos, evitado el sesgo de la propia cultura). Asimismo nos avisa de que, a pesar de no existir una unidad psíquica del individuo ni algo que podamos llamar La Humanidad, sí somos capaces de establecer unos patrones repetitivos como los motivos que admiramos en las colchas tradicionales.

Su trabajo fue reconocido cuando en 1948 al ser elegida presidenta de la American Anthropological Association. Nunca llegó a ejercer tal cargo: murió cuando iba a tomar posesión del mismo tras un viaje de vuelta a América tras haber conferenciado en Europa. Este reconocimiento supone un hito importante en la historia, puesto que pocas mujeres han logrado la posición y el poder que ello suponía. Una razón más para ahondar en la prosa limpia y rigurosa de una antropóloga que innovó en el método, presentándonos la diversidad y multipli-

cidad de los humanos como nuestra mayor riqueza.

BIBLIOGRAFÍA

BENEDICT, R. (2010): *El crisantemo y la espada. Patrones de la cultura japonesa*. Madrid, España: Alianza. Traducción: Javier Alfaya.

_____ (1971). *El hombre y la cultura*. Argentina: Editorial Sudamericana, S.A. Traducción de León Dujovne.

_____ (1989). *Patterns of Culture*. Boston, EEUU: Houton Milton Company.

_____ (1934). "Anthropology and the Abnormal" in *Journal of General Psychology*, X, no 2, incluido en MEAD, M.: *An Anthropologist at work*.

GEERTZ, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, España: Paidós. Traducción de Alberto Cardín.

HARRIS, M. (1983): *El desarrollo de la teoría antropológica: Historia de las teorías de la cultura*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.

MARTÍNEZ VEIGA, U. (2006). *Marco introductorio de la Historia de la Antropología*. Madrid, España: UNED.

MEAD, M. (1959). "An Anthropologist at work". *Writings of Ruth Benedict*. Secker & Warburg.

MÜLLAUER -SEICHTER, T. (2005). *Historia de la Antropología Social: escuelas y corrientes*. Madrid, España: UNED.

SORIANO NIETO, N. y FERRERES CODORNIU, S. (coord.) (2020). *Filósofas. Del olvido a la memoria*. Valencia, España: Diálogo.

WEBGRAFÍA

https://anthropotopia.blogspot.com/2013/07/margaret-mead-en-la-teoria-antropologica.html

https://anthropotopia.blogspot.com/2014/04/franz-boas-y-lewis-whine-antropologia-y_22.htmlhttps://anthropotopia.blogspot.com/2013/03/malinowski-y-africa-indirect-rule-y.htmlhttps://anthropotopia.blogspot.com/2013/09/malinowski-en-espana-la-revolucion-del.htmlhttps://anthropotopia.blogspot.com/2016/11/julien-h-steward-neoevolucionismo-y.html

Judith Butler y la performatividad del género

Judith Butler i la performativitat del gènere

Nuria Sánchez Planelles
IES Francesc Tàrrega
Vila Real

RESUMEN
El presente trabajo tiene como objetivo estudiar el concepto de performatividad en la obra de Judith Butler. ¿Qué es la performatividad? Vamos a analizar esta categoría teórica a través de las obras *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (1990) y *Deshacer el género* (2004). Como veremos, la obra *Deshacer el género* supone un replanteamiento de su pensamiento original sobre la performatividad del género. La categoría género vertebra el pensamiento de Butler, pues se convierte en el eje central desde el que analizar la dicotomía sexo/género.
La propuesta teórica que realizó Butler al considerar el género y la identidad en términos de performatividad en su obra *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, despertó el interés por esta autora hasta convertirse en uno de los mayores referentes del feminismo en los años noventa. La performatividad del género se considera una de las aportaciones más importantes de la autora a los estudios de

género y la Teoría Queer.
Veremos a través de las más importantes influencias recibidas por Butler cómo la autora construye un discurso antiesencialista y antihegemónico. Junto a Simone de Beauvoir, Michel Foucault, John Austin, Jacques Lacan y Jacques Derrida, Butler ha subvertido las bases del feminismo tradicional deconstruyendo la dicotomía sexo/género, además de realizar una genealogía de estas categorías. La categoría género no es en Butler tan sólo una construcción cultural, es un discurso producido que legitima la relación binaria varón/mujer, masculino/femenino. Las construcciones culturales sobre el género logran naturalizarse y se convierten en una estructura hegemónica natural. A través del lenguaje creamos entidades estables, fijas, permanentes, que ignoran la diversidad de clase, etnia, edad, condición sexual, y aparecen como esencias naturales y auténticas, como una "verdad" de una identidad originaria y estable. Pero con Butler vamos más allá, y la categoría sexo también aparece como una construcción cultural. El sexo también se produce mediante un discurso generador de realidades socioculturales, el resultado de actuaciones de actos performativos, que legitiman el discurso autoritario. En este sentido el sexo y el género se convierten en una construcción del cuerpo y de la subjetividad que nace de los actos performativos, de la repetición constante y ritualizada de actos que acaban naturalizándose y transformándose en lo que parece ser una sustancia, una esencia.

RESUM

El present treball té com a objectiu estudiar el concepte de performativitat en l'obra de Judith Butler. Què és la performativitat? Analitzarem aquesta categoria teòrica mitjançant les obres *El gènere en disputa: feminisme i subversió de la identitat* (1990) i *Desfer el gènere* (2004). Com vorem, l'obra *Desfer el gènere* suposa un replantejament del seu pensament original al voltant de la performativitat del gènere. La categoria gè-

nere vertebra el pensament de Butler, doncs es converteix en l'eix central des del qual analitzar la dicotomia sexe/gènere.
La proposta teòrica que va realitzar Butler al considerar el gènere i la identitat en termes de performativitat en la seua obra *El gènere en disputa. El feminisme i la subversió de la identitat* va despertar l'interés per aquesta autora fins a convertir-se en un dels majors referents del feminisme als anys noranta. La performativitat del gènere es considera una de les aportacions més importants de l'autora als estudis de gènere i la Teoria Queer.
Vorem per mitjà de les més importants influències rebudes per Butler com l'autora construeix un discurs antiessencialista i antihegemònic. Junt a Simone de Beauvoir, Michel Foucault, John Austin, Jacqes Lacan i Jacques Derrida, Butler ha subvertit les bases del feminisme tradicional deconstruint la dicotomia sexe/gènere, a més de realitzar una genealogia d'aquestes categories. La categoria gènere no és en Butler tan sols una construcció cultural, és un discurs produït que legitima la relació binaria home/dona, masculí/femení. Les construccions culturals sobre el gènere aconsegueixen naturalitzar-se i es converteixen en una estructura hegemònica natural. Mitjançant el llenguatge construïm entitats estables, fixes, permanents, que ignoren la diversitat de classe, ètnia, edat, condició sexual, i apareixen com essències naturals i autèntiques, com una "veritat" d'una identitat originària i estable. Però en Butler anem més enllà, i la categoria sexe també apareix com una construcció cultural. El sexe també es produeix mitjançant un discurs generador de realitats socioculturals, el resultat d'actuacions d'actes performatius, que legitimen el discurs autoritari. En aquest sentit el sexe i el gènere es converteixen en una construcció del cos i de la subjectivitat que naix dels actes performatius, de la repetició constant i ritualitzada d'actes que acaben naturalitzan-se i transformant-se en el què sembla ser una substància, una essència.

Palabras clave: género, sexo, performatividad, queer.
Paraules clau: gènere, sexe, performativitat, queer.

INTRODUCCIÓN

El pensamiento de Butler se sitúa en el marco teórico de la política deconstructiva antiesencialista, donde se sitúan autoras como Teresa de Lauretis, Monique Wittig, Donna Haraway, entre otras. Este marco teórico, al que podemos llamar Teoría Crítica Queer, surge como movimiento post-feminista, es decir, teoría feminista que incluye las teorías posmodernas y posestructuralistas. Esta teoría critica la naturalización de la categoría de feminidad como categoría esencial que defendía parte del movimiento feminista "tradicional", además de cuestionar el sujeto homosexual (gay-lesbiana) que se produce a través del discurso hegemónico heteronormativo, y que lleva a reclamar políticas profamilia tradicionales como el derecho al matrimonio, adopción, etc.

Así pues, la Teoría Queer se convierte en una propuesta que rechaza la clasificación de los sujetos en categorías permanentes y universales, como varón, mujer, heterosexual, homosexual, bisexual o transexual, ya que considera que estas categorías se han producido a través de un discurso donde la heterosexualidad es la norma. El término Queer fue acuñado por la ya mencionada Teresa de Lauretis, con el objetivo de señalar el cambio de epistemología en la política feminista LGBTIQ. El vocablo *queer* tomado del inglés que se define como "torcido" o "raro", en contraposición a *straight* "recto", "heterosexual". Se relaciona con una identidad sexual o de género que no corresponde a las ideas establecidas de sexualidad y género. En un primer momento se utilizaba como adjetivo despectivo hacia los homosexuales en el habla anglosajona. Por este motivo se emplea el concepto queer como acto subversivo de protesta para defender todas aquellas identidades que no tendrían cabida en la definición de heterosexual. Defienden que no hay

identidades fijas, sino tal y como afirma Butler, lo que encontramos son *identidades nómadas*. La teoría *queer* sostiene que tanto la expresión del género, como la identidad y la orientación sexual no están esencial o biológicamente inscritos en la naturaleza humana, sino que son constructos, producciones culturales que cambian en función de la sociedad y la época.

La obra de Judith Butler se ha convertido en un referente para el feminismo actual y, más allá del ámbito académico, para el colectivo Queer. La crítica de Butler a la naturalización de la noción de feminidad que había sido la base que aglutinaba la teoría feminista, junto a su objetivo de desconstruir la concepción del sujeto-universalista que defiende la política liberal actual, han hecho que la obra de Judith Butler se convierta en el centro del debate de los estudios feministas y de género en la actualidad.

NO SE NACE MUJER: BUTLER Y BEAUVOIR

Para comprender el origen de la propuesta de Judith Butler nos remontamos en un primer momento a Simone de Beauvoir (París, 1908) y su obra *El segundo sexo*. En esta obra Beauvoir analiza la categoría mujer desde la antropología y la historia. Inicia la crítica a esa supuesta esencia de la *feminidad*, se pregunta por primera vez desde su existencialismo *¿Qué es ser mujer*? *¿Qué es una mujer*?, pues la motivación de la redacción de este estudio es precisamente dilucidar qué aspectos del hecho de ser mujer habían condicionado su vida. Beauvoir señala que no hay ningún aspecto biológico, fisiológico, que determine cómo debe ser la hembra humana, es la cultura la que elabora el producto de lo "femenino". La autora comprueba que todo el constructo cultural que llega a ser lo femenino, lo que ha venido a llamarse *género*, no está inscrito en la naturaleza. Pero Beauvoir está puntualizando algo más, aquello que veremos en Butler, que es precisamente la afir-

mación "No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; el conjunto de la civilización elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado que se suele calificar de femenino". (BEAUVOIR 2017: 341). Por tanto, tenemos ya la afirmación de que esa base material a la que llamamos sexo no es un destino, no es un determinante de la condición femenina.

En este sentido podríamos afirmar que en la breve historia de la categoría género nos movemos desde la afirmación "no se nace mujer" de Beauvoir, hasta la cuestión de cómo nos construimos a través del género, o cómo llegamos a ser sujetos con un género determinado, en el caso de Butler. Este término no fue utilizado por Beauvoir, (la categoría género se utiliza por primera vez en los años 60 del siglo XX en el ámbito de la psicología clínica para abordar casos de intersexualidad), pero aun así encontró su base teórica en el *El segundo Sexo*. Es en la introducción al segundo volumen de esta obra donde se pone de manifiesto ese punto de inflexión en el que se inicia el análisis de lo que realmente es el género, una construcción cultural, un encorsetamiento de normas sociales, convenciones establecidas, discursos que han ido organizándose de forma que llegamos a someternos a una supuesta esencia masculina/femenina, y que interiorizamos como nuestra. Para Butler la afirmación "No se nace mujer, se llega a serlo" es la indicación de que "mujer" es una categoría que se realiza, y no existe para ella una esencia prefijada. Beauvoir coincidiría con esta idea, pues afirma que el sujeto es un ser que continuamente se hace y no hay otro fin en ese hacerse que lo que él decida ser, no hay esencias establecidas. "Beauvoir únicamente quería decir que la categoría de las mujeres es un logro cultural variable, una sucesión de significados que se adoptan o se usan dentro de un ámbito, y que nadie nace con un género: el género siempre es adquirido" (BUTLER 2007: 225).

Pero sólo el género femenino está marcado, la persona univer-

sal y el género masculino están unidos y en consecuencia definen a las mujeres en términos de su sexo y convierten a los hombres en los portadores de la categoría de "lo universal".
Butler piensa que el género se construye a través del lenguaje y la cultura, y la forma hegemónica de género es la de la heterosexualidad obligatoria, en cambio, es posible construir otras formas de género mediante la resignificación. En esto consiste su propuesta emancipatoria. Entendemos pues la afirmación de Beauvoir de "no se nace" como que el género está abierto a la resignificación y que ésta supone una posición crítica ante el discurso de poder dominante.
Para Butler, siguiendo a Foucault, en cualquier situación cultural el género se limita a la resignificación dentro de los modelos culturales dados, es decir, no hay margen de libertad para la construcción del género. Así mismo, el sexo está ya interpretado por la cultura, es una producción más, pues el cuerpo es en sí una situación cultural. No sólo la fisiología no determina el género sino que no presenta ningún límite al género. A diferencia del existencialismo de Simone de Beauvoir, para quien el individuo es completamente libre de realizar todas aquellas acciones que acabarán contruyendo su identidad. Aunque la libertad se encarne en situaciones, y el cuerpo mismo es una situación, estas situaciones también pueden ser opresoras. Para la mujer su situación es su cuerpo como ser sexuado, que en ocasiones se convierte en el mayor opresor, mucho más que en caso del varón, que no vive su cuerpo sexuado del mismo modo, pues como afirma Beauvoir el hombre es trascendente, mientras que la mujer es inmanente (inmanencia del cuerpo, trascendencia del espíritu), las mujeres se ven sometidas a la inmanencia, pero siempre existe la posibilidad de la libertad. Mientras que para Judith Butler y su postura postestructuralista, junto a Foucault, la libertad tiene un margen muy reducido de acción, pues el sujeto se constituye a través de discursos de poder culturales, jurídicos, políticos, morales, sexuales, que no dejan cabida a esa expresión de libertad radi-

cal que defendía Beauvoir.
Butler interpreta en Beauvoir que el sexo no condiciona al género, pues es en una sociedad donde los individuos humanos obtienen su estatus de existente y son más culturales que pertenecientes a la naturaleza, así lo biológico debe interpretarse siempre desde la cultura. Para Monique Wittig, Beauvoir alude a que la categoría de sexo no es ni invariable ni natural, "más bien una utilización específicamente política de la categoría de naturaleza que obedece a los propósitos de la sexualidad reproductiva"(BUTLER 2007: 227). El sexo es pues, cultura. Butler, tratando de desmontar la falacia de los binarismos, también romperá con la dicotomía naturaleza/cultura, ya que la autora afirma que todo en el ser humano es ya cultura. "Quizá esta construcción llamada "sexo" esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, tal vez siempre fue género, con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal". (BUTLER 2007: 55).

EL GÉNERO COMO PANÓPTICO: BUTLER Y FOUCAULT

Butler propone la disolución de la concepción binaria del género, producida por lo que la autora denomina la "matriz heterosexual". La autora realiza esta propuesta apoyándose en la obra *Historia de la sexualidad I*, de Michel Foucault (1926), donde propone algunas estrategias para la subversión de la jerarquía de género. Para Foucault, la organización binaria de los géneros, que es una forma de poder, se apoya en otras múltiples formas de poder productivas y estratégicas. Foucault rechaza la idea de un sexo natural como algo anterior a toda organización de poder y muestra que, por el contrario, esta idea depende del "despliegue de la sexualidad" en nuestra cultura. Butler rememora la historia de Herculine Barbin, el hermafrodita del siglo XIX sobre el que escribió Foucault, cuya ambigüedad anatómica le lleva a sus 29 años al suicidio después que el estado, la iglesia y la ciencia decidieran realizar

reasignación de sexo, cambio de nombre y vestimenta. Con el ejemplo de Herculine Foucault pretende poner de relieve la complejidad del sexo, más allá de cuestiones binarias. "La categoría de sexo es inevitablemente reglamentadora, y cualquier análisis que presuponga esa categoría afianza y legitima todavía más esa táctica reglamentadora como un sistema de poder/conocimiento" (BUTLER 2007: 200).

Presuponemos en la naturaleza la existencia de una ley que conforma las categorías hombre/mujer, y esta anticipación hace que dichas categorías se nos revelen como preexistentes, naturales, como si nos fueran dadas originariamente. La naturaleza como ley de lo sexuado se revela como uno de los más potentes mecanismos de poder y de subjetivación, puesto que basta con anticiparla para que su efecto se produzca. Y sin embargo, para que la naturaleza (y la cultura) pueda mantener su estatus de ley necesita de un duro trabajo de repetición y reproducción del empleo de los cuerpos y los deseos, es decir, de lo que Butler denomina "actos performativos".

Foucault utiliza el concepto dispositivo para referirse a un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, etc., al vínculo que existe entre estos elementos heterogéneos y a la formación de estos discursos en un momento histórico dado, cuya función era responder a una urgencia. Estos dispositivos de control son interiorizados por las subjetividades de forma inconsciente, de manera que determinan la relación con el propio cuerpo y con el resto de cuerpos. El cuerpo y el género solo llegan a ser en tanto producidos por dispositivos discursivos de poder y saber.

El género sería así un dispositivo, un complejo grupo de relaciones discursivas y no discursivas, de regularidades que rigen un modelo cuyo soporte son las prácticas. Los dispositivos producen sujetos que como tales quedan sujetados a determinados efectos de saber/poder. Foucault tomó de Jeremy Bentham la noción de panóptico, una estructura arquitectónica

carcelaria diseñada en forma circular concéntrica a una torre de control que sería el punto neurálgico desde el que poder vigilar en todo momento a los presos. Pero Foucault habla de este panóptico no sólo como estructura arquitectónica sino como dispositivo de control "moral". El panóptico serían también todas las normas morales establecidas, todas las convenciones, estructuras sociales. Ahí tendríamos al género como panóptico, ese conjunto de normas conductuales que conforman el género y que hay que seguir según un sexo. Señala Butler que socialmente hay formas de control para que cada individuo cumpla con su género determinado, habría formas de control legitimadas por el estado, como las instituciones psiquiátricas, pero también las hay no legitimadas, como el bullying. Formas de control social, formas de panóptico que van más allá de las paredes de una arquitectura carcelaria.

LA PERFORMATIVIDAD DEL GÉNERO

El género no es una verdad incuestionable e interna. Es un fenómeno que se produce y reproduce continuamente. Así, decir que el género es performativo implica que nadie tiene un género dado desde el inicio, sino que éste se produce durante una constante puesta en acto.

Butler, basándose en la teoría lingüística de los actos de habla de John Austin (1911), toma la idea de los actos de habla realizativos (*performativos*) para decirnos que el género debe ser entendido como una forma de realizar (performar) las posibilidades y los procesos de interpretación del cuerpo, dándoles una forma cultural. Partiendo de esta idea Butler se pregunta: ¿En qué consiste la construcción cultural del género? ¿Qué papel juega la acción del sujeto en su construcción? Es decir, se pregunta hasta qué punto el género está producido por la cultura o por nosotros mismos.

El género es una *performance* en la medida en que es una ac-

tuación reiterada y obligatoria en función de normas sociales que van más allá del individuo. Y es *performativo* porque implica que nadie tiene un género dado de antemano, sino que éste se produce en una constante puesta en acto, es decir, en la repetición cotidiana de las normas de género que señalan cómo ser hombre o mujer.

Butler también se verá influenciada por la lectura que hace Jacques Derrida (1930), de los actos de habla performativos de Austin y su poder subversivo. Un acto de habla puede ser deconstruido en un nuevo contexto, cambiando su sentido. Judith Butler asume la idea de "performatividad" y su capacidad para crear la situación que se nombra. En la medida que el acto de habla se reitera se constituye como ontológico. El acto performativo recibe su significado del contexto en el que se da, y siempre puede darse un contexto distinto donde el acto performativo adquiera otros significados, por tanto tiene en su propia estructura un uso subversivo, con la posibilidad de una resignificación e inversión de su efecto. Para Butler este momento en el pensamiento de Derrida es fundamental pues abre la posibilidad de pensar y articular el género de otra forma, en este recorrido entre lo que expresamos y sus efectos. La autora afirma que en ocasiones "hacer" el propio género implica "deshacer los restrictivos conceptos normativos de la vida sexual y del género"(BUTLER 2006: 11).

Los actos performativos son actos que mediante su repetición acaban estableciendo y naturalizando aquello que producen bajo la sensación de que siempre fueron así, así se permite expresar una idea específica de género, la masculinidad, la feminidad, la homosexualidad, se construyen mediante estos actos performativos, no hay un original tras ellos para definir nuestra condición sexual, y por tanto, tampoco son copias. Sobre los cuerpos se despliega un discurso, prácticas que fijan la subjetividad. Al nombrar a una persona "hombre" o "mujer", incluso desde antes del nacimiento, lo que ocurre no es una constatación sino una realización de género. Dicha enunciación des-

pliega una serie de normas sobre relaciones, identificaciones, deseos, intereses, gustos, maneras de hablar, de vestir, de relacionarnos con nuestro cuerpo y con los otros cuerpos, etc. Esto se traduce en una construcción del propio cuerpo en función de las normas de género dominantes. El género se construye en una actividad siempre performada, sin ser conscientes y sin la propia voluntad. El género propio no se "hace" en soledad, siempre se está haciendo con y para otro. Tanto la sexualidad canónica hegemónica, como la transgresora, se construyen mediante la performatividad, por medio de la repetición ritualizada de actos de habla y gestos corporales. Aunque vivimos como si "mujer" y "hombre" fueran hechos con realidad interna, y por lo tanto incuestionables, es el propio actuar lo que crea el género, nos realizamos mediante formas que consolidan una impresión de ser un hombre o ser una mujer.

"Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la "naturaleza sexuada" o "un sexo natural" se forma y establece como "prediscursivo", anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura" (BUTLER 2007: 55-56).

La identidad es algo que se produce a través de la acción, por tanto la performatividad nunca pertenece a un sujeto previo a la acción. ¿Qué significa esta afirmación? Butler apela a Nietzsche en *La genealogía de la moral*; según Nietzsche no hay ningún "ser" detrás del hacer, del actuar, del devenir. "Numerosas ontologías filosóficas se han quedado atrapadas en ciertas ilusiones de "Ser" y "Sustancia" animadas por la idea de que la formulación gramatical de sujeto y predicado refleja la realidad ontológica previa de sustancia y atributo. (...) la crítica de la metafísica de la sustancia conlleva una crítica de la noción misma de la persona psicológica como una cosa sustantiva"(BUTLER 2007: 77).

Butler utiliza el ejemplo de la *drag queen* porque en estas actuaciones se muestra, por medio de la imitación exagerada, la

estructura performativa de todo género, la parodia hiperbólica de qué es ser mujer, o de qué es lo femenino, muestran de manera esclarecedora el concepto de performatividad.

LA PRODUCCIÓN DE LA MATRIZ HETEROSEXUAL

Judith Butler inicia una conversación entre el estructuralismo de Lévi-Strauss (1908) y el psicoanálisis de Jacques Lacan (1901) para esclarecer el origen del sistema heteropatriarcal. El feminismo se ha interesado por la idea de un origen, un tiempo anterior al patriarcado que otorgaría una perspectica hipotética a partir de la cual se instituiría la contingencia de la historia de la opresión de las mujeres. Se ha debatido si hubieron sociedades prepatriarcales, si tuvo un inicio y en consecuencia puede tener un final. Algunas teóricas feministas se han basado en la antropología estructuralista de Lévi-Strauss (que presenta la diferencia entre naturaleza y cultura) para tratar de sustentar y explicar la diferenciación entre sexo y género: la idea de que hay una mujer biológica que más tarde se convierte en una "mujer" socialmente subordinada, con el resultado de que el sexo es a la naturaleza lo que el género es a la cultura. Butler señala que si la afirmación de Lévi-Strauss fuera cierta, podríamos rastrear la transformación del sexo en género. La relación binaria entre cultura y naturaleza fomenta una relación jerárquica en la que la primera exige un significado de la segunda, y la convierte en un "otro" que se adecua a sus propios usos ilimitados, idealizando el significante y el significado sobre el modelo de dominación. Pero también se ha alegado desde la antropología que el discurso sobre naturaleza/cultura suele presentar a la naturaleza como lo femenino, que debe subordinarse a una cultura masculina, activa y abstracta.

"Encontrar el mecanismo mediante el cual el sexo se convierte en género supone precisar no sólo el carácter construido del género, su calidad innatural e innecesaria, sino la universalidad cultural de la opresión en términos no biológicos. ¿Cómo

se pone en marcha este mecanismo?¿Puede encontrarse o sólo imaginarse? ¿Es la designación de su supuesta universalidad una reificación menor respecto a la postura que fundamenta la opresión universal en la biología?" (BUTLER 2007: 106).

La teoría psicoanalítica ha justificado la existencia de un sexo biológico primario utilizado para reforzar la noción de una diferencia sexual original que constituye el centro de la vida psíquica del individuo. En cambio, Butler reconoce también que no hay mejor teoría que el psicoanálisis para comprender la construcción de la *fantasía* como parte de la producción de las relaciones humanas. Si siempre somos constituidos por normas que no están hechas por nosotros, tendremos que comprender de qué maneras tiene lugar esta constitución. El hecho de que el deseo no esté totalmente determinado se corresponde con esta idea psicoanalítica de que la sexualidad no puede llegar a ser nunca atrapada por completo por ninguna regla. "La sexualidad no es consecuencia del género, así que el género que tú "eres" determina el tipo de sexualidad que "tendrás"" (BUTLER 2006: 33).

CUERPOS QUE IMPORTAN

Hemos dotado de significado a nuestro cuerpo a través de nuestros órganos sexuales y sin embargo, los códigos de ser varón o mujer no se encuentran inscritos en nuestra biología. Ser hombre o mujer es el resultado de una construcción social y cultural que sustenta el imaginario que regula nuestra identidad y nuestros cuerpos. Sexo y género son categorías que se comprendieron a la luz de la relación entre naturaleza y cultura, como si el sexo fuera algo sólo dado en la naturaleza y el género sólo algo producido por la cultura. La propuesta teórica de Butler no encuentra una diferencia significativa entre ambas categorías, pues tanto el sexo como el género son el resultado de una construcción, y el cuerpo en su materialidad

sufrirá las consecuencias por no asumir las reglas de una heterosexualidad normativa. El cuerpo será condenado y castigado por la institución social, desposeído de sus derechos fundamentales. Pero el mayor castigo será la imposibilidad de ser individuos coherentes con su identidad sexual, y en consecuencia, reconocidos, poseedores de una vida habitable.

Judith Butler habla del deseo desde la tradición hegeliana, de la importancia de ser reconocido y de que el deseo de ser reconocido se vea satisfecho para poder conseguir una vida habitable. En este *deseo de reconocimiento*, constatamos que aunque ser de un cierto género no implica que se desee de una cierta manera, existe un deseo que es constitutivo del género mismo. Las normas sociales que constituyen nuestra existencia conllevan deseos que no se originan en nuestra individualidad. La tradición hegeliana aúna el deseo con el reconocimiento: afirma que el deseo siempre es un deseo de reconocimiento y que cualquiera de nosotros se constituye como ser social viable únicamente a través de la experiencia del reconocimiento. Si la identidad individual no recibe el reconocimiento que espera para poder lograr un vida que se considere digna, probablemente esa vida se convertirá en un espacio imposible de habitar. Así afirma la autora "Yo puedo sentir que sin ciertos rasgos reconocibles no puedo vivir. Pero también puedo sentir que los términos por los que soy reconocida convierten mi vida en inhabitable". (BUTLER 2006: 17). Con esto podemos afirmar que el objetivo de la teoría butleriana sería conseguir un espacio donde todas las identidades se convirtieran en vidas habitables.

BIBLIOGRAFÍA

AUSTIN, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, España: Paidós

BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós Studio 167

_____ (2006). *Deshacer el género*. Barcelona, España: Paidós Studio 167

DE BEAUVOIR, S. (2017). *El segundo sexo*, Valencia, España: Cátedra Universidad de Valencia

DERRIDA, J. (1998). *Márgenes de la filosofía*. Madrid, España: Cátedra

FOUCAULT, M. (2006). *Historia de la sexualidad* vol.I La voluntad de saber. Madrid, España: Siglo XXI

_____ (1990). Tecnologías del yo. Barcelona, España: Paidós Ibérica

_____ (2009). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Madrid, España: Siglo XXI

LACAN, J. (2009). *Escritos II*. México: Siglo XXI.

La voz femenina como crítica al universalismo moral en la ética de Carol Gilligan

La veu femenina com a crítica a l'universalisme moral a l'ètica de Carol Gilligan

Daniel Pallarés-Domínguez
IES Francesc Ribalta
Castellón

RESUMEN
El universalismo y el formalismo que se desprenden de la obra de Kohlberg son un eje central de la crítica feminista contemporánea a la ética y a la psicología moral. Gilligan pretende denunciar la visión homogeneizadora de los estudios de la moral, poner en entredicho esa noción de universalidad basada en el modelo masculino que ignora las particularidades de género, así como también reivindicar la necesaria incorporación de la experiencia femenina a la teoría moral y política, bajo la conocida como ética del cuidado. Este texto pretende, además de dar a conocer el pensamiento crítico de Gilligan, estudiar cómo la nueva visión que ella propone no solamente es femenina, sino humana. Es decir, mostrar cómo la supre-

sión de las voces femeninas y la renuncia de las masculinas con todo aquello relacionado con el afecto y el cuidado, aspirando a la individualidad y la autosuficiencia de la razón moral, ha sido obra de una visión esencialista y sesgada de la ética.
El texto se articulará en tres partes. En primer lugar, se expondrán los rasgos generales de las corrientes del universalismo moral y la teoría de los estadios morales de Kohlberg. En segundo lugar, se abordará propiamente la crítica de Gilligan a estos estudios. En tercer lugar, se estudiarán brevemente las principales características de la ética del cuidado como principal aportación de la autora, justificando la hipótesis central de esta comunicación: que no se trata solamente de una voz femenina entendida desde la diferencia, sino de una voz genuinamente humana.

RESUM

L'universalisme i formalisme que es desprenen de l'obra de Kohlberg són un eix central de la crítica feminista contemporània a l`ètica i la psicologia moral. Gilligan pretén denunciar la visió homogeneïtzadora dels estudis de la moral, posar en dubte aquesta noció d'universalitat basada en el model masculí que ignora les particularitats de gènere, així com també reivindicar la necessària incorporació de l'experiència femenina a la teoria moral i política, sota la coneguda com ètica de la cura. Aquest text pretén, a més de donar a conèixer el pensament crític de Gilligan, estudiar com la nova visió que ella proposa no només és femenina, sinó humana. És a dir, mostrar com la supressió de les veus femenines i la renúncia de les masculines amb tot allò relacionat amb l'afecte i la cura, aspirant a la individualitat i l'autosuficiència de la raó moral, ha estat obra d'una visió essencialista i esbiaixada de l'ètica.
El text s'articularà en tres parts. En primer lloc, s'exposaran els trets generals dels corrents de l'universalisme moral i la teoria

dels estadis morals de Kohlberg. En segon lloc, s'abordarà pròpiament la crítica de Gilligan a aquests estudis. En tercer lloc, s'estudiaran breument les principals característiques de l'ètica de la cura com a principal aportació de l'autora, justificant la hipòtesi central d'aquesta comunicació: que no es tracta només d'una veu femenina entesa des de la diferència, sinó d'una veu genuïnament humana

Palabras clave: ética del cuidado; universalismo moral; Lorenz Kohlberg; Carol Gilligan; dilema moral.
Paraules clau: ética de la cura; universalisme moral; Lorenz Kohlberg; Carol Gilligan, dilema moral.

1. LA DIMENSIÓN DE LO JUSTO EN EL FORMALISMO Y EL UNIVERSALISMO MORAL

El universalismo moral ha tenido una gran influencia en la tradición ética de la cultura occidental, especialmente a partir de la tradición kantiana, donde aparece la representación más radical de lo que puedan significar la libertad y el deber. Su concepción de la libertad como autonomía, como la capacidad de darnos leyes a nosotros mismos, y de dirigir nuestras propias vidas, constituye el punto de partida ineludible para la discusión ética, política y jurídica en la actualidad. Parece ser que, como dijo A. MacIntyre, después de Kant «la ética se define siempre en términos kantianos» (1994: 185).
Aunque no todos lo han visto así, y como expresa J. L. Villacañas (1999: 315), la capacidad de seducir a la razón de Kant es proporcional a su incapacidad de motivar a la acción. La consecuencia es que el formalismo kantiano se ha convertido en muchas ocasiones en un enemigo a batir. Quizá esto se deba a que muchas veces se reduce su compleja propuesta a una mera posición formalista. Autores como M. Walzer, M. Sandel, A. MacIntyre o Ch. Taylor, han criticado el formalismo kantiano desde perspectivas comunitaristas, neoaristotélicas o neohe-

gelianas. A pesar de estas críticas, la tradición kantiana es recogida por autores contemporáneos como J. Rawls o R. M. Hare, e incluso L. Kohlberg, quienes continúan subrayando el papel de las reglas y principios universales. Unas reglas y principios que sólo si el ser humano puede darse a sí mismo, únicamente desde su voluntad racional, pueden considerarse "deber moral". La autolegislación, la idea rousseauniana de que el hombre libre es aquel sometido a su propia ley, adquiere en Kant el rasgo principal de la moralidad. Para ello, el formalismo es indispensable, pues solo la referencia a todas las demás voluntades convierte en moral una decisión. Ahí es donde recibe su carácter de pretensión universal, plasmado a través de la primera formulación del imperativo categórico (GARCÍA MARZÁ & GONZÁLEZ ESTEBAN, 2014).

Pero, ¿a qué se refiere la tradición formalista y universalista de la ética cuando habla de las "demás voluntades"? ¿Se refiere a todas las demás voluntades? La filosofía feminista, especialmente en la filosofía moral, ha puesto de manifiesto que este pretendido universalismo moral no recoge ni los valores, ni los procedimientos ni las lógicas de pensamiento de todos y todas como un momento incondicional desde el que actuar. Sino que, en la filosofía práctica, como en la moral o la política, existen otras perspectivas "que no son ni mucho menos minoritarias" cuyo reconocimiento y estudio complementaría sin duda las propuestas universalistas y formalistas de la ética. Una de estas perspectivas es la femenina, que a través de autoras como C. Gilligan como principal altavoz, han expresado las insuficiencias de la tradición universalista y formalista. Pues paralelamente a la justicia "como principal valor de esta tradición" es conveniente hablar del cuidado. Pero no se debe caer en el error de pensar que se trata de una propuesta "frente" al universalismo, sino "junto a" él. Es decir, la justicia es sin duda una buena forma de paliar las desigualdades, pero también pueden serlo el cuidado, la solidaridad, el afecto o la fraternidad. Y que una perspectiva de pensamiento que encuen-

tre en estas categorías su modo de "dar razón" del ámbito moral, no debe ser excluida.

Los términos «ética» y «moral», pese a ser sinónimos en la práctica, presentan diferencias tanto a nivel etimológico como analítico. Por un lado, en su traducción latina "mos, moris" ha dado en significar "costumbre" o "hábito", aquella otra morada donde reside el ser humano, centrando su vida en los actos humanos en adecuación al deber. Por otro lado, en su traducción griega, ethos y hexis se refieren al carácter de las personas, a esa segunda naturaleza que deviene en una disposición racional que orienta el actuar en el conjunto de la sociedad y que vamos adquiriendo a lo largo de nuestra vida (GÓMEZ, 2007: 20). Estas dos acepciones del término remiten a dos dimensiones que conforman las dos caras de la moneda en ese "actuar" para con los otros seres humanos: la dimensión de lo justo y la dimensión de lo bueno. Cada uno de estos términos ha tenido una gran tradición de fundamentación filosófica que, por cuestiones de espacio y temática, exceden el tema que nos ocupa. Aunque sí es pertinente resaltar que las cuestiones como el cuidado, la afección, la fraternidad o la felicidad, entran dentro de la dimensión de lo "bueno", que es una dimensión tan genuinamente moral como la de lo "justo". Sin embargo, se ha privilegiado históricamente la segunda de las dimensiones frente a la primera, a la vez que la intricada relación entre la ética y el derecho ha hecho perder de vista que las cuestiones éticas son problemáticas y no solamente dilemáticas. Problemáticas en un sentido amplio, en el cual nuestras redes de dependencia, de vulnerabilidad, y de ligazón con los demás son tan densas que no podemos homogeneizarlas en un solo principio de acción válido para cualquier situación (PALLARÉS-DOMÍNGUEZ, 2020: 112).

Sin embargo, los estudios de L. Kohlberg sí entran en la tradición del universalismo moral anterior. Cabe recordar que Kohlberg, en base a la obra de Piaget, estructuró el desarrollo del razonamiento moral del ser humano en una serie de nive-

les. Para medir el nivel de desarrollo del juicio moral trabajó especialmente con dilemas morales, con los que evaluaba no sólo la respuesta que las personas daban, sino la justificación que la acompañaba. De esa forma, secuenció los niveles desde la infancia hasta la madurez: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel postconvencional. Cada uno de ellos, a su vez, se dividía en formas de pensamiento consistente sobre aspectos de la realidad llamados estadios. Su investigación tenía una pretensión universalista, pero asumiendo a la vez que el entorno influye también en el ritmo de crecimiento moral (KOHLBERG et al., 1997).

A partir de los estudios de Kohlberg, los dilemas morales se han seguido utilizando en psicología moral como uno de los procedimientos más habituales para estudiar el juicio moral. También se han utilizado en el ámbito docente, especialmente en éticas aplicadas, como en la bioética por ejemplo. Se entiende dilema moral como una situación que presenta un conflicto de valores, a menudo dicotómico, en los que no hay una única alternativa de acción, y en donde se debe justificar qué curso acción parece el más justo. Los estudios de Kohlberg agruparon los tipos de juicios y razonamientos en los estadios y niveles antes mencionados, otorgándoles un grado universal. Es decir, que el desarrollo moral de cualquier persona se situaría en uno de ellos. Es esta "universalidad" en el razonamiento moral donde arranca la crítica de Gilligan.

2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE GILLIGAN FRENTE AL UNIVERSALISMO MORAL

Gilligan se percató de que las respuestas a los dilemas evaluadas por Kohlberg distaban mucho de ser universales. Para exponer los argumentos de Gilligan, veamos con detalle uno de los dilemas:

"En Europa una mujer estaba a punto de morir de un extraño cáncer. Había una medicina que los médicos creyeron que po-

dría salvarla, una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico cobraba 2.000 dólares, diez veces más de lo que le había costado prepararla. El marido de la enferma, Heinz, acudió a todo el que conocía para pedir dinero prestado, pero sólo pudo conseguir la mitad de lo que la medicina costaba. Dijo al farmacéutico que su esposa estaba muriendo y le rogó que se la vendiera más barata o que se la dejara pagar más tarde. Pero el farmacéutico dijo que no. Así que Heinz desesperado robó la medicina de la farmacia para dársela a su mujer. ¿Tenía el marido que haber hecho eso? ¿Por qué?" (KOHLBERG, 1992: 198).

Este es un famoso dilema de Kohlberg, tratado detalladamente por Gilligan. Al presentarse éste a un niño (Jake) y una niña (Amy), de once años cada uno, las respuestas que ambos dieron fueron totalmente diferentes. A raíz de estas respuestas, la crítica de Gilligan a su maestro Kohlberg es que sólo se tuvieron en cuenta para la creación del modelo las respuestas del niño, seguramente porque las de la niña no encajaban con la tradición ética de la que Kohlberg partía (GILLIGAN, 1993: 29). La respuesta de Jake ejemplificaba un razonamiento basado en un conflicto entre los valores de la propiedad y el de la vida, aplicando una lógica parecida a la legal, que le hacía decantarse por el robo de la medicina en último término. En cambio, Amy no presentaba la resolución como un dilema dicotómico entre un conflicto de valores "vida vs propiedad", sino más bien como una problemática más amplia y dilatada en el tiempo, donde la comunicación y el diálogo entraban en escena (GILLIGAN, 1993: 33).

Según Gilligan, lo que Kohlberg no supo apreciar fue el valor intrínseco de ambos tipos de respuesta. No tiene por qué haber un problema en que ambos tengan una lógica diferente en la resolución del dilema. El error está en creer que ahí existe un problema, y aún más en privilegiar una respuesta (la de Jake), por encima de la de Amy. Para Gilligan, ambas respues-

tas no serían opuestas sino complementarias.
Las diferencias no solamente se dan en los dilemas morales de este tipo, sino en otros contenidos de la moralidad, tales como la responsabilidad, la evaluación del "Yo", la intimidad, la violencia, la conexión humana, etc. Mientras que el capítulo segundo de la obra *In a different voice* (1993) examina específicamente este dilema, en el resto de la obra Gilligan estudia comparativamente ambos sexos en lo que respecta a los contenidos anteriores, concluyendo que las respuestas masculinas a los problemas y dilemas morales se dan en forma de una lógica un tanto jerárquica centrada en los valores, mientras que las femeninas se realizan en el contexto de una red de conexiones humanas. En conclusión, pese a que a raíz de Kohlberg, la psicología moral haya tenido en cuenta sólo las respuestas de los varones para teorizar al respecto, la realidad es mucho más amplia y dinámica. El error no sólo ha sido obviar las respuestas femeninas, sino entender que existe una contraposición con las masculinas.
Estos errores se deben no sólo en parte a las interpretaciones de Kohlberg, sino que son mucho más profundas. Es decir, no es una cuestión de la dificultad empírica para intentar medir el desarrollo moral en términos "científicos", sino también del paradigma desde el cual se mide (GRIMSHAW, 1995: 660). Alison M. Jaggar (1996) destaca otras carencias en la tradición ética occidental arraigada en el formalismo y la universalidad que ha recogido la ética feminista contemporánea y que nos ayudarán a comprender la necesidad de la complementariedad que aporta la ética del cuidado.
En primer lugar, la noción de "sujeto moral", se ha identificado siempre como "el" sujeto moral, basado en un modelo neocartesiano que adquiere las características de «autónomo, separado, descarnado, unificado y racional». Autoras como N. Chodorow, L. Code, S. Sherwin, I. Young y, especialmente S. Benhabib, han criticado esta noción de sujeto moral, aludiendo a que los sujetos morales no solamente deben ser poseedores

de su valor intrínseco, expresado a través de la igualdad y de la imparcialidad, sino que deben ser sensibles a su valor concreto y particular, expresado a través de las relaciones con los demás y a sus vínculos históricos (JAGGAR, 1996: 175).

En segundo lugar, la imparcialidad en el terreno moral, unida siempre a la igualdad, la objetividad y la racionalidad, que exige evaluar por igual las necesidades de todos. Este concepto -tradicionalmente masculino- se ha contrapuesto al del contextualismo o particularismo -asociado tradicionalmente a lo femenino. Sin embargo, no hay ningún conflicto real entre ambos términos. Es necesario redefinir el concepto de imparcialidad para que no deje fuera las identidades particulares construidas en base a nuestras relaciones con los demás, pues ninguna categoría abstracta puede sustituir a las personas reales.

En tercer lugar, el concepto de autonomía, que va unida al anterior. Como se ha comentado en el primer apartado, este concepto se define desde Kant en términos kantianos, como independencia en la autolegislación del propio sujeto. Consecuentemente, este término ha ido definiéndose en la tradición occidental con características de desinterés y desprendimiento de los vínculos particulares. Sin embargo, si atendemos al prefijo auto-, su traducción quiere decir "por sí mismo", pero no "sólo por sí mismo". Por lo que, pese a que la autonomía exige que en última instancia tomemos decisiones por nosotros mismos, no quiere decir que previamente a esa decisión no tengamos en cuenta los vínculos que nos unen a los demás.

En cuarto lugar, la propia epistemología moral (JAGGAR, 1996: 178), que desde la teoría moral ilustrada ha adquirido la forma de una ética universalista y excesivamente formalista. En la fundamentación racional de la acción humana, se ha asociado la "razón" con un énfasis desmesurado hacia las reglas y los procedimientos, que no harían más que cerrarse a otras posibilidades también racionales que no coincidieran con és-

tas. Este es el caso de la intuición, la virtud, la bondad, la generosidad, o la simpatía, que ejemplifican el saber moral de las mujeres y que es diferente a la lógica masculina. Es aquí donde arranca la crítica de Gilligan al universalismo moral[17], pero no donde termina. Es decir, Gilligan sí que destacará como veremos a continuación que la lógica moral femenina es diferente a la masculina, pero finalmente no hablará de dos lógicas diferentes, sino de una misma voz que ya no será femenina, sino humana, pero que a causa del patriarcado, se ha asociado históricamente a las mujeres y ha provocado una dicotomía que de otra forma no existiría (BENHABIB, 1992: 52).

3. LA ÉTICA DEL CUIDADO COMO COMPLEMENTACIÓN DE LA ÉTICA DE LA JUSTICIA

¿Tiene sentido hablar de una especificidad del pensamiento femenino en la filosofía moral? Según apunta V. Camps, la diferencia entre el hombre y la mujer ha existido siempre y seguirá existiendo, pero la piedra angular de los feminismos es que esa diferencia no signifique discriminación (CAMPS, 2000: 11). El sentido general de la ética de Gilligan es poner de manifiesto, precisamente, que no sólo es legítimo defender un pensamiento moral propio de las mujeres, sino que, además, la ética de la justicia es insuficiente para expresar el conjunto de desigualdades sociales, más allá incluso de las que sufren las mujeres. Es pertinente hablar en primera instancia, según nuestra protagonista, de una ética del cuidado como una voz femenina, pero en última instancia de una voz radicalmente humana.

Siguiendo nuevamente a Camps (2013: 70-80), la ética del cuidado es, en primer lugar, una ética donde las relaciones perso-

17 Aunque no solamente de Gilligan, sino también de otras autoras como Nel Noddings (1984), quien señala que la filosofía moral occidental ilustrada abstrae el "detalle local" para subsumirlo en una regla o principio supuestamente universal.

nales tienen más importancia que las relaciones abstractas de justicia. Estas relaciones personales implican una motivación en el actuar, pues los motivos tienen que ver con las relaciones que las personas establecemos y definimos. La motivación para actuar, como se ha apuntado al principio del texto, ha sido uno de los puntos débiles históricos del formalismo y el universalismo. Por tanto, en este punto la ética del cuidado podría complementar la de la justicia.

En segundo lugar, la ética del cuidado entiende como principales valores la emotividad y la atención a las particularidades de las circunstancias personales. Las personas no sólo necesitamos entender nuestras acciones desde instituciones o leyes y procedimientos justos, sino desde el afecto, la solidaridad y la responsabilidad entendida como cuidado.

En tercer lugar, la ética del cuidado considera fundamentales la implicación y el compromiso directo con los demás en las situaciones de la vida. ¿Se debe esto a que las mujeres poseen mejores herramientas para desarrollar esta implicación y compromiso? Sí, sin duda. Pero no son elementos solamente constitutivos de las mujeres de una forma "natural", sino desarrollados a la fuerza social y culturalmente. Es decir, el patriarcado ha relegado históricamente los elementos que ahora teorizamos como nucleares de la ética del cuidado, a las mujeres. El patriarcado impone un "daño moral" de una forma silenciosa que obliga a la masculinidad a renunciar a ciertos valores como el amor, la intimidad, o las relaciones de afecto y las relega exclusivamente a lo femenino (COMINS, 2015: 163). Esta división se puede apreciar históricamente desde los cimientos de la cultura occidental, expresándose a través de los grandes relatos míticos, hasta la construcción del estado moderno donde paralelamente a un contrato social existió un contrato sexual, dejando el espacio público para lo masculino y el privado para lo femenino (PATEMAN, 1995: 17-23; BENHABIB & CORNELL, 1990: 15-20).

La silenciación histórica de los juicios morales de las mujeres

ha dado lugar a lo que Gilligan califica como un «Yo incierto de poder» que, de forma sutil ha provocado que las mujeres renuncien a manifestar su voz debido a las trabas impuestas hacia ellas (GILLIGAN, 2014). Las relaciones de poder impuestas por el patriarcado, la división sexual del trabajo, así como de la esfera pública y privada, ha dado como resultado a asunción de diferentes tipos de responsabilidad, expresándose en la ética de la justicia frente a la ética del cuidado. Dos tipos de pensamiento moral que, lejos de ser opuestas, no son sino complementarias.

En definitiva, el universalismo moral conlleva un sesgo histórico androcéntrico que a raíz de la obra de Gilligan, entre otras autoras, ha sido revisado. Una revisión que se ha percatado de que existen otros valores y procedimientos complementarios a la abstracción de la individualidad, las normas de igualdad y reciprocidad formales, el respeto al deber, la obligación y el derecho. Valores como el cuidado, la responsabilidad, la solidaridad y la fraternidad, el reconocimiento de la identidad concreta del otro/a, también pueden conformar un imperativo moral compatible positivamente con el que la tradición histórica ha relegado a las voces masculinas. Por lo que, la ética del cuidado y la ética de la justicia no tienen que excluirse, sino complementarse necesariamente.

BIBLIOGRAFÍA

BENHABIB, S. (1992). "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral". *Isegoría*, 6, 37-63.

_____ & CORNELL, D. (1990). Más allá de la política de género. En BENHABIB, S. & CORNELL, D. (Eds). *Teoría Feminista y Teoría Crítica* (pp. 9-28). Valencia, España: Alfons el Magnànim.

CAMPS, V. (2000). "Filosofía y cultura feminista". *Asparkía. Investigació Feminista*, 11, 9-18.

_____ (2013). *El siglo de las mujeres*. Madrid, España: Cá-

tedra.

COMINS, I. (2015). "La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una cultura cosmopolita." *Thémata. Revista de Filosofía*, 52, 159-178.

GARCÍA-MARZÁ, D. & GONZÁLEZ ESTEBAN, E. (2014). *Ética*. Universitat Jaume I. Doi: http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia84

GILLIGAN, C. (1993). *In a different voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, UK: Harvard University Press.

_____(2014). "Moral injury and the Ethics of Care: Reframing the Conversation about Differences". *Journal of Social Philosophy*, 45(1), 89-106.

GÓMEZ, C. (2007). "El ámbito de la moralidad: Ética y Moral". En GÓMEZ, C., & MUGUERZA, J. (Eds.), *La aventura de la moralidad, paradigmas, fronteras y problemas de la ética* (pp. 19-54). Madrid, España: Alianza.

GRIMSHAW, J. (1995). "La idea de una ética femenina". En SINGER, P. (Ed), *Compendio de ética* (pp. 655-666). Madrid, España: Alianza.

JAGGAR, A. (1996). "Ética feminista: algunos temas para los años noventa". En CASTELLS, C. (Ed.), *Perspectivas feministas en teoría política* (pp. 167-184). Barcelona, España: Paidós.

KOHLBERG, L. (1992). P*sicología del desarrollo moral*. Bilbao, España: Desclée de Brower.

_____ CLARCK, F. & HIGGINS, A. (Eds.) (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, España: Gedisa.

MACINTYRE, A. (1994). *Historia de la ética*. Barcelona, España: Paidós.

MEDINA-VICENT, M. (2016). "La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista". *Daimon. Revista Internacional de Fi-*

losofía, 67, 83-98.

NODDINGS, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley (California), US: University of California Press.

PALLARÉS-DOMÍNGUEZ, D. (2020). "Carol Gilligan: Psicología y desarrollo de la mujer". En SORIANO, N. & FERRERES, S. (Coords.), *Filósofas. Del olvido a la memoria* (pp. 109-121). Valencia, España: Diálogo.

PATERMAN, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona, España: Anthropos.

VILLACAÑAS, J. S. (1999). "Kant". En CAMPS, V. (ed.). *Historia de la ética 2. La ética moderna* (pp. 315-404). Barcelona, España: Crítica.

Los roles de género y la reforma de la metodología docente. Una revisión de los materiales desde el análisis de las manifestaciones culturales

Els rols de gènere i la reforma de la metodologia docent. Una revisió dels materials des de l'anàlisi de les manifestacions culturals

Laura Burruezo Hernández
CEFIRE de Orihuela
Eladio Balboa Zaragoza
IES Antonio Sequeros Almoradí
M.ª Engracia Sigüenza Pacheco
SPES-A06. Orihuela

RESUMEN
En el momento actual se utilizan, de forma a veces acrítica, diferentes fuentes de expresión audiovisual sólo por el formato atractivo en el que están expuestos. Es pertinente que el profesorado disponga de los instrumentos interpretativos y técnicos para comprender el mensaje subliminal que contienen es-

tas fuentes, y editarlas para ofrecer fragmentos de las mismas de manera que sirvan tanto para la crítica de los roles de género que impregnan nuestra sociedad como constructos sociales artificiales, como para mostrarlos como ejemplos de las vías a seguir.

RESUM

En el moment actual s'utilitzen, de forma a vegades acrítica, diferents fonts d'expressió audiovisual només pel format atractiu en el qual estan exposats. És pertinent que el professorat dispose dels instruments i tècnics per a comprendre el missatge subliminal que contenen aquestes fonts, i editar-les per a oferir fragments de les mateixes de manera que servisquen tant per a la crítica dels rols de gènere que impregnen la nostra societat com a constructes socials artificials, com per a mostrar-los com a exemples de les vies a seguir.

ABSTRACT

At this moment in time, different ways of audiovisual expression are used only due to their aesthetical aspect. For that reason it’s important that teachers have the intellectual and technical knowledge contained by them and edit them in order to use fragments to criticize the gender roles as social artificial constructions and show them as examples of the ways to follow.

Palabras clave: giro lingüístico, manifestaciones culturales, postestructuralismo.
Paraules clau: gir lingüístic, manifestacions culturals, postestructuralisme
Keywords: linguistic turn, cultural manifestations, poststructuralism

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales nos vemos en la necesidad de reivindicar la introducción de la innovación pedagógica en varios planos y por diferentes motivos. Ahora bien, la innovación pedagógica que planteamos tiene como eje fundamental el análisis de la construcción y consolidación de roles de género. Estos roles de género son constructos sociales y no son debidos a las diferencias de sexo, diferencias biológicas objetivas, sino que se deben a atribuciones de género que se han diseñado desde los poderes instituidos mediante la colaboración, o mediante el recurso, a instituciones vinculadas a la educación y a la comunicación. Es decir, aun asumiendo las contribuciones de las metodologías materialistas, desde el Postestructuralismo y desde planteamientos postmodernos se considera que la mentalidad no es sólo el resultado de las condiciones materiales o de las relaciones de clase, sino el resultado de las acciones del mismo poder que, para perpetuarse, utiliza los medios de no-coacción que tiene a su disposición para consolidarse. Es por ello por lo que el poder establecido, construido por los hombres, trata de generar una mentalidad que, de alguna forma, contribuye a perpetuarlo desde una perspectiva de género. Así pues, no sólo desde la sororidad, sino desde el objetivo de construcción de una sociedad igualitaria sobre la que se instituya un poder realmente democrático, es pertinente el análisis del sistema educativo, de los currículos y de los materiales. Pero no sólo de este plano, sino que, aunque generado desde poderes privados pero de proyección pública, como las manifestaciones culturales audiovisuales, es necesario el análisis del discurso y la reflexión sobre los medios de comunicación, sobre el cine, sobre la música, y los roles explícitos, pero también implícitos, que aparecen y que, de alguna forma, contribuyen a crear una forma de pensar y una manera de relación entre la ciudadanía y el poder.

Desde estas ideas de base, planteadas en gran cantidad de

textos y de investigaciones, se observa que los materiales curriculares de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria reproducen los roles de género (LÓPEZ NAVAJAS, 2019). Es el caso de los materiales vinculados a las materias de Geografía, de Historia, de Literatura e incluso de Educación Física. Incluso en esta materia, se ha observado que se desarrollan roles de género (SÁNCHEZ, HERNÁNDEZ, MARTOS i GARCÍA, LÓPEZ NAVAJAS, 2017). Si partimos, por tanto, de la necesidad de construir una sociedad basada en la igualdad, dado que sin ella la democracia no es tal, sino una suerte de postdemocracia, es desde el sistema educativo y desde los medios de comunicación desde donde se debe comenzar ese proceso. En caso contrario, el sistema de relaciones públicas, que es el sistema político, entra en crisis porque no permite que los diferentes grupos que acota previamente y que coexisten en su seno, desarrollen todas sus potencialidades (PUERTA RIERA, 2010).

El sistema educativo es una de las piezas fundamentales para el desarrollo de la democracia efectiva (CRICK, 2002: 114). Por ello, es pertinente el diseño de materiales en los que se elimine los roles de género se eliminen atribuyendo las acciones fundamentales de los procesos, de los acontecimientos, a mujeres y hombres sin que el sexo contribuya a ejercer algún tipo de influencia en el resultado del proceso. Sin juicios de valor, sin consideraciones previas.

Las manifestaciones culturales son el segundo pilar de la construcción de la mentalidad de una sociedad. Para todo ello es necesario implantar un cambio en las disciplinas vinculadas a las Humanidades, que son las materias que estudian al ser humano en general y la civilización que ha generado en el tiempo. Partiendo de esta consideración, defendemos la implantación de métodos que, procedentes del giro lingüístico, nos aporten un conocimiento no tanto de las grandes estructuras, sino de manifestaciones concretas.

Partimos de la necesidad de abordar el acercamiento al trata-

miento de género en ciertas manifestaciones culturales porque el análisis del discurso, entendido como la construcción de un mensaje a través de la combinación de elementos y de relaciones entre ellos, es lo que permite entender, desde la psicología del consumo, desde el márquetin, la educación, (SABAJ MEROUANE, 2008, p. 119), etc. qué tipos en relación con la diferencia de género fomenta el poder para su consolidación. Se trata, pues, de describir los diferentes papeles que aparecen en los mensajes audiovisuales y la relación que esos papeles tienen con el género, si están definidos por cuestiones de género o si su delimitación depende de otras categorías. Se trata, pues, de entender lo que aparece, y en qué orden, y lo que no aparece, y qué relación tiene esta ausencia o esta presencia con las diferencias que la sociedad actual, carente de referentes, exporta y genera para el consumo.

Este análisis es pertinente dado que, en estos momentos, el recurso a diferentes fuentes en el aula es pertinente. Ello se debe a varias cuestiones. En primer lugar, se asume que una de las características de la innovación educativa es la introducción de nuevos formatos, nuevas fuentes de información y nuevas técnicas de producción de mensajes. En segundo lugar, se parte de la premisa de que todas las competencias, en realidad, se resumen en dos, operativas, que consisten en la comprensión de la información provista por mensajes emitidos en diferentes formatos y distintas fuentes, y que son la competencia lingüística en general y las subcompetencias de comprensión y de producción en particular. Desde esta idea-base, es necesario conocer los mensajes emitidos por diferentes fuentes, tanto a nivel explícito como implícito, para posteriormente utilizar esas fuentes, de forma crítica, en el aula por parte de las docentes y los docentes (PADILLA GÓNGORA; MARTÍNEZ CORTÉS; PÉREZ MORÓN; RODRÍGUEZ MARTÍN; MIRAS MARTÍNEZ, 2008). Es desde la competencia lingüística desde donde se fomenta el aprendizaje con significado, es decir, aprendizaje significativo del que ya hablaba la LOGSE hace

ya décadas. Sin este aprendizaje, no es posible la aprehensión de conocimientos que puedan comportar un cambio de mentalidad. Esta mentalidad, en el alumnado, se ha detectado que es esencialmente sexista, por lo que es pertinente incidir en ella desde la Coeducación y desde el análisis del discurso de las manifestaciones culturales contemporáneas. Ello nos lleva, en realidad, a tener en cuenta las teorías de la reproducción y la resistencia (GIROUX, 1985).

Estas teorías consideran que el sistema educativo reproduce la ideología dominante. Si consideramos que esa ideología, en estos momentos, y, en realidad, desde que el Estado se hizo cargo de las funciones educativas allá por los procesos de construcción del Estado Liberal, son esencialmente, masculinas, es necesario concienciar al profesorado que no se es innovador simplemente por utilizar nuevas técnicas, o nuevos mensajes. Se es innovador, desde la perspectiva de la coeducación, cuando esas nuevas técnicas de exposición de contenidos, y esos contenidos expuestos en diferentes formatos, son previamente analizados con sentido crítico. Desde este sentido crítico de las fuentes y de los formatos, es necesario desarrollar un material que trate de evitar los roles que se detectan, bien invirtiendo esos roles con discursos alternativos, bien mostrando al alumnado de qué forma estos roles aparecen de forma más o menos implícita.

Por último, se propone que, habiendo expuesto el contenido de las manifestaciones audiovisuales al alumnado desde la crítica, se puede desarrollar una serie de tareas que, de una forma u otra, fomenten el razonamiento, bien de forma inductiva, bien en forma de estrategias de comprensión causal en relación con las diferencias de género, bien mediante estrategias de razonamiento deductivo y de crítica argumental (MONTANERO, 2001). Posteriormente se podrán aplicar Unidades Integradas, ABPs, o lo que se considere, pero es pertinente desarrollar el razonamiento deductivo, la crítica con argumentos ordenados y la producción de mensajes en el formato que

se decida.
En estos momentos, la ideología imperante, esencialmente consumista, hedonista y masculinizada, emite mensajes explícitos e implícitos en el que el rol de las mujeres es el de satisfacción de los hombres, bien de una manera, bien de otra. Es pertinente, pues, para desarrollar una verdadera tarea de Coeducación, analizar los medios de los que las docentes y los docentes se nutren para elaborar sus materiales innovadores, y, posteriormente, decidir de qué forma emplearlos. De esta forma, desde la posición crítica de la docencia (PELETEIRO VÁZQUEZ, 2005), se desarrolla la Coeducación.

1. COEDUCACIÓN Y RECURSOS AUDIOVISUALES. INFANTIL Y PRIMARIA: DISNEY, PIXAR, MIYAZAKI

La Educación es el pilar de nuestra sociedad; la base sobre la que se sustenta el futuro. Por ello, convendremos en afirmar la enorme responsabilidad que tienen en sus manos todos los agentes de la Comunidad Educativa. Aunque las familias son el primer agente educativo por excelencia, los medios de comunicación y la misma sociedad en general también ejercen una labor educativa importantísima. Por otra parte, ya hemos visto que las Ciencias Sociales, en el momento epistemológico actual, utilizan diferentes fuentes de información y diferentes medios para comprender la sociedad en la que los fenómenos sociales acaecen. No es posible comprender la totalidad de la estructura social, pero, al menos, sí parte de ella. Es por ello por lo que partimos de diferentes fuentes para el análisis y la comprensión del mundo en el que nos movemos las ciudadanas y los ciudadanos y de qué forma el sistema educativo es una correlación de esta sociedad, o un motor de cambio de la misma.
Los estereotipos sociales, los roles humanos se aprenden tanto en la calle como en la escuela. Desde la escuela, la coeducación es una de las piezas esenciales para construir una socie-

dad realmente democrática que se base en la igualdad no sólo formal, sino efectiva entre las mujeres y los hombres. Partiendo, pues, de estas dos premisas, acometemos el abordaje de las cuestiones de género desde el análisis y desde el uso de las expresiones culturales audiovisuales que la sociedad occidental produce.

La coeducación es una de las formas de caminar hacia la construcción de un sistema democrático dado que desde ella, en el entorno escolar, se fomenta la interacción en igualdad de niños y niñas. Pero, para ello, nuestra profesión como docentes transformadores nos exige una formación académica y cultural permanente, manteniendo una especial atención a los factores sociales y emocionales que afectan a nuestro alumnado y al proceso de enseñanza aprendizaje. En este proceso el recurso audiovisual posee un enorme valor pedagógico y motivador. De esta forma, nos interesa este recurso no sólo por lo que muestra de la sociedad en la que se ha producido, sino por la riqueza de matices y de perspectivas pedagógicas que comporta en la labor docente.

La ciudadanía occidental actual está inmersa en una vorágine de información y de imágenes de todo tipo a las que cualquiera puede acceder con una facilidad pasmosa. Y este acceso rápido e indiscriminado a todo tipo de material audiovisual puede provocar un impacto perturbador y dañino a largo plazo en las mentes de niños y niñas todavía en formación. Por ello, desde Educación Infantil es pertinente que las y los docentes comprendan las derivaciones de los recursos audiovisuales y dispongan de los instrumentos de análisis para su uso crítico y responsable. A este respecto se hace necesario asesorar a las familias y pedir su colaboración para el control del material audiovisual y el tiempo que consumen sus hijos e hijas.

También es pertinente analizar críticamente las fuentes audiovisuales e identificar los mensajes sexistas que todavía perviven a nuestro alrededor, a pesar de las leyes que en materia

de igualdad se han ido aprobando.

2. CINE

El mensaje audiovisual penetra en nuestra mente sin apenas tiempo para procesarlo. En cambio el lenguaje exige un esfuerzo de asimilación e interpretación mucho más lento. Por ello es importante que nuestro alumnado sea capaz de analizar las imágenes que nos llegan desde los distintos medios y donde tan importante es el contenido como el continente. Para ello debemos disponer de unas nociones básicas de las técnicas multidisciplinares que intervienen tanto en el séptimo arte como en el medio audiovisual. Ahora bien, debemos recordar que las películas que a continuación se ofrecen deben editarse convenientemente y ofrecer sólo aquellas escenas que consideremos pertinentes o necesarias. Para ello recordemos que sólo deberemos ofrecer secuencias de unos 5' y, posteriormente, analizarlas con un guion de trabajo en el que se incida no sólo en la forma, sino en el contenido.
Una de las propuestas que hacemos es la de analizar el trabajo de varias actrices mostrando varios ejemplos de los papeles desempeñados en su trayectoria y que nos sirvan para tratar la coeducación. Como ejemplo, Frances McDormand:
Arde Mississippi: el eslabón ¿débil? de la cadena (PARKER, 1988).
Después de su destacada actuación en la fantástica e independiente Sangre Fácil, McDormand obtuvo su primer papel importante en Hollywood en el drama combativo sobre dos agentes del FBI que investigan el asesinato por motivos raciales de tres hombres por blancos, algunos de ellos son parte de la autoridad de la zona. Entendiendo que su personaje representa el conflicto moral de la historia. Sabemos dónde están los agentes y la gente racista del pueblo, McDormand, que está casada con uno de los policías que asesinó a los hombres, está en una posición que le obliga a elegir entre sus lealtades

familiares y del lugar y el instinto de tomar la decisión moral correcta y justa.

El personaje interpretado por McDormand, la señora Pell, ha sido dominada y humillada durante años por su marido y será castigada físicamente por él (¿habría ocurrido otras veces?) tras descubrir que está teniendo conversaciones uno de los detectives del FBI. Para la señora Pell, la cocina es un lugar al que no va su marido. Por lo tanto, se siente más segura que en otras partes de la casa, razón por la cual después de que su casa haya sido destrozada, elige ir a la cocina a buscar alguna forma de consuelo.

Tres anuncios a las afueras: la constancia ¿equivocada? (MCDONAG, 2017)

La hija de Mildred Hayes ha sido violada y asesinada, la madre comienza una guerra contra la ineficacia de la policía local y por la búsqueda de conseguir justicia. Todo comenzará cuando contrate unas vallas publicitarias que apuntan directamente al jefe de policía, como responsable de, lo que ella considera, pasividad policial.

Entendemos que en el caso que nos ocupa, no es baladí el vestuario de nuestra protagonista: Mildred Hayes no tiene tiempo para la ropa (o el maquillaje o el cabello, que mantiene atado con un pañuelo desaliñado). Su mono de trabajo, a modo de disfraz de superheroína, subraya la gravedad de su situación y la fortaleza que ejerce en sus venganzas personales. Con su traje de trabajo y con una lengua mordaz está dispuesta a ensuciarse las manos y algo más. Este personaje ficticio, incluso con todos sus defectos y acciones cuestionables debería existir como un elemento representativo de la resistencia frente a la injusticia. Su forma de vestir es un intento simbólico de recordar a las mujeres que forjaron a este país y que protagonizaron la fuerza industrial norteamericana durante la Segunda Guerra Mundial. Modelo de mujer que se conoció en Europa, a través de un conjunto de cartelería y fotografías no exento (algunas) de elementos machistas, aunque

también sirvieron para poner en un primer término la importancia de la mujer en el aparato productivo, social y económico americano. Sin embargo, pese a la evidente riqueza de esta película, se trata de un filme muy duro que deberá ser convenientemente editado y seleccionado.

3. CIENCIA-FICCIÓN

En primer lugar, la cronología temporal no resulta baladí. Desde que en 1979 se estrenara *Alien* (en castellano: *Alien, el octavo pasajero*) y preconizara que el cambio social llevado a cabo por las mujeres para conseguir la igualdad no podía obviarse en el cine. Y decimos poco a poco porque, aunque en el momento actual cada vez hay más mujeres accediendo a la dirección y a otros campos del arte cinematográfico, este sigue estando, mayoritariamente, en manos de hombres. Los protagonistas de cine han sido y siguen siendo en su mayoría hombres, por lo que existe una clara asimetría en lo tocante a referentes femeninos; un hecho que ayuda a fijar, en la mente de nuestro alumnado, roles donde las chicas están en clara desventaja. Nuestras alumnas necesitan verse reflejadas en un espejo igualitario, y necesitan saber que a lo largo de la historia ha habido mujeres que resaltaron en todos los ámbitos del arte y la cultura y que fueron silenciadas, invisibilizadas en una sociedad donde los hombres, desde las altas esferas del poder, elegían visibilizar las hazañas de su sexo.

El ejemplo que presentamos es *Alien* (SCOTT, 1979) dónde nos encontramos con un poderoso y pionero personaje femenino, la teniente Ripley; la primera protagonista femenina capaz de enfrentarse a un monstruo extraterrestre y erigirse en la heroína absoluta de una película convertida ya en una obra de culto. Una película que mezcla los géneros de manera sorprendente.

Nuestra heroína se enfrenta al mal para sobrevivir, en defensa propia, utilizando, en primer lugar, su inteligencia y su fuerza

física y mental y después todo el arsenal de armas de fuego a su alcance. Este mismo análisis trasladado al campo metafórico nos llevaría a ver en la lucha de la teniente Ripley la batalla, que ha librado –y continúa librando- la mujer, contra la misoginia y el machismo; monstruos imperantes a través de los siglos en nuestro planeta. De esta forma la película no solo se puede trabajar en clase desde sus planos, su fotografía, su ficha técnica, su guion, o los brillantes e imaginativos diseños del alienígena y de algunos escenarios, sino también desde su atmósfera, evocadora y literaria (Conrad, Wells, Poe, etc.), y su lectura feminista y filosófica. Ahora bien, no es recomendable, en absoluto, la utilización de las secuencias más violentas del filme. Se deben analizar aquellos fotogramas en los que se observa que la teniente Ripley abandona el papel sexualizado de las mujeres en las manifestaciones cinematográficas hollywoodienses.

4. PUBLICIDAD, VIDEOCLIP Y ROCKERAS INCORFORMISTAS

En nuestro presente, los videoclips se han convertido en una potente herramienta artística para llegar a los jóvenes de forma inmediata y masiva. Y no solo como medio para vender un disco, una marca, o una imagen, sino también para transmitir mensajes e ideologías y como método de activismo político. Desde el punto de vista de la coeducación, debemos enseñar a nuestro alumnado ejemplos de publicidad como transmisora de estereotipos sociales y como testimonio de épocas pasadas, ayudándoles a discriminar entre la manipulación y los vídeos que con calidad artística transmiten valores positivos, aquellos que demuestran que se puede aunar el mensaje igualitario, la innovación y la crítica inteligente a la vez que se comercializa un producto.

La industria discográfica o fonográfica ha utilizado, desde que existe, numerosas maneras para dar a conocer sus productos. El videoclip musical es un buen ejemplo de ese propósito in-

dustrial que comparte territorio con lo artístico. De todos modos, todavía existe una indefinición para definirlo y acotarlo. Los planteamientos, por consecuencia, para precisar este formato son innumerables. Es, pues, una de las variantes de la publicidad audiovisual y, como ella, es una producción que debe condensar su mensaje en pocos minutos. La comunicación comercial es tan importante para la industria musical que, en muchas ocasiones, el precio del videoclip supera enormemente el gasto de la producción del propio disco. Y es una fuente más de información para el diseño de material curricular en todas las etapas, incluso en Primaria, aunque en sexto.

La década de los sesenta fue una década apasionante, de grandes cambios en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente en Inglaterra y EE.UU. El Movimiento por los derechos civiles, el Pacifismo, el Feminismo y la liberación de la mujer, unida a la libertad sexual y reproductiva, la Contracultura del movimiento hippie, el estilo de vida bohemio, el cuestionamiento del sueño americano, las críticas al armamento nuclear, las marchas contra la guerra de Vietnam... provocaron una oleada de libertad, un cambio social que se extendería a todos los países del mundo occidental y daría lugar a un aluvión de protestas que culminarían en el Mayo del 68 francés.

En medio de este maremágnum, la música, que siempre ha sido el arte popular que con más inmediatez ha llegado al alma humana, floreció al compás de los tiempos. Como todas las artes, esta manifestación cultural creció a la orilla de los acontecimientos para dar testimonio de ellos y acompasar los sentimientos de la gente. Fue una década brillante en este campo y también en el de la fotografía y el cine; disciplinas artísticas que se complementan y se retroalimentan. The Beatles, The Rolling Stones y Pink Floyd desde Gran Bretaña, Bob Dylan, Jimi Hendrix, The Doors en EEUU... pusieron banda sonora a la nueva era cultural. Y las mujeres no permanecieron al margen, Joan Baez, Janis Joplin, Joni Michell y Patti Smith, dejaron su estela imperecedera en un universo mayoritariamen-

te masculino. Es desde aquí desde donde se puede trabajar la perspectiva de género a través de las manifestaciones culturales. Repetimos que pensamos que el nivel idóneo es sexto de Primaria.

- Patti Smith: el largo camino de la Libertad.

Si alguien quiere adentrarse en el ambiente efervescente del Nueva York de finales de los sesenta-mediados de los setenta y revivirlos en toda su intensidad, no debería dejar de leer el libro Éramos unos niños de Patti Smith. Un magnífico libro de memorias, por el que vemos desfilar a todos los artistas de la época, cuando aún eran unos jóvenes soñadores, unos niños inocentes que no sabían que estaban revolucionando el arte, la música y la literatura (fueron los años de la consagración del legado de la Generación Beat), y que después de ellos ya nada volvería a ser igual. Patti Smith, artista polifacética, desnuda en el libro su alma y la de sus compañeros y nos muestra, con una prosa poética de gran calado, la vida en carne viva, con mayúsculas.

La alegría de vivir prevalece en cada página del libro, y el amor y la amistad, y el fuego de la creación. Su álbum *Horses* (1975), se considera el iniciador del punk rock, uno de los mejores discos de todos los tiempos según la revista Rolling Stone. En una época y en un género musical dominado por los hombres, ella supo hacerse un nombre que brilla en el firmamento: sin duda, una de las primeras en portar la antorcha. Esta prosa, seleccionada y adaptada, evitando aquellas estrofas que se consideren inadecuadas, puede ser un elemento esencial para el conocimiento del período.

5. CONCLUSIONES

De todo lo anteriormente expuesto se deduce que tenemos ante nosotros un amplio abanico de posibilidades. Desde la renovación de las Ciencias Sociales, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria es necesario desarrollar

no sólo la Competencia Social y Ciudadana, sino la Competencia Lingüística. Es por ello por lo que, utilizando una conveniente ficha de trabajo, es factible extraer información de diferentes fuentes. Las que aquí exponemos, desde rutinas de extracción sencilla y desde la secuencia ejercicio-actividad-tarea tendente a la secuencia extracción-selección-ordenación-exposición es factible el desarrollo de las competencias en general, pero, sobre todo, la competencia lingüística en particular. Es desde esta competencia, que se puede trabajar a partir de sensaciones posteriormente expuestas en mensajes de diferente tipo, desde donde se trabaja el constructivismo y el cognitivismo (PADILLA GÓNGORA, MARTÍNEZ CORTÉS, PÉREZ MORÓN, RODRÍGUEZ MARTÍN y MIRAS GIMÉNEZ, 2008: 177).
Como se puede deducir, con las fuentes antes expuestas la docencia ya no es la transmisión de conocimientos, sino que consiste en el diseño del proceso de aprendizaje y a estimulador del mismo. El estímulo se logra a través de la música, que ejerce una labor de primer orden en los sentimientos del alumnado. Estos sentimientos han provocado el acercamiento de los alumnos y las alumnas primero a las figuras que generan esa música y ese cine, y, posteriormente, desde la contextualización de los mensajes, en el acercamiento al estudio de la época que vivieron. Es, pues, un elemento idóneo para desarrollar el bloque IV de contenidos de Ciencias Sociales de sexto de Primaria, que se centra en el estudio de las sociedades contemporáneas.

BIBLIOGRAFÍA

CRICK, B. (2002). *Democracy. A very short introduction*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press

GIROUX, H. A. (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Cuadernos Políticos*. Número 44, México D.F, México:. Editorial Era, julio-diciembre, pp. 36-65

LÓPEZ NAVAJAS, A. (2019). "Libros de texto y desigualdades: cuando olvidamos a la mitad de la Humanidad". *Dossier Graó*. Ejemplar dedicado a: Coeducar: Poner la vida en el centro de la educación. Número 4.

MONTANERO, M. (2001). "La enseñanza de estrategias de razonamiento en el área de Ciencias Sociales". *Ïber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, Geografía e Historia. Número 29, julio, pp. 95-105

PADILLA GÓNGORA, D.; MARTÍNEZ CORTÉS, M. C.; PÉREZ MORÓN, M. T.; RODRÍGUEZ MARTÍN, C.; MIRAS MARTÍNEZ, F. (2008). "La Competencia Lingüística como base del aprendizaje". *INFAD. Revista de Psicología*. Número 1, pp. 177-184

PELETEIRO VÁZQUEZ, I. E. (2005). "Pedagogía social y didáctica crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social". *Revista de Investigación*, Número 58, pp. 48-62

PUERTA RIERA, M. I. (2010). "Crisis de la democracia. Un recorrido por el debate en la teoría política contemporánea". *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*. Vol. XXIII. Número 65, enero/abril.

SABAJ MEROUANE, O. (2008) "Tipos lingüísticos de análisis del discurso (AD) o un intento preliminar para un orden en el caos". *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción (Chile), Número 46 (2), pp. 119-136

SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, N.; MARTOS I GARCÍA, D.; LÓPEZ NAVAJA, A. (2017). "Las mujeres en los materiales curriculares: el caso de dos libros de texto de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. Número 32 (2° semestre).

El rastro filosófico de la voz. Hermenéutica del testimonio oral en Svetlana Alexievich

El rastre filosòfic de la veu. Hermenèutica del testimoniatge oral en Svetlana Alexievich

Carlos Marín de Miguel
IES Francesc Ribalta
Castellón

RESUMEN
No siendo en puridad de carácter filosófico, la hondura de la obra de Svetlana Alexievich trasciende los géneros del periodismo y de la literatura. Una obra que aspira fundamentalmente a preservar la memoria de los muertos y de las víctimas anónimas, que de no ser por la recolección de testimonios orales llevado a cabo durante años, habrían quedado obliterados en una suerte de "filosofía de la no-existencia". En este texto se pretende dilucidar si la metodología de Alexievich es una hermenéutica que propone contribuir a esclarecer los motivos del comportamiento humano, así como establecer las bases de una ética anamnética que restablezca lo no resuelto del pasado, que trate de asentar una justicia de la reparación

de los miles de víctimas. Es la suya una crítica a la historia de una utopía como fue la creación del nuevo hombre soviético. En definitiva, una crónica del sufrimiento y un intento de reparación. El hilo conductor del trabajo de esta historiadora del alma es la transmisión del testimonio oral, por el que la autora dice sentir fascinación y del que intenta extraer su rastro filosófico para abrir una brecha en el tiempo y atrapar la esencia del acontecer histórico.

RESUM

No sent sense embuts de caràcter filosòfic, la fondària de l'obra de Svetlana Alexievich transcendeix els gèneres del periodisme i de la literatura. Una obra que aspira fonamentalment a preservar la memòria dels morts i de les víctimes anònimes, que de no ser per la recol·lecció de testimoniatges orals dut a terme durant anys, haurien quedat obliterats en una sort de "filosofia de la no-existència". En aquest text es pretén dilucidar si la metodologia de Alexievich és una hermenèutica que proposa contribuir a esclarir els motius del comportament humà, així com establir les bases d'una ètica anamnètica que restablisca el no resolt del passat, que tracte d'assentar una justícia de la reparació dels milers de víctimes. És la seua una crítica a la història d'una utopia com va ser la creació del nou home soviètic. En definitiva, una crònica del sofriment i un intent de reparació. El fil conductor del treball d'aquesta historiadora de l'ànima és la transmissió del testimoniatge oral, pel qual l'autora diu sentir fascinació i del qual intenta extraure el seu rastre filosòfic per a obrir una bretxa en el temps i atrapar l'essència de l'esdevindre històric.

Palabras clave: Svetlana Alexievich, hermenéutica, historia, guerra, justicia, ética
Paraules clau: Svetlana Alexievich, hermenèutica, història, guerra, justícia, ètica

1. ¿SE PUEDE HABLAR DE HERMENÉUTICA EN ALEXIEVICH?

Cuando se aborda la obra de Svetlana Alexievich surge de inmediato la cuestión de la ortodoxia. ¿Hay que descartarla por no ser en puridad una obra filosófica? ¿Es posible soslayar esa presunta inconveniencia y apostar por intentar extraer el contenido filosófico de lo que para algunos es únicamente periodismo y para otros literatura? Quizá haya que desterrar para siempre esa cesura.

Si la hermenéutica es una técnica, un arte y una filosofía que tiene como característica propia interpretar y comprender para revelar los motivos del comportamiento humano, la obra de Alexievich es relevante porque nos sitúa en el núcleo de la reflexión moral: ¿cómo se comporta el ser humano en situaciones trágicas, en «tiempos oscuros»?

La hermenéutica posee una naturaleza profundamente humana, puesto que es al ser humano a quien le toca interpretar, analizar o comprender el significado de pensamientos, acciones, gestos y palabras, entre otras formas de manifestaciones, dada su naturaleza racional. El objeto de la hermenéutica no es solamente la interpretación por la interpretación, sino es la experiencia de lo ajeno, de lo distinto y la posibilidad del diálogo. Y eso es precisamente la tarea a la que se encomienda Alexievich, abrir un diálogo con las víctimas de la historia, con aquellos que quedaron atrás olvidados, aquellos a los que, sin los testimonios recogidos por Alexievich, habrían quedado en el olvido más absoluto. Es la recolección de voces, del recuerdo y de la memoria, la que hace posible la anámnesis con la que hacerles justicia para hacer efectiva aquella sentencia atribuida a Voltaire según la cual a los vivos deberíamos respeto, y a los muertos únicamente la verdad. Y en este sentido apuntaba Elie Wiesel, superviviente del Holocausto, al afirmar que el recuerdo permite la existencia de la historia, de la cultura y de la civilización, y que, sin él, no existiría la posibilidad de la moral o de la conciencia del deber. Si olvidamos nuestra

responsabilidad para con los muertos, olvidamos también la que tenemos con los vivos.

El término "hermenéutica" proviene del verbo griego *hermēneuein* que significa declarar, anunciar, esclarecer y, por último, traducir. Denota que alguna cosa es vuelta comprensible o llevada a la comprensión. Y así, en Alexievich, el cometido es el tránsito del testimonio oral de lo ajeno a un intento de comprensión de experiencias vitales, porque, en su opinión, la verdad no cabe en un solo corazón, en una sola mente. De algún modo es fragmentada, múltiple, diversa y dispersa por el mundo. De ahí que su método hermenéutico se ubique en un paradigma interpretativo, fenomenológico, cuya finalidad es vislumbrar e interpretar en el marco de una comprensión mutua y participativa. La autora nos ayuda a la interpretación de unos sentimientos que son transmitidos por la voz. En el caso de su primer libro, *La guerra no tiene nombre* de mujer, es la fascinación por la voz de esas mujeres, viudas o huérfanas, que se reúnen para contarse sus experiencias de la guerra, para contarse la historia verdadera de la guerra, y sacar del olvido a los seres que la historia "oficial" soviética ha opacado.

El fenomenólogo busca la comprensión por medio de métodos cualitativos, tales como la observación participante y la entrevista en profundidad, entre otros, que generan datos descriptivos: la comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente. Así pues, Alexievich da pie a interpretar las acciones humanas que pierden el valor que tienen por lo que son en sí, aisladamente, y son vistas e interpretadas por la función que desempeñan en la estructura total de la personalidad. El método de Alexievich es inductivo, basado en la oralidad. Son horas de voz humana recogidas en frágiles cintas de casete, testimonios que de otra forma se habrían perdido para siempre. El Ángel de la historia de Benjamin miraría hacia atrás pero ya no encontraría nada; se hace patente que el ejercicio de recuperación de la memoria que lleva a cabo Alexievich implica

una epistemología, puesto que no se puede mirar adelante en la historia, sin previamente mirar e interpretar el "atrás", el pasado.
La hermenéutica implica la posibilidad de hacerse un ser libre, solo por el hecho de ser inherente a la condición de ser portadora de la palabra. La facticidad implica la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, extraer conclusiones en todas las direcciones, que es lo que contribuye a desenvolverse con conocimiento dentro del terreno de la comprensión de los textos. En este caso, habríamos de sustituir texto por voz, por testimonio, que, a su vez, quedará sedimentada en texto en la obra de Alexievich. Por tanto, el método hermenéutico llegaría a ser el método por excelencia para la comprensión del comportamiento humano.

2. EL ASOMBRO ANTE EL MAL

"La índole del asombro que impulsa a filosofar nace obviamente del espectáculo del mal físico y el mal moral en el mundo, los cuales no deberían existir en absoluto aun cuando guardaran mutuamente una justa relación e incluso fueran superados por el bien. El mal moral, el mal físico y la muerte son lo que cualifican y enderezan el asombro filosófico." (SCHOPENHAUER. 2003: 169)
Haber nacido en un país en el que un cuarto de su población murió de manera violenta por causa del peor conflicto bélico que la humanidad haya conocido, marca indeleblemente La fascinación que sintió siempre por la voz humana, aquellas mujeres que se sentaban en las plazas de los pueblos tras la guerra. Pueblos casi sin hombres porque habían muerto en la Gran Guerra Patriótica que la extinta Unión Soviética libró contra el invasor nazi. La obra de Svetlana Alexievich está transida por el presupuesto de Schopenhauer; el estupor que nos genera incomprensión, que nos lleva al asombro filosófico es una estupefacción dolorosa. La inclinación a la reflexión filosófica

proviene del espectáculo de la desgracia y del mal en el mundo. De la obra de Alexievich trasciende asimismo una perplejidad ante la desolación que producen las guerras, que aunque puedan estar justificadas, siempre son un crimen. Puede parecer frívolo hablar de fascinación, pero es que el mal la ejerce, probablemente por la incomprensión que genera, o por el terror a que como seres normales devengamos victimarios y perpetradores. Desde Hannah Arendt no podemos escapar ya a la preocupación y a la alerta que debemos sentir al saber que de lo ordinario podemos pasar a lo extraordinario si se dan una serie de procesos como la ideologización.

Hay que hacer notar el riesgo que implica hablar del mal en singular, porque se puede caer en su sustanciación, en convertirlo en una suerte de fuerza metafísica que escapa a nuestro control, que sería algo ajeno, propio de nadie. Es preferible hablar de males cometidos por individuos concretos y con causas identificables. De lo contrario, abdicaríamos de nuestra responsabilidad como seres humanos. Y así, Alexievich se va a centrar en el ser humano frente al límite: guerras, catástrofes nucleares, desmoronamiento de un sistema de creencias... Le interesa recolectar los sentimientos cotidianos, los pensamientos, las palabras, una recopilación de la vida de su tiempo, en definitiva. Lo que le atrae es la historia del alma, la vida doméstica del alma, lo que la historia escrita con mayúsculas usualmente omite y mira de soslayo. Y para ello precisa descender a los infiernos para encontrarse con el ser humano.

Todo lo que relata Alexievich lo ha experimentado de primera mano: nacer y crecer en un país desestabilizado demográficamente por una guerra mundial con sus huérfanos y viudas, ser corresponsal durante la invasión soviética de Afganistán, cuando aún imperaban los ideales del *hombre nuevo* socialista, y la catástrofe nuclear de Chernóbil, que inició la decadencia e implosión del sistema comunista; ulteriormente el fin del *homo sovieticus*.

La *memoria passionis* del último medio siglo de la extinta

Unión Soviética y el comienzo del XXI en la nueva Rusia neocapitalista es el centro de interés de su obra. Ese "tiempo de segunda mano" que surge en el tránsito a un nuevo régimen en el que las esperanzas de millones de rusos se ven truncadas porque la posibilidad de un país digno donde se pudiera vivir decentemente, se evapora para convertirse en un estado "fuerte" en el que el comunismo realmente no ha muerto. Y lo que es esencial, el intento de otorgar verdad a los muertos, a poner nombre y apellidos a cientos de historias y víctimas que habrían quedado obliteradas de la historia. Alexievich no se considera una escritora de la catástrofe, más bien del escenario posterior. No al modo del fotógrafo de guerra que está en el momento del conflicto, sino cuando las cosas se asientan, cuando salen de la primera página. Una aproximación más profunda que la inmediatez, que toda reflexión filosófica exige.

3. EN DIÁLOGO CON IRIS MURDOCH Y MARÍA ZAMBRANO

Se pueden apreciar resonancias del análisis de Iris Murdoch sobre el bien en la obra de Alexievich. Aunque ya se ha señalado que la autora bielorrusa lleva a cabo una compilación de voces, testimonios y emociones de forma inductiva hasta elaborar un collage que dé sentido a esas vivencias interpretadas hermenéuticamente, y algo de Hume podría trazarse en su emotivismo moral, su filosofía moral es relevante porque la recolección de testimonios sirve para constatar que, aunque el terreno de la verdad y la moral son diversos, el ser humano puede elaborar su moralidad a medida que va tomando decisiones y actúa. No podemos objetivar los valores morales, no son objetivables, no los podemos describir con afirmaciones, sino que los seres humanos los crean "al elegir una conducta determinada que los exprese". (MORENO PIZARRO 2020: 216).
Es por ello por lo que las obras de Alexievich pueden verse como tratados morales en este sentido; puesto que su labor

hermenéutica centrada en las voces, en la oralidad del testimonio, nos muestra cómo la moral se despliega en actuaciones concretas vistas o vividas por los testimonios. Intenta mostrarnos que el bien y el mal tienen una existencia real y constatable. Frente al cientificismo, al igual que Murdoch, Alexievich nos muestra que los seres humanos podemos percibir la moralidad de una acción. Son centenares los casos que recogen sus obras donde vemos a seres humanos comportarse de forma honorable o ruin.

Alexievich propicia la creación un esquema perceptivo o conceptual con el que existiría la posibilidad de ver y nombrar en el ámbito de lo moral. Porque, sin este andamiaje, no sería factible valorar un hecho como despreciable o deseable desde el punto de vista moral.

Siguiendo la visión de Murdoch, se establece un diálogo con planteamientos como el de Aristóteles o el de Simone Weil para "elaborar una visión real de moral que permitiera, por una parte, reconocer el bien y el mal en el mundo y en las personas y, por otra, mostrar el camino para que aprendamos a perfeccionarnos a nosotros mismos y ser mejores seres humanos." (MORENO PIZARRO 2020: 217). El compendio que lleva a cabo con sus novelas corales activan y desencadenan una reacción en el espectador/lector; esos hechos morales, de la enormidad y tragedia que describe Alexievich. Y nos convierte en esos testigos por el hecho de escuchar a un testigo (Elie Wiesel). Y ello nos impone un mandato moral puesto que nuestra nueva condición de transmisores del testigo es la vía que nos conduce hacia lo no resuelto del pasado y de toda vigencia del pasado en el presente.

Frente a posturas universalistas o maximalistas de la moral, se hallaría un trasunto de Murdoch en Alexievich por su particularismo moral. Los libros de Alexievich no son sino un seguido de testimonios particulares unos relatos donde esos testimonios refieren, aun en el contexto de una tragedia como las guerras de Chechenia o la invasión alemana de la Unión Sovié-

tica, o la descomposición de un sistema político (y también moral), que suponía la caída del socialismo real, casos particulares de sevicia o de heroísmo. Serían visiones contrapuestas las de Hume, con su emotivismo moral, frente a la percepción moral, atenta al hecho moral concreto.

Decía Hannah Arendt que "toda emoción es una experiencia somática: el corazón me duele cuando estoy triste, se calienta con la simpatía, se abre en los raros momentos en que el amor o la alegría me llenan, y sensaciones físicas similares se adueñan de mí con la rabia, la cólera u otros afectos" (ARENDT 2002: 114). Un propósito similar es el que hallamos en Alexievich: provocando en el espectador esa reacción casi corpórea que produce la lectura de testimonios desgarradores puede servirnos de advertencia respecto a la naturaleza humana y a los males que se derivan del culto al Estado y de la disolución de la personalidad individual en el sujeto colectivo, o al descontrol de la técnica y de la ciencia cuando caen en manos ineptas e irresponsables, sin aprecio alguno por la vida humana. Y a la vez, nos deja un hálito de esperanza al constatar que, a pesar de todo, puede establecerse la soberanía del bien, y que el ser humano es capaz de comportarse moralmente aun en las peores circunstancias. Del particularismo moral que propone Murdoch, y que es posible extrapolar al trabajo de Alexievich, quien, inductivamente, muestra cómo los seres humanos no precisan de estructuras morales previas para ir construyendo su moralidad, puesto que la configuran al actuar.

Para María Zambrano tener conciencia histórica consiste en "lograr que la historia no se comporte como una antigua deidad que exige inagotable sacrificio" (ZAMBRANO 2019: 19). No asistir pasivamente a la historia como sujetos que no han podido decidir, sino como seres sintientes que se autodeterminan y son capaces de revertir el sacrificio en belleza y amor. Lo que Zambrano pone en el centro de su pensamiento, al igual que Alexievich, es la experiencia viviente, materia y fuente ori-

ginaria del hacer y del pensar, transformándose así en un género de escritura que define como "novela-confesión polifónica". Lo principal no es reunir hechos, sino plantear una nueva mirada sobre el acontecimiento en sí, extraer de cada personaje los detalles menos banales, sentimientos y matices nuevos. Lo que denomina "crear una nueva filosofía del acontecimiento". La importancia del testimonio no es la verdad en sí misma, sino las emociones que se recuerdan y cómo se reviven. Se construye un coro de voces en que se exponen y contrastan diferentes visiones de la realidad, porque cada individuo genera una respuesta diferente ante los mismos hechos.

Escribe Zambrano: "El condenado es el que padeció tan largo trecho; el desconocido es el que clama por ser: el porvenir. Pasado y porvenir se unen en este enigma. No podría suceder de otro modo, dado que el hombre se encuentra siempre así: viniendo de un pasado hacia un porvenir. Y de todas las condenaciones y porvenir, si se hace que ese porvenir no sea una reiteración del pasado, si se hace que sea de verdad porvenir." (ZAMBRANO 2019: 20)

En estas bellas palabras se manifiesta el interés común de ambas autoras: recuperar la memoria del desconocido, de la víctima preterida, porque no habrá porvenir sin justicia sin bondad y sin belleza. Para que haya de verdad porvenir, no puede haber reiteración de un pasado lleno de guerras y muerte. Señala la pensadora malagueña que el ser humano debe vivir en horizontal, sentirse concernido por todos los acontecimientos que tienen lugar en el planeta, y ese es el sentimiento que evoca Alexievich al leer su obra mnemónica, que independientemente de nuestro lugar de nacimiento o residencia, debemos hacer nuestro cualquier padecimiento o sufrimiento que se produzca en el mundo, porque como afirma Zambrano, somos "necesariamente personas" ampliando el "somos necesariamente libres" de Ortega y Gasset.

Y, no obstante, a Alexievich no deja de causarle hastío esa tarea: "No quiero volver a escribir sobre la guerra... No quiero vivir

de nuevo inmersa en la «filosofía de la desaparición» en vez de en la «filosofía de la vida». Recolectar la interminable experiencia de la no-existencia." (ALEXIEVICH 2016: 11). Pero en ese lamento por tener que narrar la "no-existencia" estriba la altura de su labor: que el condenado, el olvidado llegue a ser. No hay duda de que el precio a pagar es elevado. Cuenta la autora que tras concluir la redacción de su primer libro no era capaz de asistir al menor acto de sufrimiento: el chillido de un gato atropellado, la mirada de un pez recién salido de las redes del pescador...

Cada persona tiene una cantidad determinada de fuerzas para defenderse ante el dolor, sea físico o psicológico, y ese capital, en su caso, estaba agotado. La vivencia y su posterior narración exigen una distancia y un tiempo: "¿Cómo hacerlo para vivir en la historia y escribir sobre ella al mismo tiempo? No se puede agarrar por el cuello un pedazo de vida, toda esa porquería existencial, y arrastrarlo a la fuerza hasta el libro" (ALEXIEVICH 2016: 11).

Y ahí entronca el presupuesto inicial de este texto esencia que necesita de la interpretación y de la hermenéutica. Escribe Alexievich: "No se puede coger todo eso y engastarlo en la historia tal cual. Es necesario "abrir una brecha en el tiempo" y "atrapar la esencia". (ALEXIEVICH 2016: 12). Esa cesura entre la vivencia y su relato, es lo que nos revela el trabajo que la autora lleva a cabo con su hermenéutica del testimonio oral, intentando atrapar la esencia que precisa tiempo y sedimentación para que con su traslación al texto, podamos en mayor medida poder comprender e interpretar los motivos del comportamiento humano.

El contrapunto que oponen Murdoch y Zambrano al mal y al sufrimiento del mundo es la búsqueda del amor y de la belleza y la negación del egoísmo. Lo "único" que haría falta es el desarrollo de nuestras virtudes, que aprendamos a convertir nuestras vidas en obras de arte, a "pensar con el corazón", a mirar la realidad y a las personas con la mirada del amor, si-

tuándonos, como pretende Alexievich, en la perspectiva ética de la alteridad. Y, aspirar así, a detener el inagotable sacrificio y a que la historia obtenga por fin el logro de una aurora.

El general pronuncia su discurso...Las mujeres de negro lloran. Nosotros guardamos silencio. ¿Por qué guardamos silencio? No quiero estar callada... Y no puedo seguir escribiendo sobre la guerra. (ALEXIEVICH 2016: 12)

Es necesario escuchar siempre el rastro filosófico de la voz.

BIBLIOGRAFÍA

ALEXIEVICH, S. (2015(1)), *Últimos testigos. Los niños de la Segunda Guerra Mundial*, Barcelona, España: Debate.

_____(2015 (2)), *La guerra no tiene rostro de mujer*, Barcelona, España: Debate.

_____(2015 (3)), *Voces de Chernóbil. Crónica del futuro*, Barcelona, España: Debate.

_____(2015 (4)), *El fin del "Homo sovieticus"*, Barcelona, España: Acantilado.

_____(2016), *Los muchachos de zinc. Voces soviéticas de la guerra de Afganistán*, Barcelona, España: Debate.

ARENDT, H. (2002) *La vida del espíritu*. Madrid, España: Paidós.

BOELLA, L. (2010) *Pensar con el corazón. Hannah Arendt, Simone Weil, Edith Stein, María Zambrano*. Madrid, España: Narcea,

FERRARIS, M. (2005). *Historia de la hermenéutica*. México: Siglo XXI.

GADAMER, H. (1993). *Verdad y método. I*. Salamanca, España: Sígueme.

MORENO PIZARRO, M. I. (2020) "Iris Murdoch. La soberanía del bien" en SORIANO, N. y FERRERES, S. (Coord), *Filósofas. Del olvido a la memoria*. (pp. 215-228). Valencia, España: Diálogo.

MORIN, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.

MURDOCH, I. (2019). *La soberanía del bien*. Barcelona, España: Taurus

RICOEUR, P. (2002). "Explicar y comprender". En RICOEUR, P. (Edit), D*el texto a la acción. Ensayos de hermenéutica, II*. (pp. 149-163). México: Fondo de Cultura Económica.

SCHOPENHAUER, A. (2003). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.

ZAMBRANO, M. (2019). *Persona y democracia*. Madrid, España: Alianza.

Iris Murdoch, antinarcisista

Iris Murdoch, antinarcissista

Marta I. Moreno Pizarro
IES Matilde Salvador
Castellón

RESUMEN
Iris Murdoch, desde una posición exterior a la filosofía académica, supo leer la historia de la filosofía moral como un largo camino hacia la entronización del yo y el vaciado del concepto de bien. Su perspectiva, alejada de la academia y centrada en la realidad de lo humano, le permitió no sólo una mirada lúcida a las teorías éticas dominantes en su tiempo, sino también adelantarse en señalar una tendencia individualista y egoísta que cristalizaría, con el cambio de siglo, en una sociedad marcada por la cultura del narcisismo. Su propuesta ética responde con fuerza y altura de miras a la realidad moral del mundo actual con un desplazamiento del foco de la ética: de la elección a la visión, de la voluntad del yo a la sumisión a la realidad.

RESUM
Iris Murdoch, des d'una posició exterior a la filosofia acadèmica, va saber llegir la història de la filosofia moral com un llarg camí cap a l'entronització del jo i el buidatge del concepte de

bé. La seua perspectiva, allunyada de l'acadèmia i centrada en la realitat de l'humà, li va permetre no sols una mirada lúcida a les teories ètiques dominants en el seu temps, sinó també avançar-se a assenyalar una tendència individualista i egoista que cristal·litzaria, amb el canvi de segle, en una societat marcada per la cultura del narcissisme. La seua proposta ètica respon amb força i altura de mires a la realitat moral del món actual amb un desplaçament del focus ètic: de l'elecció a la visió, de la voluntat del jo a la submissió a la realitat.

Palabras clave: Iris Murdoch, cultura del narcisismo, ética antinarcisista
Paraules clau: Iris Murdoch, cultura del narcissisme, ética antinarcissista

1. PENSAMIENTO EN LAS AFUERAS

En un mundo duramente zarandeado por los grandes conflictos del siglo XX, Iris Murdoch compartió con sus coetáneos una indudable preocupación por clarificar la cuestión de la moral y por dilucidar el lugar apropiado de la humanidad, si bien su mirada y su orientación filosófica fueron muy diferentes a las de las dos grandes tradiciones filosóficas de la época. Gran conocedora de ambas, encontró deficiencias en ellas a un nivel muy fundamental, aunque elaboró con especial minuciosidad sus discrepancias con la teoría dominante en su contexto más próximo: el prescriptivismo de Hare. Muchos estudiosos de Murdoch destacan esta cualidad de ser una “rara avis” en su tiempo como explicación al hecho de que su proyección filosófica se apagara prematuramente. Lo cierto es que, en la segunda mitad de la década de los 50, el marco teórico con el que Hare analizaba la moral iba siendo cada vez más influyente en los círculos académicos que se ocupaban de la filosofía práctica, marco al que Iris Murdoch se opone frontalmente. Eso, unido al hecho de que Hare mismo nunca

se avino a incluir a Iris Murdoch en el debate sobre la realidad de los hechos morales (de hecho, jamás contestó a sus críticas o la mencionó en sus escritos o intervenciones), abonó el terreno para un ostracismo sutil, ejercido con mucha discreción, por el que Iris Murdoch fue poco a poco desapareciendo de la escena Oxford hasta que, finalmente, se mudó a Londres. Como en el caso de tantas y tantas personas, especialmente mujeres, a las que se les deja claro que sus aportaciones no son tenidas en cuenta y que no forman parte de la conversación, es difícil determinar si Iris Murdoch se autoexpulsó o acabó siendo expulsada de la universidad en la que anteriormente tanto había brillado[18]. Sea como fuere, lo cierto es que, cuando publicó uno de sus ensayos más amplios, profundos y programáticos, en el que ella decanta con endiablada precisión las reflexiones producto de toda una vida dedicada al pensamiento, lo hizo en una revista poco importante desde el punto de vista del impacto en el ámbito académico anglosajón. A pesar de su brillantez, las ideas que Iris Murdoch vierte en *La soberanía del bien*, carentes de la pátina de credibilidad e importancia que le habría conferido una publicación de más prestigio, fueron ignoradas o, a lo sumo, tratadas con amable indiferencia.

Su exclusión académica, por tanto, fuera esta voluntaria o inducida, la sitúan en un espacio externo a las conversaciones filosóficas que se desarrollan en la academia. Desde ese exterior, filosófico y metodológico, Murdoch puede pensar con más libertad sobre el bien, el amor, la ética y la vida, algo por lo que paga el precio de un cierto vacío. Este hecho debe influir en la lectura que en la actualidad hacemos de sus ensayos. Considerar sus ideas de una forma profunda pasa necesa-

18 Se habla mucho del déficit de autoconfianza de las mujeres y de si estas sufren en un mayor porcentaje el síndrome del impostor. No se habla tanto, sin embargo, de la penalización social, laboral, académica, personal, etc. con la que se grava la ambición legítima cuando el sujeto que la persigue es una mujer.

riamente por tener presente la huella que esa especificidad marca en sus textos. Murdoch discute sólo en apariencia con los filósofos que la ningunean; en realidad, su visión filosófica conversa con las grandes tradiciones éticas y metafísicas de la historia del pensamiento desde Platón hasta sus días. A eso se le suman dos elementos que elevan su peculiaridad: por una parte, la elección de Simone Weil como referente, otra filósofa que podríamos decir también que sitúa su obra en el exterior de los salones filosóficos de la época. Por otra parte, su gran talento literario, que tanto y tan bien aprovechó para dotar de densidad material y humana sus ideas filosóficas, y que le permitió encontrar para sus reflexiones un espacio mucho más rico y apegado a la vida.

El calado de su proyecto ético, que el mundo actual se ha encargado de poner de relevancia, resuena ahora con más fuerza que nunca. Los textos de Iris Murdoch nos interpelan sin concesiones justamente porque vivimos en una realidad que, a nivel sociológico, político y moral, está marcada por lo que muchos consideramos el trastorno de nuestro tiempo: el narcisismo. Iris Murdoch pudo reconocer la inercia de ese movimiento hacia el individualismo egoísta y cómo se va gestando desde la filosofía moderna hasta nuestros días. No sólo a nivel teórico: también a nivel material y humano. Iris Murdoch es capaz de describir el arco filosófico por el que la ética se va replegando cada vez más en el yo a lo largo de la historia. Pero su respuesta, la solución que propone a esa deriva de entronización del ego que se desprende de los planteamientos teóricos de Hare, por el lado anglosajón, y de Sartre, en el ámbito continental, es teórica tanto como material y humana. Iris Murdoch propugna un cambio real en nuestra manera de ser seres humanos a partir de una ampliación y mejora de la visión ética (a través del desarrollo de las virtudes, la atención, una mejor percepción de aspectos, y el amor) y una educación estética y moral. Algo que me lleva a pensar que su propuesta, que llamaré antinarcisista, no se circunscribe al ámbito pura-

mente teórico de la ética y la metaética, sino que alcanza también la preocupación por la vida real de las personas y sus conductas y decisiones: el tejido moral de la humanidad.
Siempre es necesario situar correctamente la conversación filosófica de la que participan los textos y las ideas de cualquier filósofo; en el caso de Iris Murdoch, hacerlo es más urgente si cabe. A pesar de la sutil exclusión académica que marcó su obra a partir de su abandono de Oxford en 1963, Iris Murdoch había sido una filósofa excepcionalmente celebrada en Inglaterra. Tan celebrada antes como ignorada después; una peculiar paradoja de su biografía intelectual que contribuyó a que su filosofía fuera una "rara avis" en el contexto filosófico europeo de su época. Cabe preguntarse si no es eso precisamente la razón de su grandeza. No pretendo hacer un elogio de la exclusión, en absoluto, y sería muy ingenuo por mi parte defender que, en la situación contrafáctica de que Iris Murdoch hubiera seguido manteniendo los niveles de admiración y respeto filosófico por parte de sus colegas de los que disfrutó hasta finales de los cincuenta, no habría podido escribir con la hondura y la amplitud filosófica con la que lo hizo. Algo así es, sencillamente, indefendible. Pero sí es mi intención, al menos, celebrar ese silencio que surgió a su alrededor (alejada del ruido de las discusiones incesantes y las modas filosóficas propias del funcionamiento del ámbito académico) y la falta de resonancia de sus ideas (ecos y respuestas que seguramente la habrían enredado en debates sobre eternas precisiones analíticas), algo que seguramente le ayudó a alcanzar unas cotas de pensamiento cuya vigencia y fecundidad son hoy incuestionables.

2. NARCISISMO

Muchos son los pensadores que vienen señalando desde hace décadas el auge del narcisismo. Si bien en un principio esta llamada de atención venía de parte de profesionales de la psi-

cología y la psiquiatría, quienes veían un aumento exponencial de personas con personalidad narcisista, a medida que el siglo XX iba dejando paso al siglo XXI, la preocupación por los rasgos narcisistas se fue trasladando al ámbito de la cultura. En parte, porque la personalidad de los individuos es un reflejo de las características dominantes en una sociedad, toda vez que las personas construimos nuestra identidad, en parte, por un proceso ineludible de socialización. Así lo argumentaron Richard Sennett (1977) y Christopher Lasch (1979), quienes veían el narcisismo como un fenómeno social que se había generalizado como respuesta adaptativa a la dificultad de vivir en el mundo moderno. Pero también porque la emergencia de los narcisistas en puestos de máxima visibilidad y poder es indicativo de la ventaja adaptativa que supone serlo en nuestro mundo moderno. El comportamiento narcisista es aceptado y normalizado, se trivializan sus efectos en la sociedad, se le presta la atención que los narcisistas tanto ansían y se premia con todo tipo de prebendas económicas, sociales y personales. La cultura del narcisismo modela el comportamiento de las personas que pertenecen a los grupos sociales que la adoptan a través de los ideales de vida que se inculcan, los comportamientos que se premian o los que se penalizan y los mitos en los que se cree. Es decir, ya no es tanto que, como se ha constatado (KIROUAK y NAMIAN, 2015), los narcisistas sean ahora mucho más en número, que también, sino sobre todo que la cultura que prevalece en muchos ámbitos importantes de nuestra sociedad actual (entendiendo por cultura el conjunto de conocimientos, prácticas, creencias, tradiciones, producciones artísticas, técnicas, y formas de vida propias de un determinado grupo humano, que derivan de su vida social) es ahora una cultura del narcisismo. Si, como decía Durkheim, la personalidad es el individuo socializado, entonces queda claro que la textura de nuestro mundo moral es narcisista. Esa profundización en la realidad cultural del narcisismo ha sido el enfoque de pensadores como Gilles Lipovetsky (1983 y

2006), Alain Ehrenberg (1998 y 2010) y Byung-Chul Han (2010). Podemos tener la idea de que el narcisismo se concentraba en los "triunfadores": todos reconocemos las imágenes de ricos impulsivos e irresponsables jugando con las economías y las vidas de la gente en los grandes despachos y en las salas de Wall Street. Pero con el cambio de siglo, junto con la democratización del acceso a Internet, a la información conveniente, a la presencia mediática y a las redes sociales, se ha democratizado también el narcisismo y ahora es un patrimonio de cualquiera, tenga o no "éxito" económico y/o social real. Como ilustración anecdótica de esta idea, baste una breve mirada a la publicidad actual: en los mensajes publicitarios de una sociedad no solamente se muestran aquellos objetos que les son deseables a los individuos, también se reflejan (y a través de ellos se construyen) sus anhelos, sus prioridades, sus valores, sus creencias sobre el mundo y sobre ellos mismos, sus modos de ser y sus aspiraciones vitales. Rechazo a envejecer, culto al yo, teatralización de la existencia, hedonismo, hiperconsumo, banalización de las dificultades reales, explosión de la emotividad, espejismo de la hiperautonomía y el emprendimiento... Si creemos todo lo que nos dice la publicidad acabaremos convencidos de que podemos moldear el mundo en función de nuestros deseos y de que, de hecho, merecemos hacerlo. Puesto que la personalidad es adaptativa, entenderemos por qué una gran cantidad de personas influyentes y poderosas en nuestra sociedad cumplen punto por punto los nueve criterios del trastorno de la personalidad narcisista (es fácil destacar en cualquier cultura cuando tu personalidad es afín a los ejes que la conforman), lo cual es indicativo de que el narcisismo no es meramente una característica atribuible a individuos: el narcisismo en la actualidad es estructural porque nuestra cultura actual (política, social, empresarial, laboral, etc.), a través de los usos sociales, permite, fomenta, promueve, justifica y premia, por la vía de los hechos, el narcisismo, y esto se debe a que en buena medida ella misma es, de

hecho, narcisista.

En aras de la brevedad, señalaré sin elaborar varias características de la sociedad actual que forman parte, entre muchas otras, de la cultura del narcisismo en diferentes ámbitos:

a) En el ámbito de la relación entre el individuo y su grupo social encontramos el cultivo de la apariencia, no sólo física, sino también con respecto a capacidades y estilo de vida; el fenómeno del "branding" (la creación de una marca personal, convertir la persona en una marca); la necesidad de saber venderse para tener éxito o ser considerado en cualquier profesión; la extensión masiva del uso de las redes sociales (en particular aquellas orientadas a la imagen) y el fenómeno de los "influencers"; el elitismo (o las aspiraciones de elitismo o la apariencia de elitismo)...

b) En el ámbito de lo mediático, encontramos la característica típica del narcisismo por el que se niega la realidad o se acomoda a la idea de que lo propio no solamente es mejor que lo de los demás (ya sean ideas, posiciones, propuestas, etc.) sino que lo de los demás es absolutamente despreciable. Así, proliferan debates en televisión, políticos y de otra índole, llenos de acusaciones en espejo y falacias (especialmente "ad hominen" y "tu quoque"). Se fomenta así la polarización y la respuesta agresiva en detrimento del diálogo constructivo y la reflexión: el fenómeno del "zasca" y el de los "haters" son prueba de ello. Por otra parte, se cultiva la emocionalidad exacerbada diluyendo en el "infoteintment" la distinción entre información y espectáculo y entre información y opinión, y así proliferan las "fake news" y las burbujas cognitivas provocadas por el acceso selectivo, según una posición preestablecida en un determinado asunto, a noticias, textos y titulares mas favorables y convenientes a las ideas propias. Además, la necesidad narcisista de exhibicionismo por la que las sensaciones son llevadas al extremo y deben ser visibilizadas se refleja en la hipertrofia estética de la telerrealidad, un ecosistema muy propicio para los narcisistas tanto a un lado como al otro de la pantalla. Conse-

cuentemente, y debido a la poca capacidad de atención sostenida de la audiencia narcisista, tenemos como resultado otro fenómeno que encaja perfectamente con el quebranto típico del narcisismo enfrentado a una nueva realidad que ya no le es favorable: el fenómeno de los llamados "juguetes rotos".

c) En el ámbito de la política encontramos varios elementos relacionados con el culto al yo y la resistencia a cualquier menoscabo de la autoimagen: el afán desesperado por mantenerse en cargos, la adicción al poder y la sensación de omnipotencia y de grandeza. De hecho, se cultiva tal sensación a base de apropiarse de méritos ajenos y de rodearse de personas solícitas y aduladoras cuya máxima (por otra parte, interesada) es la lealtad al superior al que jamás cuestionarán y que serán tachados de envidiosos, incompetentes y traidores en el momento en que lo hagan; una señal de los esfuerzos del narcisista por negarse a aceptar la realidad. A eso se le suma la conciencia (ilusoria o fundamentada) de impunidad, lo que desemboca demasiado a menudo en corrupción, desprecio por cumplir las normas legales, sociales y morales, y búsqueda de prebendas ilegítimas y trato de favor. En el otro extremo tenemos también la típica ausencia de criterio propio que provoca parálisis política: un miedo a equivocarse y que se reconozca la incapacidad, y por ende a perder la posición (como se suele decir, el que se mueve no sale en la foto, y no siempre es evidente a qué grupo hay que contentar con la decisión que tenemos sobre la mesa.) En ambos casos, cuando algo sale mal, la respuesta será la misma: externalizar la culpa. La misma persona que recibe con una sonrisa los aplausos por discursos que no ha escrito y que inaugura obras que no ha diseñado o ejecutado, responsabilizará a otros de los errores propios. El cargo pillado en falta responderá intentando presentarse como una víctima y tratará de acaparar la empatía que él mismo no tuvo con los afectados de su conducta. El ciclo de abuso y victimismo se completa indefectiblemente:

puño de hierro y mandíbula de cristal.
d) En el ámbito económico, nuestro mundo se caracteriza por una cultura capitalista en la que se fomenta el hiperconsumo y la creación de estándares que nos llevan a la desigualdad material, a la precarización y, en los casos de "éxito" económico y social a la autoexplotación. Se difunde el ideal individualista del emprendedor y el mito de la meritocracia obviando la realidad de que un éxito así depende en gran medida de las condiciones previas y de la disponibilidad de un colchón familiar y social notable, todo ello adornado con la pátina de prestigio que aporta el acceso a condiciones privilegiadas de obtención de titulaciones académicas. Unido al cortoplacismo y al liberalismo económico por el cual todo es alcanzable y todo tiene un precio (incluso uno mismo, cuya imagen, nombre, cuerpo y mera presencia puede monetizarse), esta romantización del tener por oposición al ser, configuran un ecosistema perfectamente propicio para los narcisistas.
e) En el ámbito del arte y la cultura (incluyendo la investigación científica y universitaria), la cultura del producir (o publicar) o desaparecer (o perder financiación o posición), impele a quienes desean seguir en la brecha al plagio y la apropiación (y, de una forma más sutil, al autoplagio). Se valora mucho más el talento "natural" por encima del trabajo y la dedicación, y el aura del artista reconocido o el halo del famoso son una mayor garantía de éxito de ventas y de atención que la calidad de la propia obra.
f) En el ámbito de la educación, encontramos cada vez más un estilo de crianza que podría caracterizarse como de culto al niño, al que se le trata como un rey. Sus deseos se consideran derechos, se le considera especial (siempre más especial que los otros niños) y dotado de especiales talentos o capacidades al que se le debe todo y no se le puede negar nada. Cada vez más, en nuestra cultura se enseña a tener la autoestima frágil e hiperinflada, a huir de la crítica de otros y a evitar a toda costa la autocrítica, lo cual preserva el ego de los hijos y también

de sus progenitores, que extenderán el orgullo por sí mismos a los logros de sus vástagos.
g) Y, por último, con respecto a la cuestión de la igualdad de género, encontramos, por un extremo, una resistencia a abandonar privilegios y a aceptar la igualdad en conductas misóginas, metamisóginas y en el antifeminismo (todas ellas derivadas de una resistencia a la crítica); y, por el otro, se da también en demasiadas ocasiones un afán de acaparar espacios de reivindicación robando protagonismo a los sujetos políticos que son objeto de subordinación del patriarcado.

3. ANTINARCISISMO

Así las cosas, y considerando que los que sufren el narcisismo no suelen ser los que lo tienen sino los que están a su alrededor, parece claro que, en nuestra cultura, una dosis de narcisismo, aunque sea infraclínico, es claramente una ventaja adaptativa; el cuerpo social fabrica y selecciona personalidades narcisistas más o menos inocuas o tolerables para los que viven a su alrededor. Un narcisismo patológico, por otra parte, a menudo es garantía de éxito social, especialmente si las circunstancias que rodean a ese individuo (poder, estatus, dinero, entorno protector) permiten que sea la realidad la que se adapte a sus deseos y no al revés, de modo que la relación con su entorno sí será, paradójicamente, armónica y libre de ficciones: el principio de realidad, en terminología freudiana, se ajustará al principio del deseo.
Ahora bien, ¿cómo se puede evaluar este narcisismo estructural de nuestra sociedad desde un punto de vista ético? ¿Y con qué armas conceptuales o qué criterios? ¿Pudieron otras posiciones teóricas sobre la ética vislumbrar esta realidad y anticiparse como antídoto para el narcisismo que hoy determina nuestras vidas? ¿Pudo hacerlo el prescriptivismo de Hare? ¿Pudo hacerlo la ética de la autenticidad de Sartre, quien ni siquiera, a diferencia de Simone de Beauvoir, considera la situa-

ción como límite no mediatizable de la propia libertad? Iris Murdoch, tanto en *La soberanía del bien* como en otros ensayos, dedica muchos esfuerzos a combatir esta realidad moral que ya pudo vislumbrar, y que en su momento ella llamaba, sencillamente, egoísmo. Para ella, esta era la posición antiética por excelencia, pero reconocía también lo mucho que ésta formaba parte de nuestra naturaleza como seres humanos. Iris Murdoch era perfectamente consciente de la realidad moral de las personas y su tendencia psicológica al egoísmo y a la autocomplacencia: prefiere autoengañarse a su favor en lugar de ver la realidad. Así lo expresa en *La soberanía del bien*: el egoísmo nos impide ver lo que hay que ver porque nuestro ego se interpone en nuestra visión de la realidad y de la conducta apropiada. Pero del mismo modo que reconoce la naturaleza poco favorecedora de los seres humanos, reconoce también su capacidad de perfectibilidad: crecemos, dice Iris Murdoch en "La idea de perfección", a base de mirar. La visión moral de una persona puede crecer, expandirse, refinarse y sofisticarse desde dentro, orgánicamente. Los "esquemas conceptuales" pueden, a su vez, crecer, expandirse, refinarse y sofisticarse. No en vano, muchos de nuestros conceptos morales son auténticas conquistas históricas y filosóficas propiciadas por personas (no necesariamente pensadores o filósofos) que se han atrevido a señalar, nombrar y describir los rincones oscuros y polvorientos de la sociedad donde el mal, el daño o la injusticia residían, por mucho que pasaran desapercibidos (o precisamente porque así era). Para Iris Murdoch, y así lo defiende en *Visión y elección en la moral*, lo que vemos determina lo que elegimos. Por eso hay que aprender a mirar. Por eso, también, hay que aprender a mirarnos a nosotros mismos, sin caer en la tentación del autoengaño, aunque dicha mirada nos devuelva una imagen poco halagadora. Ahora bien, el narcisista (ese es uno de sus rasgos distintivos) jamás se cuestiona a sí mismo. Protegerá su visión sin enfrentarla al control de la mirada honesta de los otros y nunca la opondrá

al principio de realidad. En el fondo, moralmente, es, si no ciego, corto de vista. ¿Cómo podría alguien así elegir un curso de acción en el que prevalezca la justicia o la solidaridad o la empatía si va en contra de sus intereses o si le devolverá una imagen de sí mismo que no le agrada?

El narcisismo, en definitiva, es una perspectiva sobre la realidad, una visión marcada por el acento en la importancia de uno mismo y de los deseos propios: una manera de verse y ver a los demás que poco tiene que ver con la realidad y sí mucho con el amor sobreinflado a uno mismo. Desde el punto de vista epistemológico, el narcisismo supone una distorsión encaminada a proteger y sostener el autoconcepto, y por tanto una cierta impermeabilidad al principio de realidad. De la misma forma que es posible señalar la insensibilidad a razones como un sesgo cognitivo de los juicios, en el plano moral la perspectiva narcisista adolece de una insensibilidad a los aspectos morales no convenientes al ego narcisista que se deja evidenciar en todo tipo de conductas, desde las más inocuas a las más dañinas. La ética de Iris Murduch es antinarcisista porque pretende que alcancemos una visión de la realidad basada en la humildad: en el fondo, propone una sumisión honesta a la realidad. Y para ello nos ofrece dos herramientas: el arte y la belleza (que nos preparan para "apagar el yo" y olvidarnos de él) y el desarrollo de las disciplinas (aprender un idioma, o una técnica artesanal, o a tocar un instrumento, lo cual nos entrena en el sometimiento a las reglas para alcanzar una excelencia fuera de uno mismo). Propugna, además, que debemos hacernos cargo de nosotros mismos y domeñar nuestra naturaleza egoísta, así como modelarnos en oposición al narcisismo desarrollando la atención a la realidad y la mirada del amor.

BIBLIOGRAFÍA

EHRENBERG, A. (2000) [1998]. *La Fatigue d'être soi: Dépression et société*. París, Francia: Odile Jacob.

_____ (2012) [2010]. *La Société du malaise*. París, Francia: Odile Jacob.

HAN, B. (2017) [2010]. *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder Editorial.

KIROUAC, L. y NAMIAN, D. (2015) "Narcissism, Self-esteem and Society. A Sociological Perspective of the Depathologization of a Controversial Disorder" en *Sociologie*, Vol. 6, Issue 3, (pp. 279 a 294).

LASCH, C. (2018) [1979]. *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. Nueva York, EEUU: W. W. Norton & Company.

LIPOVETSKY, G. (2006) [1983]. *La era del vacío*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

_____ (2010) [2006] *La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

MURDOCH, I. (2019) [1970]. *La soberanía del bien*. Barcelona, España: Taurus.

SENNET, R., (2017) [1977]. *The Fall of Public Man*. Nueva York, EEUU: W. W. Norton & Company.

Les assessories d'àmbit humanístic i social de la xarxa de Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRE), dependents de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, organitzen el II Congrés d'humanitats, ciències socials i educació que, en 2021, porta el títol de "Les dones a les humanitats i les ciències socials".
Seguint la trajectòria traçada fins al moment, aquest congrés és fonamentalment una proposta formativa d'actualització científica, didàctica i metodològica que pretén posar les condicions per a crear un vertader espai de trobada, dinamització i intercanvi d'experiències realitzades pel professorat de la Comunitat Valenciana i que, sense dubte, contribuiran a la millora de l'ensenyament-aprenentatge de les humanitats i les ciències socials.
La majoria d'aquestes experiències que s'han comunicat, juntament amb nombroses ponències, s'inclouen en aquest llibre d'actes que ara es posa a disposició de tot el personal docent del nostre territori amb l'esperança que puga convertir-se en un material valuós per a la reflexió, l'anàlisi i la millora educativa en els nostres centres educatius.

GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport
cefire