

19/6/2013



HACIA UNA PEDAGOGÍA TRANSGRESORA UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE GÉNERO

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN RELACIONES DE GÉNERO | Laura Seco Benso

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO — UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Directora: Mercedes Baillo Fanlo

Ilustración de cubierta: Leandro Lamas

ÍNDICE

<u>JUSTIFICACIÓN</u>	p. 7
<u>MARCO NORMATIVO</u>	p. 11
<u>MARCO TEÓRICO</u>	p.15
<u>CONTEXTUALIZACIÓN</u>	p. 17
<u>OBJETIVOS</u>	p. 19
<u>METODOLOGÍA</u>	p. 23
<u>ACTIVIDADES</u>	p. 27
<u>CONCLUSIONES</u>	p. 53
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	p. 55

JUSTIFICACIÓN

Recuerdo la clase en que la profesora de Lingüística General, Teresa Moure, nos habló de la existencia de variedades masculinas y femeninas de las lenguas. Yo no estaba de acuerdo. Vale, podía ser que mi abuela –incluso mi madre– sufriera todavía las consecuencias de la educación sexista de la etapa franquista, y por eso usaba un registro más cuidado que el de su marido y le dejaba a él llevar el timón de la conversación con las visitas; pero, en pleno año 2000, esas cosas ya no pasaban. Yo misma decía tacos como el que más. Y no me suponía ningún problema hablar en público. O encararme verbalmente con mi padre.

En fin, que nunca me había sentido discriminada por ser mujer. No había tenido ningún motivo. Pfff, qué tontería...

Tuve que reconocer que no era capaz de mencionar ningún hombre de éxito que utilizara un lenguaje suave y elaborado y no fuese tachado de *marica* y *afeminado*. Al revés, en cambio, sí se me ocurrían ejemplos de mujeres que habían triunfado haciendo gala de maneras nada femeniles... Me sorprendió descubrir, entonces, que yo también, con mi estilo procaz y descarado, no hacía sino adoptar el comportamiento propio del género masculino, recurriendo, de manera más o menos inconsciente, a una estrategia mimética que perseguía la aceptación del grupo dominante y, con ello, el acceso a determinados privilegios sociales.

Tras ese acontecimiento, empecé a tomar conciencia del carácter androcéntrico del *statu quo*. Con la ayuda de mi profesora, Teresa Moure, me fui ajustando las gafas violetas y, desde esta nueva óptica, me puse a explorar las relaciones de poder que se tejían a mi alrededor.

No tardé en comprender que, ciertamente, lo personal es político. Indignada, colérica, decidí salir a la calle. Las Mulheres Transgredindo, en Compostela, me enseñaron entonces a canalizar la rabia a través de la creatividad y el humor. No queremos ser víctimas, sino agentes de transformación social.

Tras el contacto con estas activistas veteranas, de vuelta en Ourense, encontré en las Lerchas mi espacio de sororidad y crecimiento personal. Al mismo tiempo, proseguí mi formación académica, aprovechando la oportunidad que me brindaba la Universidad de Vigo de participar en el primer programa oficial de posgrado en Estudios de Género. Junto a mis compañeras, verdaderas maestras, pude disfrutar las enseñanzas de tantas mujeres sabias: Purificación Mayobre, María Jesús Fariñas, Dolores Juliano... y, especialmente, Elvira Burgos, que consiguió romper nuestros esquemas mentales para repensar el mundo conocido y nos exhortó a mantenernos siempre alerta.

Aquel año, en medio del curso, se me presentó la oportunidad de trabajar como sustituta de Lengua Castellana y Literatura. Era mi turno: ahora me tocaba a mí despertar la conciencia, la curiosidad y la sensibilidad de aquellas adolescentes que soportaban resignadas su tediosa jornada diaria.

El primer día de clase no pasó desapercibido el femenino genérico en mis intervenciones orales¹.

—¡Profe, Jorge ha estado diciendo en el recreo que eres una feminista!

—¿Es eso verdad, Jorge?

—Eso es lo que me han contado a mí...

—Y, conociéndome, ¿tú lo crees?

—Yo... No no... Pero hay gente que lo anda diciendo por ahí...

—Ya, pero tú no deberías creer acriticamente todo lo que dicen por ahí, ¿no? A ver, busca en el diccionario el significado de feminista.

—Feminista: '1. adj. Perteneciente o relativo al feminismo. // 2. adj. Partidario del feminismo. U. t. c. s'.

—Eso no nos aclara nada. Venga, busca ahora qué es eso de feminismo.

—Feminismo: '(Del lat. femīna, mujer, hembra, e -ismo). 1. m. Doctrina social favorable a la mujer, a quien concede capacidad y derechos reservados antes a los hombres. // 2. m. Movimiento que exige para las mujeres iguales derechos que para los hombres'.

—¿Y tú crees, en serio, que yo pretendo que las mujeres tengan iguales derechos que los hombres?

—Yo... No... Sí... No sé...

—Je, je. Tranquilo, Jorge. ¡Pues claro que quiero! ¿Tú, no?

La respuesta fue afirmativa, por supuesto. En mi paso por las aulas de Secundaria —como estudiante y como profesora— he topado con un alumnado convenientemente aleccionado para aplicar una perspectiva *políticamente correcta* cada vez que se le demandaba que emitiese un juicio ético en abstracto. Las alumnas saben qué es lo que se espera que respondan y, por lo general, están prestas a complacer a la autoridad pedagógica a fin de aprobar². Otra cosa muy distinta es lo que realmente opinen sobre situaciones concretas reconocibles, cotidianas; por ejemplo, quién debe tener la iniciativa para pedir rollo/salir/matrimonio o qué pasa cuando un chico es sensible y llora con asiduidad.

De este modo, la institución escolar, con sus reglas de juego, impone un determinado arbitrario cultural a la hora de instruir (más que *educar*) en valores, inculcando en las alumnas una doble moral, pública (o académica) y privada. Este hecho impele a desarrollar nuevos modelos educativos que posibiliten el diálogo y el encuentro transformador de todas las partes, alumnas y profesora.

A partir de este diagnóstico del panorama educativo, en las prácticas del Máster me propuse diseñar un plan orientado a estimular el espíritu crítico y desencadenar un proceso profundo de reflexión que conllevara un cambio de actitud en las alumnas y, consecuentemente, la sustitución gradual de sus esquemas de pensamiento, promoviendo, finalmente, la adopción de compromisos individuales.

La idea inicial del proyecto era plantear e implementar una propuesta educativa aplicando la perspectiva de género en el aula de Lengua Castellana y Literatura (LCL). En ese primer momento barajé la posibilidad de abarcar el currículo de la asignatura correspondiente a 4.º de ESO, intercalando a lo largo de todo el curso pequeñas intervenciones en las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje (así, por ejemplo, tras analizar sintácticamente en clase un enunciado del tipo *El gerente alabó la elegancia con que vestía siempre su secretaria*, se propondría reflexionar sobre el contenido sexista del mensaje).

¹ En el cuerpo del trabajo se emplea el femenino gramatical para hacer referencia a seres de ambos sexos, así como para resolver las concordancias gramaticales. Esta elección la debo a la influencia de las traductoras de la obra de Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert (2001).

² Este comportamiento es un fiel reflejo de la función reproductora del sistema de enseñanza expuesta por Bourdieu y Passeron ([1970] 2001).

Dado que para llevar a cabo esta idea habría sido necesario un seguimiento a lo largo todo el curso académico, más tarde me decanté por experimentar una nueva forma de trabajar la perspectiva de género en clase, convirtiendo la educación para la igualdad entre hombres y mujeres en elemento articulador de los contenidos disciplinares de LCL, tal como sugiere el artículo 11.2 de la Orden de 9 de mayo de 2007.

Sin embargo, tras presentar mi unidad didáctica en el centro educativo, me vi obligada a replantearme los objetivos del proyecto para adaptarme a la coyuntura temporal en la que iban a tener lugar las prácticas: estas no se dilatarían durante tres o cuatro semanas, como había previsto, sino que se iban a condensar en cuatro días, dos de ellos con una carga lectiva de tres horas; además, su ubicación dentro del curso académico correspondía a los últimos días del segundo cuatrimestre, después de las jornadas de evaluación (de hecho, la primera sesión, a última hora del viernes, tuvo lugar cuando ya se les habían entregado las notas) y justo antes de las vacaciones de Semana Santa.

Por todo ello, me vi empujada a aligerar la dificultad y complejidad de los contenidos, así como a rebajar la demanda de esfuerzo que debía exigir a mis alumnas. Al mismo tiempo, dado que el centro no contaba con un plan de igualdad y no había una línea definida para trabajar estos contenidos transversales, opté por abordar aspectos más generales de las relaciones de género. Y, puesto que no solo había sido el Departamento de LCL el que me había cedido horas de clase, me pareció conveniente desvincularme en buena medida del currículo de LCL, lejos del que fuera mi planteamiento inicial.

Esta es, en fin, la unidad didáctica resultante.

MARCO NORMATIVO

La revolución democrática de la Modernidad erigió el principio de *igualdad universal* en el fundamento jurídico que sustenta el reconocimiento del derecho de ciudadanía a todos los *hombres*. A los *hombres*, en efecto, porque los movimientos feministas tardarían casi dos siglos en corregir la exclusión de las mujeres como sujetas de derecho en el nuevo código civil napoleónico, cuya influencia llega prácticamente hasta hoy³.

Ese largo camino de luchas reivindicativas puede reconocerse en la distancia que media entre estas dos afirmaciones:

«Todos los *hombres* nacen libres e iguales en derechos» (Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, adoptada por la Asamblea Nacional francesa en 1789).

«Todos los *seres humanos* nacen libres e iguales en dignidad y en derechos» (Declaración Universal de Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1948).

Actualmente, la igualdad entre mujeres y hombres es un principio jurídico universal recogido en diversos textos internacionales sobre derechos humanos. Entre ellos, destaca la **Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer**, aprobada por la Asamblea General de la ONU en 1979 y ratificada por el Estado español en 1983.

En la **Declaración sobre la Eliminación de la Violencia sobre la Mujer**, de 1993, la Asamblea General amplía el marco de la convención al incluir la violencia contra las mujeres.

La **IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres**, celebrada en Beijing en 1995, identifica la violencia contra las mujeres como una manifestación de las históricas relaciones de poder entre hombres y mujeres, derivadas esencialmente de patrones culturales y presiones sociales.

En el ámbito de la Unión Europea, el **Tratado de Ámsterdam**, en vigor desde 1999, inicia una nueva etapa en el proceso de construcción europea en la que la promoción de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la eliminación de las desigualdades entre unas y otros constituyen una prioridad que debe integrarse en el diseño de todas las políticas y acciones de la Unión y de sus miembros.

³ «En el desarrollo histórico que ve surgir el estado moderno y la moderna democracia, un viejo orden político basado en la *desigualdad entre los hombres* es suplantado por un nuevo orden político basado en la *igualdad entre los hombres*. En sus orígenes, el principio de igualdad se aplica solo a los sujetos masculinos. La hipótesis teórica que funda el principio de igualdad en que “todos los hombres son iguales por naturaleza” está pensada solo para el sexo masculino (...). La exclusión de las mujeres no es un proceso accidental que se va regularizando con el tiempo, como pasó con algunos sectores de varones. Se trata de una exclusión primaria, inscrita en el sostenimiento exclusivamente masculino del principio. Pensado por los hombres y para los hombres, el principio de igualdad deja intocable y refuerza aquella *natural* distinción entre una esfera pública masculina y una esfera doméstica femenina, que hace de las mujeres unos sujetos políticamente impensables, o sea, unos no-sujetos» (CAVARERO, ADRIANA y FRANCO RESTAINO: *Le filosofie femministe*. Turín: Paravia, 1999, 123-124; citado en Mayobre, 2006: 5-6).

Ya dentro del panorama estatal, la **Constitución española** de 1978 proclama en su artículo 1 la igualdad como valor superior del ordenamiento jurídico y en su artículo 14, el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo.

Respecto a la normativa específica contra la violencia de género y a favor de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, contamos con la **Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género** y la **Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres**.

Por otro lado, la **Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el Gobierno** hace referencia explícita al **mainstreaming de género**, la estrategia transversal surgida de la III y IV Conferencias Mundiales sobre la Mujer que busca integrar la perspectiva de género en la totalidad de las políticas públicas (y no solo en aquellas específicas de igualdad), de tal manera que la igualdad real entre mujeres y hombres se convierta en una prioridad para todas las administraciones públicas, incluyendo las educativas.

En este sentido, la todavía vigente **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación** incluye entre los principios que inspiran el sistema educativo español «El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres» (art. 11).

Por su parte, el proyecto de **Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa**, que estos días se tramita en el Congreso, dedica precisamente a este punto su primera modificación normativa, añadiendo a la redacción anterior «..., así como la prevención de la violencia de género».

A nivel autonómico, la **Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón** establece que el departamento competente en materia educativa «llevará a cabo un asesoramiento específico en materia de **coeducación** que sirva de soporte tanto a la labor orientadora de los centros educativos como a los centros de apoyo al profesorado» (art. 7.3). Además, «promoverá los valores de igualdad, respeto y tolerancia en el marco de la tutoría y orientación del alumnado, tanto a través de la función docente como por medio de los servicios especializados» (art.7.5).

El **Proyecto Educativo de Centro (PEC)** recogerá la educación para la igualdad entre géneros y la prevención de la violencia, y los **Planes de Acción Tutorial** de todos los niveles educativos incluirán apartados específicos destinados a reflexionar sobre los modelos femenino y masculino, así como una orientación de estudios y profesiones basada en las aptitudes y capacidades de las personas y no en la pertenencia a uno u otro sexo (ibídem, art. 7.6).

En relación con la medida prevista en la Ley 4/2007 por la que el departamento de Educación «elaborará, desarrollará y difundirá proyectos y materiales didácticos que contengan pautas de conducta que transmitan valores de igualdad, respeto y tolerancia, de manera que se favorezca la prevención de actitudes y situaciones violentas o sexistas» (art. 3), el **Informe sobre la Violencia de Género en Aragón (2012)** concluye que «En el año 2011 no se han realizado nuevas convocatorias para subvencionar algunos proyectos de innovación educativa relacionados con la igualdad de género y la prevención de la violencia de género que en el curso anterior habían sido subvencionados en centros educativos de la Comunidad Autónoma. En cambio los **Planes de Convivencia**, que incluyen aspectos relacionados con la igualdad de género, se han generalizado en todos los centros»⁴ (García, 2012: 126).

⁴ **Orden de 11 de noviembre de 2008**, del Departamento de Educación, cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Por último, todavía en el primer nivel de concreción curricular, la ***Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*** recoge entre sus objetivos «Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes...» (art. 7c).

Además, el artículo 15 de la orden de Bachillerato determina que «La educación en valores deberá formar parte de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ser el elemento de mayor relevancia en la educación del alumnado»; en concreto, la **educación para la igualdad entre hombres y mujeres** aparece expresamente recogida entre aquellos contenidos «que deberán integrarse y desarrollarse con carácter transversal en todas las materias del Bachillerato y en todas las actividades escolares».

MARCO TEÓRICO

A pesar de que actualmente la mayoría de los ordenamientos jurídicos de los estados democráticos occidentales recogen normas que establecen la igualdad formal de derechos entre todos los seres humanos, todavía dista mucho de haberse conseguido la igualdad efectiva en el plano real, tal como reconocen los propios preámbulos de las leyes (Samara, 2009: 45-46).

Como puede deducirse fácilmente del apartado anterior, el legislador español, con influencia de sus colegas internacionales, deja leer entre líneas una óptica propia del **feminismo igualitario o ilustrado**⁵. A ella apunta la (mera) referencia a la **coeducación** que aparece, por ejemplo, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ante el vacío normativo, podemos recurrir a la Academia para una primera aproximación a ese concepto: según el avance de la vigésima tercera edición del *DRAE*, *coeducar* es 'Enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo'. Esta escuálida definición reduce, pues, la coeducación a *escuela mixta*, lo que no garantiza de ningún modo la igualdad entre alumnas y alumnos, ya que no entra a valorar el carácter androcéntrico del actual sistema educativo.

Sin duda va mucho más lejos la definición propuesta por Mónica Guerra (2001: 138):

«Coeducar (...) es educar sin discriminación, teniendo en cuenta el valor de las diferencias que existen entre los sexos. El reconocimiento de tal diferencia es imprescindible para llevar a cabo una educación en la que no se priorice un modelo (masculino, blanco, occidental) al que todas las personas deben imitar, sino que las diferencias y la pluralidad se consideren una aportación enriquecedora. Esto puede alcanzarse a través de una experiencia educativa crítica ante una dimensión cultural cuyas normas devienen del colectivo masculino. Una educación en que la mujer se considere también como norma y no como excepción "desviada"».

Con todo, a esta reflexión se le pueden interponer muchas críticas, como el esencialismo que se detecta en su concepción de los sexos. En este sentido, apunta Purificación Mayobre que

«A la hora de planificar una educación no androcéntrica surgen numerosos debates dentro de la propia teoría feminista acerca de si la educación debe fomentar la cancelación de los géneros, provocar la potenciación de los dos géneros o activar la proliferación de los géneros. La apuesta por alguna de estas alternativas depende de la respuesta que se dé a los siguientes interrogantes: Hombres y mujeres, ¿somos iguales? ¿Somos diferentes? ¿En qué, por qué, para qué somos diferentes? Las respuestas a estas preguntas difieren epistemológicamente, filosóficamente y políticamente por parte de los tres grandes paradigmas existentes actualmente en la teoría feminista –feminismo igualitarista, feminismo posmoderno y postestructuralista–, por lo que sus propuestas educativas son también diferentes» (2006: 7-8).

⁵ De hecho, en la exposición de motivos de la Ley Orgánica 3/2007 se cita expresamente a John Stuart Mill. Por cierto que resulta cuando menos curioso que los redactores de la norma tuvieran que echar mano de una autoridad masculina. ¿Acaso no fueron capaces de encontrar ningún referente femenino que protagonizara la lucha sufragista en primera persona, como la propia Harriet Taylor?

Si bien me adscribo en la concepción constructivista de la línea de pensamiento conocida como **«feminismo queer»**, teniendo en cuenta el contexto en que se desarrolla la acción educativa, he preferido partir de una perspectiva más próxima al **feminismo igualitario o ilustrado**, con el que el alumnado está probablemente más familiarizado, a fin de hacer inteligible el discurso pedagógico partiendo de los conocimientos previos de las alumnas.

Así pues, el proceso de reflexión que he diseñado comienza deconstruyendo la categoría central de análisis, el *género*, adoptando la teoría del sistema sexo-género de Gayle Rubin (1996). Solo al final de la secuencia de actividades se introduce la categoría de *queer*, que rompe el binarismo aplicado a la segmentación de la humanidad en hombres y mujeres, así como el esencialismo biológico heteronormativo de los géneros, en un planteamiento próximo a la **pedagogía transgresora** o **pedagogía queer** que propone **Deborah Britzman ([1998] 2002)**.

CONTEXTUALIZACIÓN

El centro docente es el ámbito en el que se desarrolla, aplica y completa el currículo, y es también donde se evidencia su eficacia, coherencia y utilidad. Es, pues, en cada centro y en cada aula donde se debe concretar la flexibilidad y la autonomía curricular, en función de las características del grupo de chicas, del equipo docente que es responsable de su aplicación, de las características del centro y del entorno territorial donde está ubicado⁶.

➤ El Instituto de Educación Secundaria «Ramón Pignatelli» es un centro de titularidad pública que imparte las enseñanzas de ESO y Bachillerato –en las modalidades de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud (CNS) y Humanidades y Ciencias Sociales (HCS)–, además de un programa de garantía social (modalidad iniciación profesional) de Ayudante Administrativa.

➤ El estilo educativo del Centro, recogido en el PEC, se sitúa dentro del marco general definido por la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y la Declaración de los Derechos de la Niña (ONU, 1959); especialmente los artículos 7.º y 10.º de este último documento, así como su concreción en la Constitución española y el Estatuto de Autonomía de Aragón.

Las líneas maestras que perfilan sus señas de identidad son:

- El respeto a las personas, tanto de la Comunidad Educativa como de fuera de ella.
- El compromiso con los valores democráticos, teniendo en cuenta la diversidad de las personas.
- El respeto al pluralismo ideológico, así como a las opciones políticas religiosas, en un contexto tolerante y democrático.
- El desarrollo de la capacidad crítica, investigadora e innovadora a través del trabajo, del esfuerzo y de la creatividad.
- La diversidad de metodologías didácticas en los procesos de enseñanza- aprendizaje (E-A).
- El trabajo personal y la disciplina como componentes básicos del progreso académico y formativo.
- La participación activa de la Comunidad Educativa en la gestión del Centro.

⁶ La mayor parte de la información que se recoge en este apartado procede de la página web del Centro: <<http://www.iespignatelli.es>>.

➤ El edificio actual cuenta con treinta años de antigüedad; fue, de hecho, el primero en acoger conjuntamente chicas y chicos en sus aulas. Se distribuye en tres plantas y dispone de las siguientes instalaciones:

- * Aulas específicas de Informática (dos), Música, Dibujo y Plástica; Sala de Medios Audiovisuales, de Usos Múltiples y de Desdobles, y veinte aulas de grupo.
- * Biblioteca con personal dedicado especialmente a su funcionamiento y servicio.
- * Gimnasio cubierto, con dos pistas deportivas y un rocódromo.
- * Laboratorios de Física, Química, Biología y Geología.
- * Despachos para los distintos departamentos, la Secretaría, la Jefatura de Estudios, la Dirección, el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnas) y el PIEE (Proyecto de Intervención Territorial Espacios Escolares).

➤ El Instituto está ubicado en la calle Jarque del Moncayo, 17 (Zaragoza 50012), enclavado en una tranquila y verde zona muy espaciosa, junto a otros tres centros docentes y la que comúnmente se conoce como «Ciudad Escolar Pignatelli», hoy residencia universitaria.

➤ Con relación a los aspectos del equipo docente y de los planes y programas que afectaban a mi programación, la orientadora del Centro me confesó en una entrevista previa que la perspectiva de género solo se trabajaba en ocasiones puntuales, principalmente en las fechas conmemorativas del Día Contra la Violencia de Género (25 de noviembre) y el Día Internacional de las Mujeres (8 de marzo).

➤ Por otra parte, la población que acude al centro presenta, en líneas generales, un nivel socioeconómico medio/medio-bajo.

➤ Respecto al grupo en el que se impartió clase, correspondía al primer curso de Bachillerato de la opción de HCS. Estaba integrado por un total de veintiséis alumnas, con distribución homogénea de chicas y chicos y edades comprendidas entre los dieciséis y los dieciocho años. La mayor parte del alumnado era autóctono, si bien había tres chicas de procedencia árabe y cuatro de origen latinoamericano.

Todos estos elementos contextuales se han tenido en cuenta a la hora de elaborar e implementar la unidad didáctica a fin de diseñar un itinerario formativo adaptado a la realidad del aula.

OBJETIVOS

Objetivos generales

La definición de los objetivos de este proyecto se ha basado en la propuesta de *pedagogía transgresora* de Deborah Britzman ([1998] 2002):

- ❖ Avanzar hacia una pedagogía transgresora.
- ❖ Desestabilizar las redes de poder hegemónicas de la política identitaria a través del cuestionamiento de las cadenas de significación dominantes y punitivas que determinan las estructuras de inteligibilidad y de ininteligibilidad.
- ❖ Facilitar la proliferación de identificaciones y críticas propias que superen el concepto de identidad como esencia, explicación, causalidad o trascendencia (sin dejar de lado la identidad como estado de emergencia), posibilitando la formación de estructuras de inteligibilidad.

19

Objetivos específicos

- ❖ Avanzar hacia una pedagogía transgresora.
 - ✓ Crear un ambiente agradable y distendido en el aula, propicio para una interacción pedagógica satisfactoria (act. 1).
 - ✓ Implicar a las alumnas en el proceso de E-A (act. 1).
 - ✓ Observar y hacer una primera valoración del talante y el comportamiento personal e interpersonal de cada alumna (act. 2).
 - ✓ Activar la estructura conceptual preexistente y el espíritu crítico de las alumnas (act. 3 y 6).
 - ✓ Conocer las concepciones previas de las alumnas. (act. 1 y 3).
 - ✓ Introducir un nuevo contexto funcional en el que las alumnas pudiesen aplicar los conocimientos que habían ido adquiriendo (act. 7).
 - ✓ Medir la competencia de la alumna a la hora de escoger los conocimientos, las destrezas y las actitudes más adecuadas para resolver una situación problemática nueva –aunque similar a las trabajadas en el aula– (act. 12).

- ✓ Fomentar la reflexión metacognitiva y la autorregulación del propio aprendizaje con el fin de desarrollar la capacidad de aprender por una misma (act. 13).
- ❖ Desestabilizar las redes de poder hegemónicas de la política identitaria a través del cuestionamiento de las cadenas de significación dominantes y punitivas que determinan las estructuras de inteligibilidad y de ininteligibilidad.
- ❖ Facilitar la proliferación de identificaciones y críticas propias que superen el concepto de identidad como esencia, explicación, causalidad o trascendencia (sin dejar de lado la identidad como estado de emergencia), posibilitando la formación de estructuras de inteligibilidad.
- ✓ Cuestionar los estereotipos masculinos y femeninos (act. 2).
- ✓ Ejercitar la mirada de las alumnas para ser capaces de reconocer prácticas y actitudes machistas que están normalizadas en nuestra sociedad (act. 2).
- ✓ Descubrir la mirada androcéntrica que informa las definiciones académicas de hombre y mujer (act. 4).
- ✓ Desmentir la supuesta neutralidad de la Real Academia Española (RAE) y rebatir la legitimidad de esta instancia para imponer un orden simbólico patriarcal (act. 4).
- ✓ Dar a conocer la forma en que las prácticas discursivas funcionan como normas de carácter coercitivo que condicionan nuestra vida (act. 5).
- ✓ Ampliar la concepción del lenguaje como instrumento de poder y de control social. (act. 5).
- ✓ Incentivar la consciencia respecto a la influencia socializadora de las estructuras conceptuales dominantes (act. 5).
- ✓ Demostrar la existencia de condicionamientos culturales que, de manera inconsciente, determinan nuestra manera de pensar y ver el mundo a través de la interiorización y reproducción de esquemas lingüístico-cognitivos, adquiridos a lo largo del proceso de socialización (act. 6).
- ✓ Hacer patente la necesidad de permanecer alerta ante los condicionamientos culturales y desarrollar el sentido crítico para poder alcanzar un conocimiento más profundo de la realidad (act. 7).
- ✓ Descubrir los prejuicios que tenemos interiorizados por pertenecer a una sociedad heteronormativa (act. 7).
- ✓ Guiar el proceso reflexivo de las alumnas al objeto de que descubran los usos sexistas presentes en el lenguaje ordinario (act. 8).
- ✓ Facilitar pautas para generar enunciados no sexistas acordes con un lenguaje inclusivo (act. 8).
- ✓ Hacer patente la fagocitación de la Mujer en el uso del masculino genérico (act. 9).
- ✓ Visibilizar la violencia simbólica patriarcal identificando las relaciones de poder asimétricas que se ocultan en su matriz (act. 9).
- ✓ Denunciar la acción *performativa* (y no solo descriptiva) de los discursos institucionalizados (act. 9).

- ✓ Facilitar a través del proceso de extrañamiento el reconocimiento de situaciones cotidianas de sexismo ambivalente que padecen las mujeres (act. 10).
- ✓ Mostrar la influencia que ejercen los discursos y las prácticas médicas como tecnologías del género en la configuración de nuestras identificaciones, actitudes, valores, deseos y comportamientos (act. 10).
- ✓ Visibilizar la ciencia como institución social cuya actividad está sujeta a condicionantes históricos, entre ellos, la concepción androcéntrica (act. 10).
- ✓ Problematicar las categorías identitarias normativas *hombre/mujer* (act. 11).
- ✓ Desenmascarar las prácticas de violencia simbólica como estrategias para la reproducción encubierta y sistemática de la dominación heteropatriarcal (act. 11).
- ✓ Hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad (act. 11).
- ✓ Abordar la identidad como un producto social e histórico y como una ética relacional (act. 11).
- ✓ Desestabilizar la construcción aparentemente perfecta de lo normal y mostrar su materialidad (act. 12).
- ✓ Desestabilizar la construcción aparentemente perfecta de lo normal y mostrar su materialidad (act. 13).
- ✓ Incentivar la consciencia respecto a la influencia socializadora de las estructuras conceptuales dominantes que condicionan nuestras propias posibilidades y nuestras inteligibilidades (act. 13).
- ✓ Promover la proliferación de zonas alternativas de identificación y de crítica, necesarias para que el pensamiento sea consciente de sus estructuras conceptuales dominantes y para que se creen nuevos deseos; también para imaginar una sociedad diferente (act. 13).

METODOLOGÍA

Principios psicopedagógicos y metodológicos

■ Principios psicopedagógicos

Los fundamentos pedagógicos de esta unidad didáctica se basan, en primer lugar, en la **teoría socioconstructivista**, que concibe el conocimiento como una *interpretación personal del mundo*, aquella que construye cada sujeta de manera que dé sentido a sus experiencias (la realidad no es, pues, independiente de ella). La estudiante es vista aquí como *agente activa* del proceso de aprendizaje, que, además, tiene lugar en un contexto social, se genera a través de la interacción con otras personas, las cuales aportan sus puntos de vista. (Por eso, igual que, a nivel global, el conocimiento se consensúa en sociedad, en el aula, *se debatirá y se compartirá con el resto del grupo*, fomentándose, así, un *aprendizaje cooperativo*).

Por otra parte, dado que aprender significa *aprender con otras*, en el desarrollo de las actividades es fundamental atender a la *dimensión socioafectiva* del alumnado para garantizar su efectiva participación.

De hecho, la adolescencia es un período de formación de los patrones de relación afectivo y sexual entre Hombres y Mujeres, por lo que la orientación y el tratamiento de la sexualidad es un aspecto clave para la prevención y sensibilización en torno a la violencia de género.

En segundo lugar, la teoría del **aprendizaje significativo**, postulada por Ausubel, sostiene que los *conocimientos nuevos* deben relacionarse con los *saberes previos* que posee la aprendiz. La mente se concibe como una red proposicional donde aprender equivale a *establecer relaciones* (en contra de la tradicional práctica memorística), de modo que será preciso ayudar a la alumna a organizar la información nueva en agrupamientos significativos con el fin de aumentar la comprensión y recuerdo de los conceptos, y trabajar los contenidos de manera que comprenda su lógica interna y sepa utilizarlos, de manera selectiva y razonada, cuando los necesite, evidenciando así que es competente.

Por otro lado, los contenidos y conocimientos deben ser adecuados al grado de desarrollo de la discente y deben estar en concordancia con sus puntos de *interés* y *motivación*, de modo que adquieran carácter *funcional* (significabilidad psicológica). En primero de Bachillerato, la evolución psíquica de las adolescentes –entre los quince y los diecisiete años– permite plantear la comprensión de contenidos de un nivel concreto razonable que les suponga nuevos retos mentales y que les haga avanzar gradualmente en el desarrollo del pensamiento abstracto.

En tercer lugar, el **aprendizaje por descubrimiento**, descrito por Bruner, atribuye gran importancia a la *aplicación práctica* de los conocimientos y su transferencia a *diversas situaciones*, dado que, cuando las alumnas actúan sobre la realidad, activan la *penetración comprensiva*, lo

que les permite experimentar, descubrir y comprender las estructuras de aquello que les es relevante.

En este proceso, la profesora es la responsable de *generar las condiciones y el contexto adecuado* para que se dé el aprendizaje. Su función es *seleccionar y estructurar los contenidos y las actividades* para que los conocimientos sean significativos, adquiriendo, así, una función *orientadora* de los procesos de E-A. A la vez, la docente tiene un papel *dinamizador e integrador*, guiando a la alumna hacia el descubrimiento de nuevas opciones y posibilidades, y favoreciendo la interacción con sus compañeras, el centro educativo y su entorno.

Así pues, guiándome por los planteamientos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, diseñé un itinerario que partiese de parámetros que las alumnas fuesen capaces de reconocer, incluyendo la adopción de métodos docentes *normales* y de una práctica pedagógica institucional que ignora las contradicciones y pretende un conocimiento certero, basado en una verdad pura e identidades estables. Desde estas coordenadas, a través del análisis crítico de las categorías y las necesidades conceptuales establecidas, se irían tendiendo puentes entre los conocimientos y las estructuras mentales previas hacia otras nuevas, hasta lograr las condiciones epistemológicas que permitieran adentrarse sin miedo por terreno resbaladizo en la exploración de nuevas formas de concebir la realidad.

Dado que los objetivos de la unidad implicaban **deconstruir** el discurso identitario (método derrideano), el grueso de las actividades cumplían la función de reestructurar las ideas previas de las alumnas.

Además, a fin de poner en práctica la **racionalidad dialógica** (Marcuse), planteé todas las actividades desde un criterio de interactividad, tanto entre profesora y alumnas como entre las alumnas.

■ Principios metodológicos

Se sigue una metodología *flexible, lúdica, participativa, creativa*, a través de la cual el aula se convierte en un campo de representación de valores y de interacción de ideas y donde la aprendiz no es mera ejecutora de las tareas, sino que debe tener claro el porqué y para qué de las actividades que va a realizar, siendo la agente fundamental de su propio desarrollo. Consecuentemente, las secuencias de actividades de E-A que propongamos en el aula seguirán las fases de la acción competente.

Frente a la tradicional idealización de la figura de la alumna, que era quien debía acomodarse al estilo discente, los actuales planteamientos pedagógicos se fundamentan en la radical heterogeneidad del alumnado, que presenta diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades. En relación con el principio general de igualdad en la diferencia, el actual tratamiento de la diversidad parte del supuesto de que todas las diferencias humanas son normales y que el proceso de E-A debe adaptarse a las necesidades de cada niña, a sus estilos y ritmos de aprendizaje. En consecuencia, la **atención a la diversidad** es la plasmación de una preocupación por las medidas que sirvan para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimentan determinadas alumnas en el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo.

Además, he tenido también en cuenta las propuestas de «Cómo poner en práctica la coeducación en el aula en seis pasos» (Vieites, 2008: 8-9):

1. Educar desde el reconocimiento y el respeto de las diferencias de género del alumnado, sus distintos intereses, miradas, experiencias, saberes, pasado, circunstancias y formas de expresarse.

2. Convertir el aula en un lugar de confianza, que favorezca el crecimiento personal, relacional e intelectual. Abrir el espacio para la participación en igualdad.
3. Utilizar una metodología activa y participativa basada en la colaboración y el aprendizaje mutuo. Aprendizaje en equipo. Aprender desde la reflexión, la colaboración, el intercambio y la propia experiencia.
4. Poner en valor las diferentes realidades y expresiones de las chicas y los chicos, sin que unas y otros queden en silencio o acaparen las intervenciones.
5. Trabajar en círculo, de forma que se establezcan relaciones horizontales en las que aprender a escuchar y a expresarse.
6. Crear un espacio donde poder debatir libremente, de forma que sea posible enfrentar y rebatir argumentos, actitudes y valores sexistas desde un cuestionamiento racional y emocional.

ACTIVIDADES

1.ª SESIÓN

1. ACTIVIDAD DE PRESENTACIÓN

Presentación personal y lluvia de ideas sobre el contenido de la unidad.

➤ **Objetivos:**

- Crear un ambiente agradable y distendido en el aula, propicio para una interacción pedagógica satisfactoria.
- Implicar a las alumnas en el proceso de E-A.
- Introducir el tema central y los objetivos de la unidad.
- Conocer las concepciones previas de las alumnas en torno al *género*.

➤ **Agrupamiento:**

Gran grupo.

➤ **Temporalización:**

25 min.

➤ **Recursos humanos:**

Compañera del máster en Relaciones de Género, Elsa Ros-Ayral.

➤ **Recursos materiales:**

Pizarra y tiza.

➤ **Desarrollo:**

Después de presentarme ante el grupo e introducir a Elsa, inicié una ronda de nombres con el fin de establecer contacto directo con cada una de mis alumnas.

A continuación, pregunté en qué pensaban que iba a consistir la unidad y cuáles eran sus expectativas. A raíz de las respuestas que daban, fui recogiendo en la pizarra términos como *sexo*, *género*, *hombre*, *mujer*, *igualdad*, etc., instándoles luego a que trataran de definir esos conceptos.

Finalmente, expliqué que mi intención era que trabajásemos juntas a lo largo de las ocho sesiones tratando de desmontar esas ideas y descubrir qué se esconde detrás.

➤ **Comentario y valoración:**

Mi prioridad en esa fase de preludio era instaurar un clima de confianza grupal en el que fuera posible exponerse sin miedo a ser rechazada. Para ello, aproveché mi rol de *iniciadora* y desde la primera intervención traté de crear las condiciones socioafectivas y relacionales adecuadas, declarando abiertamente mi precaria situación laboral y mis ganas enormes de disfrutar aquella oportunidad de volver a las aulas. Sin embargo, quizás esta forma de presentarme resultase *intimidatoria*; tal vez tendría que haber implementado un proceso gradual de implicación emocional.

De otro lado, me parece acertado haber intercambiado expectativas para conseguir involucrar a las alumnas en el proceso, dejando, no obstante, interrogantes abiertos para mantener la curiosidad.

2. ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIÓN

Visionado de anuncios con contenidos e imágenes sexistas.

➤ **Objetivos:**

- Observar y hacer una primera valoración del talante y el comportamiento personal e interpersonal de cada alumna.
- Cuestionar los estereotipos masculinos y femeninos.
- Ejercitar la mirada de las alumnas para ser capaces de reconocer prácticas y actitudes machistas que están normalizadas en nuestra sociedad.

➤ **Agrupamiento:**

Gran grupo.

➤ **Temporalización:**

30 min.

➤ **Recursos humanos:**

Compañera del máster en Relaciones de Género, Elsa Ros-Ayral.

➤ **Recursos materiales:**

- Material informático: Lápiz de memoria USB, ordenador, cañón proyector y pantalla.
- Material audiovisual: Ocho anuncios de cerveza (archivos de vídeo en formato MPEG-4):
 - Moretti Zero. (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=vo03L4sQFzU>>).
 - Fernet Stock. (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=72ykHggqUHV>>).
 - Heineken. (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=S1ZZreXEqSY>>).
 - Bavaria. (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=MikvvRPhSpQ>>).
 - Tooheys New. (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=MCAoxl0oHMI>>).
 - Brahma. (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=pB68wVfPK0w>>).
 - Tuborg. (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=ngSUa3cwlw8>>).
 - Guinness. (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=8GNL1Df7h10>>).

➤ Desarrollo:

Tras la proyección ininterrumpida del bloque de anuncios, abrí debate preguntando a las alumnas qué impresiones tenían y si habían experimentado algún cambio de percepción o sensación durante la secuencia de vídeos. Al hilo de las respuestas, orienté la reflexión hacia los modelos femeninos y masculinos que se utilizan en la publicidad y su reflejo (e influjo) en la vida real. Por fin, las animé a que localizaran en los medios de comunicación ejemplos que corroboraran o desmintieran las conclusiones alcanzadas en clase.

➤ Comentario y valoración:

El visionado de estos productos publicitarios permitió que las alumnas reconocieran (y casi todas ellas rechazaran) las situaciones sexistas que allí se esconden bajo una apariencia chistosa. A raíz de este descubrimiento, profundizamos en la manera como se banalizan y normalizan este tipo de prácticas en la sociedad, llegando incluso a identificar los *micromachismos*⁷ que estaban teniendo lugar en nuestra propia aula.

Por otra parte, los materiales seleccionados conectaron con los puntos de interés y motivación de las alumnas, atrayendo su atención y promoviendo su participación en el examen crítico posterior.

Además, la insistencia machacona en el mismo asunto, junto con la progresión del carácter vejatorio y denigrante de los contenidos e imágenes publicitarias, rompió el distanciamiento inducido inicialmente por el tono humorístico de los mensajes y despertó la actitud crítica de muchas alumnas.

La forma de abordar el análisis, atendiendo en primer lugar a una revisión emocional, creo que fue atinada, ya que el malestar y la indignación que manifestaron algunas alumnas potenció la sensibilización e implicación de la mayoría de las mujeres en el debate, si bien provocó también una actitud defensiva o incluso burlona en algunos hombres.

En este sentido, encuentro que no tuve suficientemente en cuenta el hecho de que a esas alturas del curso me encontraba ante un grupo muy consolidado, con roles y dinámicas bien establecidas. Así pues, debería haber previsto que esta actividad, dado que suscita cambios en la relación de fuerzas, generaría conflictos y resistencias. Para evitarlas o, por lo menos, atenuarlas, tendría que haber anticipado alguna dinámica orientada a negociar las normas de funcionamiento del grupo.

Por último, considero que la participación de mi compañera Elsa en el desarrollo de la actividad fue muy positiva, ya que con su presencia contribuyó a diluir el esquema docente/discientes y, sobre todo, porque con su perspicacia de socióloga enriqueció mucho el aprendizaje colectivo gracias a sus observaciones sobre los micromachismos que se habían generado en el interior del grupo.

⁷ Cf. Bonino, 2008.

2.^a SESIÓN

3. ACTIVIDAD DE DIAGNÓSTICO

Reflexión sobre el lenguaje sexista a partir de un cuestionario.

➤ **Objetivos:**

- Activar la estructura conceptual preexistente y el espíritu crítico de las alumnas.
- Evaluar las ideas previas del alumnado en relación con el lenguaje sexista.

➤ **Agrupamiento:**

Individual y gran grupo.

➤ **Temporalización:**

20 min.

➤ **Recursos materiales:**

Material impreso: Fotocopias del cuestionario (cf. Rodríguez, 2003: 4) (v. texto 1).

➤ **Desarrollo:**

Mientras repartía el cuestionario, advertí que se trataba de una tarea individual. Dejé cinco minutos para que contestaran en silencio y, antes de recogerlo, di lugar a que pusieran en común sus meditaciones, incidiendo en qué concepciones tenían acerca de la relación entre lenguaje y realidad.

➤ **Comentario y valoración:**

Esta actividad sirvió para presentar en el aula un nuevo ámbito disciplinar, introduciendo las coordenadas lingüísticas y filosóficas en las que se incardinaría la reflexión durante esa sesión y las tres siguientes. Al mismo tiempo, requirió a las alumnas a actualizar sus sistemas conceptuales, haciendo que tomaran conciencia de los conocimientos y creencias que tenían respecto a la posibilidad de que el lenguaje sea o no sexista.

Por otro lado, el análisis de las respuestas dadas por las alumnas me valió para precisar los *anclajes* de sus estructuras cognitivas y reajustar la secuencia de aprendizaje que había programado para las restantes sesiones.

TEXTO 1

Este cuestionario indaga sobre las ideas comunes que tenemos sobre la lengua, el uso que hacemos de ella y la posibilidad de que el lenguaje sea o no sexista. Lee cada una de las afirmaciones y señala con una **S** las que compartes y con una **N** las que no compartes. No les dediques mucho tiempo.

	S/N
<i>La lingüística es una ciencia neutra, no tiene género.</i>	
<i>La lengua obedece a unas reglas de combinación gramaticales y, por tanto, no puede ser sexista.</i>	
<i>El término hombre designa a la especie de los mamíferos racionales y se refiere por igual a los individuos de sexo masculino y femenino.</i>	
<i>Si admitimos que el lenguaje es sexista, acabaremos dando por buenos términos como tortugo y futbolista.</i>	
<i>El masculino es el genérico que se debe utilizar para referirse a personas de ambos sexos.</i>	
<i>El femenino es el término marcado de la oposición genérica y solo se debe usar cuando lo designado es únicamente femenino.</i>	
<i>Es más correcto decir el hombre que la humanidad.</i>	
<i>Lo masculino es varonil y enérgico y lo femenino, débil y endeble.</i>	
<i>El uso de la barra (alumno/a) elimina el lenguaje sexista.</i>	
<i>Es más correcto la jefe que la jefa.</i>	
<i>El inglés no es una lengua sexista, porque sus sustantivos no tienen marca de género.</i>	
<i>La lengua refleja la realidad.</i>	
<i>Vivimos en una sociedad igualitaria para mujeres y hombres; por lo tanto, el lenguaje no puede ser sexista.</i>	
<i>Las palabras tienen género, no sexo.</i>	

4. ACTIVIDAD DE REESTRUCTURACIÓN DE IDEAS

Análisis crítico de las voces *hombre* y *mujer* recogidas en el diccionario del aula⁸.

➤ **Objetivos:**

- Descubrir la mirada androcéntrica que informa las definiciones académicas de *hombre* y *mujer*.
- Desmentir la supuesta neutralidad de la Real Academia Española (RAE) y rebatir la legitimidad de esta instancia para imponer un orden simbólico patriarcal.

➤ **Agrupamiento:**

Gran grupo.

➤ **Temporalización:**

15 min.

➤ **Recursos materiales:**

- Material bibliográfico: Ejemplar del *Diccionario escolar de la Real Academia Española* (1998).

➤ **Desarrollo:**

Durante la lectura comentada de las entradas *hombre* y *mujer* contenidas en el lexicón del aula (v. texto 2), fui lanzando preguntas al alumnado; esta interacción desembocó, al final, en un coloquio sobre la prostitución, cuestión que motivó el paso a la actividad siguiente.

➤ **Comentario y valoración:**

Mi disertación se centró en mostrar la falta de equivalencia entre ambas definiciones; lejos de ello, la Mujer es concebida allí en sus diferencias biológicas y su subordinación respecto al Varón. Esta crítica feminista me permitió desafiar desde el aula la autoridad de la Academia, cosa que desconcertó visiblemente a unas escolares convenientemente disciplinadas para reconocer la legitimidad de las instituciones hegemónicas.

En ese momento, no pretendía hacer demasiado hincapié en la sobredimensión de la sexualidad femenina y en la hipervisibilización de la figura de la prostituta que se constata en las declaraciones del *Diccionario*, ya que había previsto trabajar esos contenidos en una actividad posterior; sin embargo, la interpelación a las alumnas en el transcurso de mi exposición había fructificado en su efectiva implicación en el proceso de reflexión grupal, por lo que decidí respetar y adaptarme al hilo de su razonamiento.

TEXTO 2

Hombre. m. Ser animado racional. Bajo esta acepción se comprende todo el género humano. // 2. Varón, criatura racional del sexo masculino. // 3. El que ha llegado a la edad viril o adulta. // 4. Entre el vulgo, **marido**. // 5. Unido con algunos sustantivos por medio de la prep. *de*, el que posee las cualidades o cosas significadas por tales sustantivos. **HOMBRE de honor**. // **rana**. El provisto del equipo necesario para efectuar trabajos submarinos.

Mujer. f. Persona del sexo femenino. // 2. La que ha llegado a la edad de la pubertad. // 3. La casada, con relación al marido. // **mundana, perdida, o pública. ramera**. // **ser mujer**. fr. Haber llegado una moza a estado de menstruar.

⁸ Cf. Rodríguez, 2003: 10-11.

5. ACTIVIDAD DE REESTRUCTURACIÓN DE IDEAS

Análisis de insultos⁹.

➤ Objetivos:

- Dar a conocer la forma en que las prácticas discursivas funcionan como normas de carácter coercitivo que condicionan nuestra vida.
- Ampliar la concepción del lenguaje como instrumento de poder y de control social.
- Incentivar la consciencia respecto a la influencia socializadora de las estructuras conceptuales dominantes.

➤ Agrupamiento:

Gran grupo.

➤ Temporalización:

20 min.

➤ Recursos materiales:

Pizarra y tiza.

➤ Desarrollo:

Tras provocar una tormenta de ideas sobre los insultos que habitualmente se dirigen a mujeres y a hombres, anoté en el encerado aquellos que las alumnas consideraban especialmente violentos. Por último, recapacitamos sobre el trasfondo sociológico que estos vocablos entrañan.

➤ Comentario y valoración:

Como otras veces que había llevado la actividad a clase, las peores palabras referidas a hombres resultaron ser *hijo de puta* y *maricón*; sin embargo, en esa ocasión, tanto alumnas como alumnos concordaron en que la ofensa más grave que puede decirse a una mujer no solo es *puta* (y sinónimos), sino también *gorda* (y análogos), lo que deja de manifiesto la importancia que cada vez más se da a este factor estético.

Una vez identificados los ámbitos donde opera el insulto (la prostitución, la homosexualidad y el cuerpo femenino), abordé entonces la función socializadora que cumple al definir los límites normativos que tenemos que respetar para seguir siendo consideradas personas *normales* y no resultar excluidas.

Si bien la actividad no había sido planeada para esta sesión, el tema de la prostitución en que había derivado el coloquio de la anterior tarea me brindó la oportunidad de introducir un enfoque nuevo que provocase en las alumnas un desajuste con respecto a sus concepciones previas e indujese a transformarlas de manera significativa.

⁹ Esta actividad está adaptada de una clase magistral de Dolores Juliano impartida el 14 de abril de 2007 en el marco de la asignatura Globalización y Género del Máster Universitario en Estudios de Género de la Universidad de Vigo.

3.ª Y 4.ª SESIÓN

6. ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN Y MOTIVACIÓN

Juego de enigmas.

➤ Objetivos:

- Activar la estructura conceptual preexistente y el espíritu crítico de las alumnas.
- Demostrar la existencia de condicionamientos culturales que, de manera inconsciente, determinan nuestra manera de pensar y ver el mundo a través de la interiorización y reproducción de esquemas lingüístico-cognitivos adquiridos a lo largo del proceso de socialización.

➤ Agrupamiento:

Gran grupo.

➤ Temporalización:

10 min.

➤ Recursos materiales:

- Material informático: Lápiz de memoria USB, ordenador, cañón proyector y pantalla.
- Material audiovisual: Diapositivas con la transcripción de los enigmas (archivo de presentación en formato de PowerPoint) (cf. Rodríguez, 2003: 5) (v. textos 3 y 4).

➤ Desarrollo:

Tras proyectar y leer en alto cada enigma, las alumnas lanzaron hipótesis tratando de resolverlos. Una vez conseguido, valoramos juntas las causas a que podíamos atribuir la dificultad para dar con la solución de los acertijos.

➤ Comentario y valoración:

Tal como esperaba, las alumnas tardaron un tiempo en averiguar la clave de las adivinanzas, lo que confirmó hasta qué punto la Mujer está invisibilizada en el discurso y en el inconsciente individual y colectivo.

TEXTOS 3 Y 4

Pérez tenía un hermano. El hermano de Pérez murió. Pero el hombre que murió nunca tuvo un hermano.

Un padre y un hijo iban en coche cuando, de pronto, el padre perdió el control del vehículo y se estrellaron contra un poste telefónico. El padre murió en el acto; su hijo quedó muy maltrecho y fue llevado rápidamente al hospital, en donde se le apreciaron lesiones importantes que requerían una urgente intervención. Fue llamado el equipo médico de guardia y, cuando llegó a la sala de operaciones para examinar al chico, se oyó una voz: «¡No puedo operar a este niño, es mi hijo!».

7. ACTIVIDAD DE APLICACIÓN DE NUEVAS IDEAS

Lectura de un relato contemporáneo.

➤ **Objetivos:**

- Introducir un nuevo contexto funcional en el que las alumnas pudiesen aplicar los conocimientos que habían ido adquiriendo.
- Hacer patente la necesidad de permanecer alerta ante los condicionamientos culturales y desarrollar el sentido crítico para poder alcanzar un conocimiento más profundo de la realidad.
- Descubrir los prejuicios que tenemos interiorizados por pertenecer a una sociedad heteronormativa.

➤ **Agrupamiento:**

Gran grupo.

➤ **Temporalización:**

1 h 40 min.

➤ **Recursos materiales:**

- Material impreso: Fotocopias del relato «Te entrego, amor, el mar como una ofrenda» (Riera, 1980) (v. texto 5).

➤ **Desarrollo:**

Las alumnas se fueron turnando para leer en voz alta; de vez en cuando yo las interrumpía para intercalar alguna pregunta, a fin de que mantuvieran la vigilancia en la interpretación de los referentes del texto. Al acabar la lectura, abordamos juntas las preguntas que aparecían al final del relato e iniciamos un debate sobre la heteronormatividad que rige nuestra sociedad.

➤ **Comentario y valoración:**

A pesar de que el ejercicio anterior debería haberlas puesto sobre aviso, la mayoría de las alumnas fue incapaz de descubrir la clave identitaria de la destinataria de la carta; únicamente dos chicas fueron capaces de adelantarse al desenlace del relato. La sorpresa, por tanto, fue mayúscula, lo que animó el debate que se generó en torno al hecho de que solo podemos leer bien lo que ya sabemos leer.

TE ENTREGO, AMOR, LA MAR COMO UNA OFRENDA

Desde aquí, desde esta ventana, no puedo ver la mar. Mis ojos se despeñan por un precipicio de cemento –flores mortecinas en los balcones, toldos corroídos por el sol– hacia el asfalto y el torbellino de la circulación. Mis ojos apuntan hacia el cielo, acribillado por antenas donde nubes negruzcas deshilachan descoloridas madejas... Lejos se adivina, tras el cerco de hormigón y las alambradas de las televisiones, la punta de aguja del templo del Tibidabo... Por más que busco, por más que mis ojos recorren los límites del paisaje, no veo ni sombra de la mar, ni un reflejo, ni un rumor. A menudo olvido que mi ventana se orienta al norte y que la mar habita al sur, al otro lado de la ciudad. Allí, enlutada, grasienta, pestilente, mece, nodriza vieja, barcos de carga, yates y golondrinas, anclados en la rada. Ya no canta nanas; de entre sus dedos se escurrieron hace tiempo todas las caricias, y sus ojos ciegos no perciben la luz. Allí se rinde a la agonía de ser espejo que nada reproduce, opaca lámina metálica sin color ni transparencia en cuyo regazo se acomodan cáscaras y plásticos, entre impúdicos coágulos de una menstruación aceitosa.

Esta mar no se parece en nada a la nuestra y, sin embargo, la amo. La amo y me hace falta. Tal vez porque al mirarla me doy cuenta de que de mar a mar, de orilla a orilla, hay menos distancia que de ciudad a ciudad. Y tú sigues al otro lado.

Añofo la mar. Añofo la inmensidad azulada, la pequeña inmensidad azulada que parecía adentrarse en el camarote, a través del ojo de buey, aquel mediodía de primavera, camino de la isla. Perdóname. Iba a preguntarte si te acuerdas solo por el placer de que me digas que sí, que a menudo también tus ojos fondean en el azul inquietante de aquella mar nuestra mientras te pierdes entre inhalaciones de recuerdos lejanos, un poco rancios ya. ¿Cuántos años han pasado desde aquel viaje? Renuncio a contarlos, aunque tal vez pudiera darte todavía el cómputo exacto de horas, minutos y segundos, como si se tratara de un problema de matemáticas elementales. No debe extrañarte: me fabriqué un calendario de uso personal, donde años, meses y días comenzaban en el preciso instante en que el azul era perfecto, tu cuerpo de seda, tibia, dulce y suavísima la luz que se filtraba. Éramos más jóvenes, menos conscientes, rebosantes de inocencia perversa, casi maligna, de ángel rebelde. Me duele utilizar estas palabras. Me doy cuenta de que pueden inducirte a pensar que tengo remordimientos. Tranquilízate, me avengo perfectamente con mi conciencia... Tenía quince años. Una canción de moda hablaba de tiernas muchachas en flor, y tú me la cantabas para hacerme rabiar. Tenía quince años y a ellos debí, sin duda, nuestra ruptura. Me gusta, por otro lado, saber que llegué a ti en el momento más crítico de mi adolescencia, cuando empezaba a ser mujer, y que tu influencia fue decisiva para que acabara siendo como soy. Durante aquel curso, el de quinto, cambié los calcetines por medias de seda; estrené los primeros zapatos de tacón y un vestido de fiesta: era rojo, de terciopelo, ligeramente escotado. Me lo puse algunos viernes para ir al concierto del Teatro Principal. Teníamos entradas gratuitas porque el Patronato de la Diputación las enviaba, todas las semanas, al Instituto. Tú detestabas las actuaciones de aquella orquesta provinciana que luchaba a brazo partido con violines, trompas y timbales. Sin embargo, venías y te sentabas en una butaca próxima a nuestro palco. Cerrabas los ojos mientras las luces estaban apagadas y solamente permanecía iluminado el escenario. De cuando en cuando percibía un pestañeo, entreabrías los párpados y me mirabas por el rabillo del ojo... Un día –salíamos de un desconcierto, habíamos escuchado una mala versión de Bach– me dijiste que te traspasaba con la mirada. Me preguntaste qué quería pedirte con aquella manera de mirar tan profunda, como si te buscara el alma. Te contesté –me hago bruce de mi sinceridad– que siempre miraba así cuando alguien me llamaba la atención. Fue entonces cuando por primera vez pusiste tus manos sobre mis cabellos. Me hiciste temblar de pies a cabeza y me azaré. ¡Me gustaban tanto tus manos! Son tan bonitas todavía: dedos largos, piel blanquísima, uñas cuidadosamente arregladas. Me sentía feliz cuando cogías mi mano y paseábamos, como los enamorados, por la ciudad. Me enseñaste viejos rincones que habías descubierto en tu adolescencia, cuando nació en ti la afición por andar al atardecer. Mis ojos, que eran los tuyos, porque yo veía el mundo tal y como tú lo mirabas, captaron los matices, las formas, los colores, los detalles que a ti te sorprendían. Me preocupaba tanto mantener tu atención que incluso me esforzaba en adivinar y traducir tus impresiones, haciéndolas pasar por mías de una manera casi inconsciente. Aún hoy, a diez años de distancia, soy capaz de entusiasmarme recorriendo con los ojos cerrados, sin moverme de aquí, el barrio mariner del Puig –cuestas, escalerillas, fuentes públicas– que te recordaban algún recoveco del puerto de Nápoles. Los niños iban desnudos, jugaban con latas vacías, maltrataban a los gatos, y las mujeres, en bata, greñudas y sucias, parlotaban gritando desde los portales. O también puedo –solo me falta tu contacto– seguir tus pasos morosos por las viejas calles empedradas, de fachadas señoriales, camino de la catedral... Cruzo la Puerta del Mar, me adentro en la nave central, aspiro el fuerte olor a incienso...

Algunas tardes salíamos al campo. El agua desbordaba las acequias y los almendros simulaban leves crestas de olas, espumosas y blancas entre sus ramas. El invierno, obstinado en desmentir el calendario, nos volvía la espalda, adentrándose, campo a través, en las montañas. En el llano se adivinaba ya la primavera, entre vacilaciones de pétalos que pugnaban por encontrar su perfil en la antigua memoria de la tierra, allí donde escondían tubérculos o raíz. Contigo conocí dos pueblos abandonados: Biniparraix –deshabitado por culpa de los fantasmas que amedrentaron a sus vecinos con misteriosas visitas– y Biniarroy, arrasado por un temporal. No había carretera para llegar hasta allí; apenas unos difíciles caminos de cabra que se perdían entre extraños vericuetos, monte arriba, tras adentrarse en bosquecillos de encinas y matorrales que olían a romero. No solíamos hablar mientras duraba la excursión. Tu brazo ceñía mi cintura, a menudo reclinaba mi cabeza sobre tu hombro y tú me besabas como nadie ha vuelto a hacerlo jamás.

Iba descubriendo el mundo al mismo tiempo que el amor me descubría a mí para hacerme suya. Ni en los libros ni en las películas aprendía a vivir la historia de nuestra historia. Aprendía a vivir, aprendía a morir poco a poco, aunque entonces no lo sabía, cuando, abrazada a ti, me negaba a dejar pasar el tiempo. Quería quedarme a tu lado para siempre, sin dejar de sentir, ni por un instante, el roce de tu piel. El mundo desde tus brazos era bello y triste, tenía un color indefinible, azul lila, a ratos fosforescente, bajo un maquillaje de neones.

La niebla agoniza, densa, lenta, en las calles, se esfuma en las alcantarillas, se difumina entre los coches aparcados. La tristeza de estas horas, atenazada en los pulsos, detenida en las lágrimas, me devuelve a ti, avara, sobre todo, de aquella felicidad injertada en los besos que tanto amamos. ¡Amamos tantas y tantas cosas! La tierra húmeda después de la lluvia, el ardiente estallido de las amapolas en los campos de trigo, las terrazas de los cafés llenas de sol, las playas desiertas, las noches de nuestras citas imaginarias y el amor, por encima de todo, el amor, del que nunca, por aquella época, hablábamos.

Nuestras relaciones duraron ocho meses y seis días exactamente. Se rompieron por culpa del escándalo y de tu miedo a enfrentarte a una situación de doble responsabilidad. No tuviste fuerzas suficientes, ni suficiente confianza en mí. Te obsesionaba la idea de que yo algún día pudiera reprocharte aquel amor que llamábamos amistad. Te amenazaron en nombre de la moral y las buenas costumbres, te hablaron de conducta corrompida, de perversión de menores. Recibiste anónimos con insultos morbosos... Yo tuve que soportar risitas y comentarios a media voz. Más de una vez mis compañeros cambiaron de tema de conversación al notar que yo me acercaba, pero nadie, excepto mi padre, se atrevió a hablarme cara a cara, enfrentándose con la realidad. Tengo aún presente el rictus de su rostro crispado, el tono agrio de su voz, pero he olvidado sus palabras. Retengo solo dos frases que, como el sonsonete pegadizo de un anuncio publicitario, me han acompañado a menudo: «Este es el camino de la depravación. Te mandaré a Barcelona si esto dura un día más». Ahora puedo explicártelo. Entonces te hubiera hecho mucho daño y yo quería evitar, a toda costa, tu sufrimiento. Te mentí: a mí nadie me había dicho nada. Todo el mundo se comportaba con normalidad, como antes, y mi padre me mandaba a pasar el verano fuera de la isla en premio por las buenas notas obtenidas en los exámenes de junio.

La desolación tendrá siempre para mí el rostro de aquellos días: asistí a la convocatoria de babosas y limacos, comí exquisitos emparedados de setas venenosas y frutas corroídas por gusanos. Probé dulces que escondían entre el merengue un cuchillo sin mango y vinos que disimulaban a la perfección su origen de esputo. Me hincharon de reconstituyentes y consejos. Nunca me sentí tan mal ni tan ajena a mí misma. Vacía, impotente, destrozada, comencé a odiarlo todo: la gente, la ciudad, el verano que lentamente empezaba, los paisajes que tanto había amado. Incluso llegué a desear absurdos muñones en vez de ramas para los árboles y campos arrasados, convertidos en vertederos de fétido olor. Y, sin embargo, mantenía intacta aquella enorme capacidad de amor que se nutría únicamente de ti y, sin dejar el menor rastro en ninguna otra cosa, a ti volvía íntegramente. La última tarde –estábamos en el paseo Marítimo, habíamos aparcado el coche junto al puerto de yates– me eché a llorar buscando refugio en tus brazos, que me rechazaron. La contradanza de miles de luces reflejándose en la bahía me hacía cosquillas en los ojos. Entre las lágrimas veía trozos de barcos y pedazos de mar. Tú tenías los nervios a flor de piel. La tensión agotadora de los últimos días ponía en tu cara un rictus trágico. No querías mirarme. Por fin te volviste y con un gesto desolado me pasaste una mano por los cabellos como la primera vez. Cerré los ojos y te dije que te quería. Me hiciste callar. Las palabras salían mecánicamente de tu boca, como si alguien te las dictara: «Esto no puede continuar. Nuestras relaciones no tienen ningún sentido...».

De repente, el rumor de la mar invadió mis oídos –ya no te escuchaba– y me arrastró tras de sí, abandonándome en medio de las olas. El agua golpeaba en el cristal del ojo de buey. La calma del cielo era reflejada por un azul intensísimo que me hería los ojos, sin que pudiera saber si era el color de la mar o el de tu mirada. No necesitaba disimular, como otras veces, mi necesidad de ti, ni encubrir una caricia suplicante bajo un roce furtivo. Estaba a tu lado, a solas, en tu camarote. Mis compañeros no notarían mi ausencia, porque estaban entretenidos en cubierta, tomando el sol. Tenía por delante todo el tiempo del mundo... Tantas horas cuantas durase la travesía, y me sentía rabiosamente feliz. Me tendí a tu lado en la litera. Espuma de olas, alas de gaviota, estelas de delfines nos hacían compañía entrando por el cristal redondo de luna llena, luna de mediodía, sin embargo, de nuestro ojo de buey. Lentamente empezaste a desnudarte. Ibas quitándote la ropa sin mirarme, con un gesto que quería ser natural y que ahora adivino impregnado de candor enfermizo. Te cubriste con una sábana. Quizá tuviste miedo de mí, miedo a que mirara tu cuerpo desnudo. Quizá por un momento habías imaginado que retrocedería corriendo, amedrentada ante el espectáculo que por primera vez se me ofrecía. Te aseguro que no me asusté. El pulso me latía con mucha fuerza y dentro de mí se iban descorriendo los velos del más hermoso sueño adolescente. Siempre me había parecido bello tu cuerpo. Sentía, en aquellos momentos, curiosidad, ganas de saciar los ojos, mirándolo durante todo el tiempo que me apeteciera. Por eso lo destapé. Y apareció perfecto, como una estatua que yo misma esculpiera en aquel instante, porque eran mis ojos los que por primera vez cincelaban y pulían su contorno. Mis ojos lo veían como jamás nadie lo había visto antes. Luego, con un viejo rito, mis dedos danzaron sobre tu piel, se deslizaron amorosos y resbaladizos para volver a dibujar, una por una, las formas de tu cuerpo. Y los besos acorralados, los besos tantas veces muertos a flor de labios, antes de nacer, podían, por fin, desparramarse libres, temblar insaciables, vacilar en la orilla del espacio acotado o tropezar con las fronteras que impedían su paso más adentro... Después me pediste, no con la voz, con el tacto, permiso para desnudarme. Querías hacerlo tú, insististe, para saborear los momentos que nos separaban del instante en que, por fin, me verías desnuda, prolongando, pese a la urgencia de tu deseo, aquellos minutos para, de ese modo, perpetuarlos. Segundo a segundo –en el reloj de nuestras venas era la plenitud del mediodía–, temblaba mi cuerpo acariciado por tus manos, nos acercábamos, como si fortísimos reclamos nos llamaran, a un lugar inefable y misterioso, un lugar fuera del tiempo, del espacio –un mediodía, un barco–, hecho, sin embargo, a nuestra medida y donde íbamos a caer sin salvación. Sin salvación porque aquella era la única manera de salvarnos; porque allí, en las profundidades, en el reino de lo absoluto, de lo inefable, nos esperaba la belleza que se confundía con nuestra imagen entrelazada en el inmenso espejo que la mar pugnaba por reproducir. Y allí, en el rincón seguro, en el pliegue más íntimo del cuerpo comenzaba la aventura, no la de los sentidos, sino la del espíritu, que me llevaría a conocer el más recóndito latido de tu ser, abocada ya, y para siempre, al misterio del amor y de la muerte.

Iba y venía del pequeño camarote a tu coche. Del pasado presente al presente momentáneo. Me refugiaba en la antigua ternura de tu voz para que tus palabras ásperas no me hicieran tanto daño. Habías decidido no verme durante el verano, no querías que nadie te culpase de marcar mi vida para siempre. Pusiste el coche en marcha. Te pedí que no nos fuéramos. Necesitaba prometerte con todas mis fuerzas que no te olvidaría jamás. Tu cara triste tenía una expresión distante cuando me prohibiste que te escribiera y me pediste todo lo contrario de lo que yo te ofrecía: el olvido.

Pasé el verano en una playa de moda, en casa de mis tíos. La actividad del ocio –bañarme, tomar el sol, el aperitivo, comer, dar una vuelta, ir al cine o a bailar– me aburría. Mi comportamiento era muy extraño: me ilusionaba únicamente aquello que aún no había comenzado.

No te olvidé: todas las noches te escribía y guardaba cuidadosamente las cartas en un cajón cerrado a cal y canto, imaginando que algún día las leerías una por una. Ya sé que era un leve araño de felicidad pensar que la lectura de mis cartas te ocuparía, algún día, muchas horas en las que volverías, inexorablemente, a mí. Sentía celos de todo lo que te rodeaba, de lo que no sabía. De tus idas y venidas por la ciudad, de las gentes que podías conocer, de tu trabajo. Aquel verano tenías el proyecto de acabar tu tesis comenzada hacía tiempo y casi a punto de terminar. Me habías pedido que te ayudara a pasar los índices y ordenar la bibliografía, cosa que me permitiría estar contigo a todas horas. ¿Dónde estabas con toda aquella impedimenta de papeles? No saberlo me llenaba de tristeza. ¡Si por lo menos tuviera alguna noticia tuya! No quisiste apuntar mi dirección. Rompiste el papel donde te la di anotada y te tapaste los oídos cuando, camino de casa te la repetí.

—Es mejor que el tiempo pase.

—¿Crees que el tiempo lo borrará todo?

—Puede borrarlo, si colaboramos.

Yo no colaboraba. Me consolaba solo que el verano pasara deprisa. Tenía unas inmensas ganas de que llegara el otoño para poder volver a Palma. No sabía si mi padre habría decidido sacarme del Instituto para evitar no solo que te viera, sino también que me dieras clase. La matrícula se cerraba a mitad de septiembre, pero, cuando escribí a mis padres, no me atreví a preguntar qué pensaban hacer conmigo el próximo curso. Tuve suerte, mucha más de la que esperaba: volvieron a matricularme en el Instituto. Imagino que lo hicieron después de consultar con los tíos acerca de la normalidad de mi conducta veraniega y llegar a la certeza de que tres meses de separación y el trato con chicos de mi edad me habrían hecho cambiar.

Llegué a Palma solo una semana antes de que empezaran las clases. Esperaba ansiosamente el momento de encontrarte. Pero no quería arriesgarme a llamar por teléfono a tu casa. Menos aún a ir. Me limitaba a pasear por las calles de tu barrio, merodeando bajo tu balcón, cerca del portal. Algunos vecinos comenzaron a mirarme con extrañeza y tuve que desistir. Me negaba a abandonar, sin embargo, la esperanza de volver a verte. Iba a los sitios donde tú y yo habíamos estado y a menudo creía oír tus pasos. Pero tú no aparecías. Y yo continuaba recorriendo uno por uno nuestros rincones. Buscaba algo más que tu rastro, el aroma de tu perfume o el carisma de tu mirada sobre los muros, las fachadas, las piedras, el asfalto, los olivos, los almendros, los campos, las flores, el agua del mar o de la lluvia... Buscaba algo más indefinible. Creía que nada volvería a ser como antes después de que tú lo hubieras mirado. Porque todas las cosas, incluso las más insignificantes, llevarían para siempre la marca de tu estigma.

No te vi hasta el día de la apertura del curso. Estabas en la tarima con las autoridades y los demás profesores. Yo, desde la última fila de butacas del salón de actos, te miraba. Creo que no notaste mi presencia, pese a los esfuerzos que hice por comunicarme contigo. Cuando acabó todo el tinglado —la voz empalagosa del director inauguró en nombre del jefe del Estado el nuevo curso— pensé que, por fin, podría verte de cerca. Saliste deprisa con otros profesores y te fuiste a tomar el aperitivo que, como todos los años, os ofrecía la Dirección. No nos encontramos. A las dos de la tarde todavía seguías allí. No me quedaba más remedio que irme a casa.

Los plátanos amarilleaban ya en el paseo decimonónico. Un golpe de viento dejó una rama ridículamente desnuda al arrancar las primeras hojas. Luego, cuando se cansó de jugar con ellas, las abandonó justo a mis pies. Las pisé y crujieron. Percibí entonces las primeras señales del otoño, noté los primeros síntomas, y la Rambla, encajonada entre las tapias de los conventos, me pareció más larga e inhóspita que nunca. Crucé la calle sin mirar. Un coche frenó a un palmo de mi cuerpo. Era el tuyo. Saliste. Tu rostro, desencajado, reflejaba terror.

—¡Hubiera podido matarte!

Te abracé con tanta fuerza, con tanta rabia, que te tambaleaste. No me invitaste a subir al coche. Fui yo la que, ante los ojos atónitos de la gente, me metí y cerré la portezuela. ¡Volvía a verte! Tu mirada me parecía más triste, más cansada, la expresión de tu rostro envejecida prematuramente.

—¿A dónde quieres que te lleve?

No te contesté. Tomabas la avenida de Jaime III. Insististe. Tenías prisa. Cuando te cercioraste de que yo no pensaba bajar, aparcaste el coche junto a la acera. Era la hora de comer. La ciudad estaba desierta. Necesitaba tu contacto, tus labios, tus manos. Necesitaba que me miraras. Necesitaba decirte que te seguía queriendo, que te había echado de menos, que no quería separarme de ti. Accediste a escucharme, aunque con voz dulce, pero firme, me pediste que entendiera tu situación y me controlara:

—El tiempo ha pasado y ahora todo está mucho más claro. Nuestras relaciones no tienen ningún sentido. No está bien que continúen. No quiero hacerte daño ni que me lo hagas. No podríamos hacer nada con este amor que no conduce a ninguna parte, que no tiene ninguna finalidad...

No te repliqué, pese a que no estaba de acuerdo con tus argumentaciones, porque yo sí sabía, lo sigo sabiendo ahora, que la única finalidad del amor era, es, sencillamente, el amor.

Nos vimos muy de tarde en tarde desde aquel día. Nos comportamos con meticulosa corrección. En clase, cuando te dirigías a mí marcabas con frialdad exquisita las distancias y, para acentuar aún más tu despegue, exagerabas conmigo tu intolerancia. Incluso un día me reñiste públicamente porque, en lugar de entregarte un ejercicio de problemas, te di un papel con dibujos de barcos, gaviotas y soles... Me reñiste porque habías entendido perfectamente lo que quería decirte y, en el fondo, te había gustado. Tu dureza era la máscara

con que cubrías una debilidad a punto de quebrarse. Me dirigía a ti constantemente y te pedía que volvieras a repetir la explicación porque no la había entendido. Te planteaba cuestiones, interrumpía tu lección para hacerte observaciones insolentes... Y utilizaba un tono agresivo que te desconcertaba. Quería, a toda costa, que notaras mi presencia. Me vengaba de todo lo que tú me habías hecho sufrir.

Mediaba mayo cuando conocí a Javier y empecé a salir con él. Su aureola de militante antifascista con años de cárcel a cuestas, el aire de misterio con que se arropaba, fueron ingredientes muy positivos a la hora de afianzar mi interés. Sin embargo, creo que me gustaban más sus historias que él. Sabía aderezarlas con heroicas fabulaciones —luego supe que lo eran— que hacía pasar por confidencias exclusivamente dedicadas a mí, interrumpidas a veces por requiebros susurrados en francés, dejes que se le habían pegado, decía, en sus años de exilio.

Muchas tardes Javier me esperaba a la salida de clase y, pese a que solía hacerlo en un lugar discreto —se obstinaba en perpetuar los hábitos aprendidos en la clandestinidad a la que nunca renunciaría del todo—, tú notaste su presencia. Lo que no entiendo es cómo pudiste relacionarlo conmigo desde el principio. ¿Me espiabas? Algunas veces nos cruzamos contigo por el paseo Marítimo. Jamás nos saludaste. No nos veías, pero nos mirabas a través del retrovisor hasta que la distancia nos hacía desaparecer. Pese a Javier y sus historias, que me fascinaban, haciéndome sentir cómplice de una heroica resistencia, yo seguía pendiente de ti. A veces, al verte pasar, reprimía mi necesidad de correr hacia tu coche e instalarme en el asiento delantero, a tu lado. Aunque creo que andaba ocupado por entonces: con su vestido azul, invisibles, viajaban contigo los celos.

Antes de los exámenes de junio, pretextando una recuperación de un parcial, me mandaste llamar. Debiste considerar que el seminario de Matemáticas era un lugar poco adecuado para una conversación que, a los dos minutos, no tenía nada de académica. Me citaste para la tarde en un bar. Simulé no encontrarme bien y me marché antes de que acabara la última clase. Quería avisar a Javier para que no fuera a buscarme, pero sobre todo quería ponerme el traje blanco que antes tanto te gustaba y cepillarme cuidadosamente el pelo.

Cuando llegué tú me estabas esperando. Intentaste ser amable, hasta esbozaste una caricia cuando me acerqué a saludarte, pese a la presencia de gentes conocidas. Me preguntaste qué tal andaban mis cosas y, con cierto aire de preocupación, te interesaste por Javier, por nuestros, recalcaste el plural, proyectos. Intentabas evitar mis ojos. Los tuyos se fijaban en la jarra de cerveza que tenías delante o hipnotizaban, no sé con qué fin, las viejas manchas descoloridas del mantel. No sabías qué hacer de las manos. Interrumpí tu ensimismamiento y pronuncié tu nombre. ¡No sabes cuántas veces lo he repetido, deslizando consonantes y vocales, casi tangibles, casi carne de caricia, entre mis labios! ¡Ni cuántas lo he pensado intentando descubrir dónde se producía el milagro que juntaba las cinco letras que lo forman para darle un sentido! Y dicho, o simplemente pensado, tu nombre me ha devuelto siempre a la primera vez que lo pronuncié sin anteponerle ningún tratamiento y llamándote de tú, tal y como me pediste.

—¿Qué ocurre?

—Nada.

—¿Por qué me llamas? ¿Qué quieres?

—Te noto ausente. Explícame qué te pasa.

—El final de curso es agotador, tengo montones de exámenes por corregir. Me canso. Además, tú me preocupas. Fui demasiado débil complicándote en aquella aventura de la que, sin duda, debes arrepentirte ahora que tu vida ha tomado un sesgo distinto... ¡Y me alegro muchísimo! Javier es un buen economista. Si consiguiera encontrar trabajo y dedicarse menos a la política...

—Hablas como si fueras mi madre.

—Te aseguro que no me importaría serlo.

Vine a estudiar a Barcelona. Nos escribimos. Tus cartas eran bellísimas, no del todo sinceras, intencionadamente optimistas, a menudo saturadas de consejos y amonestaciones. Las mías, que te hablaban de todo lo que iba descubriendo: la ciudad, la gente, eran tristes. Sin embargo, mi tristeza, esmaltada de ocres y grises, de paredes y nubes, se difuminaba entre las líneas de la caligrafía —tan insegura, por cierto— hasta esfumarse casi por completo. Quizá por eso la melancolía, la angustia y la añoranza no eran fácilmente perceptibles después de cerrar el sobre y pegar el sello. Alguna vez, debajo de este te había escrito, con letra de pulga, alguna frase amorosa. Era una sorpresa que te reservaba por si decidías arrancar el sello impulsada por una voz, apagada pero precisa, que te indicaría el lugar exacto del secreto. Pero tú no me lo confirmaste nunca.

Una noche te escribí una larguísima carta, mezcla de confidencia y confesión, en la que se derrumbaba para siempre mi adolescencia. Cuando empecé a redactarla no quería dirigírtela a ti. Intentaba inventar un destinatario nuevo, con el que ningún lazo me uniera. Pero me resultó imposible hacer un esfuerzo de imaginación tan grande. Y como insistía en olvidar tu nombre y tus señas, escribí a la mar, nuestra cómplice, con la secreta intención de que las olas, con sus innumerables voces, llevasen hasta el umbral de tu puerta noticias mías. Intenté hacer buena letra, reproducir la exquisita caligrafía inglesa aprendida en mi infancia, esmerándome en cada uno de los trazos. (La pluma perfila las picudas tes, las eles; esquina, aún más si cabe, las angulosas jotás; inclina suavemente la escritura hacia la derecha y se desliza sobre el papel con tanta morosidad, tan delicadamente, como si te acariciara. La pluma no contornea las gordezuelas os ni se demora en la sinuosidad de las eses ni se esmera en igualar la dimensión de las letras; ahora escribe sin apenas separar las palabras, amontonándolas, despeñándolas de una línea a otra. La pluma denuncia la violencia de una caricia que no repara en la ropa que estruja, hasta prodigarse sobre la piel). Mientras te explicaba, le explicaba a la mar, con la mayor sinceridad posible por qué aquella noche me negaba a dormir esforzándome en permanecer despierta.

No conservo la carta. Pero la leí tantas veces que aún podría recitarte o copiarte, mejor, de corrido algunos párrafos. No sufras, no caeré en la tentación. La rompí en los linderos del amanecer y se la llevó el viento desde el quicio de la ventana, esparciéndola en mil pedazos, cuando el alba, al último estertor de las farolas, comenzó a curiosear entre las persianas.

Entre los recuerdos de aquella época, el de esa noche suele acompañarme con frecuencia. Debo a la memoria impenitente de mis horas amargas el don de afianzarme en el pasado, devolviéndome en todo su esplendor, un esplendor que muchas veces no tuvo, como si así pudiera resarcirme de los tonos grises que lo envolvían. A menudo me hundo en aquella primavera, una primavera que todavía no había dado con su perfil definitivo, pero cuya savia se adentraba en mí, traspasando las fronteras de la piel para vivificarme. En un chalé vecino al colegio mayor celebraban una fiesta. El eco de la música me llegaba amortiguado pero audible. El jardín aparecía en flor, repleto de luces y linternas de colores escondidas entre las ramas de los árboles. En la pista se dibujaban las siluetas de las parejas bailando. Pero yo no deseaba estar allí.

El aire húmedo del puerto llega hasta Vía Layetana. Haciendo un esfuerzo también puede percibirse el olor a mar. En una celda, en los sótanos de Jefatura, había un compañero preso, torturado tal vez. Le habían detenido por la mañana mientras participábamos en una manifestación. Yo estaba a su lado, pero a mí me dejaron ir, tranquilamente, sin pedirme siquiera el carné de identidad. ¡Él estaba preso y yo libre! Me sentía pieza del juego, responsable de las rosas marchitas y de los pájaros muertos, culpable. Y entre la angustia y el miedo ensayaba, con torpeza, sobre el papel, un leve resquicio de esperanza. Me obstinaba en no dormir, en escapar del sueño que pugnaba por cerrarme los ojos, pese a la voluntad que colocaba andamios y los apuntalaba. Permanecí despierta toda la noche. Quería compartir desde lejos las horas vacías de Jaime en la cárcel, regalarle, sin que él lo supiera, mi sueño y mi triste ternura, mi rabia también, y mi impotencia, que se mezclaba con el eco apagado de la música y con tu recuerdo. Empapada en sensaciones inquietantes opresivas, apresada en el desasosiego, la incertidumbre, ávida de ti, me sentía, sin embargo, útil, pese a lo inservible de mi esfuerzo.

Pasaban los años. Mayo solía llegar pegado a octubre. El inicio y el final del curso se sucedían sin apenas intervalo. Aceptaba sin ningún problema mi discordancia con el calendario, que solo tenía en cuenta a la hora de comprobar las fechas de los exámenes. Entonces recuperaba el tiempo ganado y lo invertía en los últimos entrenamientos para el maratón. Me costaba un gran esfuerzo, porque durante el curso apenas había asistido a clase. Y aunque bajaba cada día a la facultad, prefería pasear por el jardín o sentarme con algún compañero en los bancos del patio. Normalmente coincidía con un grupo de mallorquines que solían reunirse los domingos por la tarde en comilonas patrióticas y elegíacas, pendientes de las sobrasadas y ensaimadas que mandaba la familia desde Mallorca. Les divertía consumir las horas divagando sobre las bondades de la isla y las comodidades de la vida burguesa, con la que se identificaban. Su conversación no me divertía en absoluto; me consolaba, sin embargo, el hecho de que a menudo alguien mencionara tu nombre –habías dado clase a la mayoría– o hiciera referencia a ti.

Cinco años. Cinco años interminables, larguísimos, o tal vez demasiado breves. Clases sin ningún interés, ni siquiera pasivas: neutras. Conferencias en la Universidad, en el Ateneo, en los colegios mayores... Coloquios sobre el sexo, los anticonceptivos, los partidos políticos, el referéndum; un prestigioso catedrático, casi líder de la oposición, analiza, fatuo, arrogante –se compra los trajes en Londres– la situación universitaria con su más señorito acento andaluz. Su sumisa mujercita toma notas desde la primera fila. ¡Habla tan bien su marido! Un investigador español, ni exportado ni exportable, rebate con argumentos que

no tienen vuelta de hoja la teoría de la relatividad. Un matrimonio muestra, en una mesa redonda, el testimonio vivo de su amor cristiano. Sus niños, bobalicones y mal educados, se agitan y pelean entre el público. Festivales de la Nova Cançó –Raimon, camisa abierta y contestataria, una mañana gloriosa en el Instituto Químico de Sarriá–. Actuaciones del Setze Jutges; Guillerminas católicas y sentimentales, Serrats infantiles y creyentes. Lecturas que otros recomendaban: Freud, Marx, Joyce, Faulkner; después, Vargas, García Márquez, Cortázar, Donoso, Lezama... Películas en cineclubs, de las que no sabía tu opinión. Puesta de sol en Montjuïc, Sitges, Arenys, Blanes. Excursiones al Montseny, a la Costa Brava. Obras de teatro experimental. Recitales de poesía. Me detuvieron por montar un espectáculo de homenaje a León Felipe. Reuniones organizadas por CC.OO. Y por el PSUC... Besos de otros labios, caricias de otras manos... La vida avanzaba con lentitud muy de prisa. Un escalofrío prolongado era una referencia física que solía ir asimilada a tu recuerdo. Pocos días me libré de él, pese a que intentaba borrar tu imagen, talarte de mi memoria. Deseaba injertos nuevos en una nueva primavera. Mi voluntad, sin embargo, se negaba a arrancar las raíces.

En vacaciones no siempre coincidíamos. Viajaste mucho aquellos veranos. Asististe a un par de congresos internacionales de matemáticas en Moscú, en París, en Tokio, desde donde me enviabas postales: la Plaza Roja, la Torre Eiffel, el Palacio Real... El texto solía estar en consonancia con el tópico. Las letras bailaban en el espacio en blanco: «Muchos recuerdos desde París, Moscú, Tokio...». Nada más. Fue en Tokio donde conociste a un matemático judío, propuesto para el Nobel, riquísimo, al parecer, y que te hizo proposiciones deshonestas... Un día se presentó en Palma con la intención de llevarte con él: quería que le ayudaras a investigar en su cátedra de EE.UU. Te ofrecía el dinero que le pidieras además de su desinteresada protección. En Palma no se hablaba de otra cosa, porque él mismo confesó a los periodistas sus intenciones respecto a ti. La gente comentaba que hacías un disparate dejando pasar una ocasión tan buena. Me pregunto por qué no te fuiste. Me lo pregunto, aunque creo adivinar los motivos sin temor a equivocarme.

Pocos meses después de acabar mi licenciatura en Ciencias Exactas fui a tu casa para invitarte a mi boda. Me casaba con un compañero de curso, catalán, con el que salía desde hacía meses. Toni y yo te participábamos nuestra boda con una visita a la vieja usanza, una visita de cumplido que enmascaraba la curiosidad de Toni por conocerte, puesto que yo le había contado de pe a pa, desmenuzándosela, nuestra historia. Le interesó mi relato, pero no le dio ninguna importancia. Tú le caíste muy bien. Te encontré inteligente, amable, pese a que percibí algo raro, inquietante, oscuramente peligroso en tu aspecto.

El día de la boda me dijiste que me deseabas toda la felicidad del mundo, toda la que tú hubieras querido darme. Me lo decías con un temblor en los labios, como si, de repente, un escalofrío te recorriera el cuerpo. Te abracé para darte las gracias y te dije –¿lo oíste?– que seguía queriéndote.

Alguien vio cómo te tapabas la cara con las manos, alguien notó que llorabas, cuando por la noche volviste a tu casa desde el hotel donde habíamos cenado.

No sé si las circunstancias te permitirán conocer este escrito ni tampoco si lo entenderás en el caso de que Toni te lo envíe, tal y como le he pedido. Hace meses, cuando viniste a Barcelona un par de días, te anuncié el nacimiento de un hijo. El plazo se acaba. El médico dice que dentro de dos semanas probablemente ya habrá nacido. Tengo miedo, mucho miedo. Me siento demasiado débil y las fuerzas me fallan. Pienso que posiblemente no conoceré a la niña, porque será niña, estoy segura, y no podré decidir, si no lo hago ahora, su nombre. Quiero que le pongan el tuyo, María, y quiero también que echen mi cuerpo a la mar, que no lo entierren. Te pido que devuelvan mi cuerpo a aquel rincón donde el agua espió nuestro amor. Deseo ser arena en vez de tierra. Añoro la mar, la nuestra. Y te la entrego, amor, como una ofrenda.

Después de haber leído el relato de la escritora mallorquina Carme Riera, responde a las preguntas que se formulan a continuación.

✓ ¿Cuál ha sido tu primera impresión al acabar de leer «Te entrego, amor, la mar como una ofrenda»? ¿Te ha sorprendido el final?

✓ A lo largo del texto, Carme Riera juega constantemente con la identidad de la persona destinataria de la carta con la intención de sorprender y hacer pensar a la lectora o lector. Explica qué giros interpretativos has ido dando durante la lectura.

✓ Repara en la referencia que hacen la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española acerca de los «sustantivos ambiguos en cuanto al género» en el *Diccionario panhispánico de dudas* (Madrid: Santillana, 2005):

GÉNERO². 1.c) Sustantivos ambiguos en cuanto al género. Son los que, designando normalmente seres inanimados, admiten su uso en uno u otro género, sin que ello implique cambios de significado: *el/la armazón, el/la dracma, el/la mar, el/la vodka*. Normalmente la elección de uno u otro género va asociada a diferencias de registro o de nivel de lengua, o tiene que ver con preferencias dialectales, sectoriales o personales [...].

¿Crees que es casual que la escritora haya escogido –y mantenga siempre– el uso femenino del sustantivo ambiguo *mar*? ¿Por qué?

✓ ¿Y qué te sugiere la elección del nombre «María» para llamar a la amante de la protagonista (y a su hija)?

✓ En un momento dado de la carta, la protagonista de la historia interrumpe la narración feliz y apasionada de sus citas amorosas para introducir una serie de reflexiones con un tono trágico que preconiza la abrupta y dolorosa ruptura. Repara en estos fragmentos:

«Iba descubriendo el mundo al mismo tiempo que el amor me descubría a mí para hacerme suya. Ni en los libros, ni en las películas, aprendía a vivir la historia de nuestra historia».

«El amor, por encima de todo, el amor del que nunca, por aquella época, hablábamos».

«Te obsesionaba la idea de que yo algún día pudiera reprocharte aquel amor que llamábamos amistad».

Así pues, ¿por qué les resulta tan difícil definir su amor?

✓ En relación, ahora, con los prejuicios que has descubierto tener gracias a la lectura comprensiva y crítica de este relato, ¿qué opinas de la idea de que solo leemos bien lo que ya sabemos leer?

✓ Vuelve a leer el texto y busca otras expresiones y detalles significativos que te hayan pasado desapercibidos.

5.^a SESIÓN

8. ACTIVIDAD DE APLICACIÓN DE NUEVAS IDEAS

Análisis y transformación de enunciados sexistas.

➤ **Objetivos:**

- Guiar el proceso reflexivo de las alumnas al objeto de descubrir los usos discriminatorios presentes en el lenguaje ordinario.
- Facilitar pautas para generar enunciados no sexistas acordes con un lenguaje inclusivo.

➤ **Agrupamiento:**

Gran grupo.

➤ **Temporalización:**

30 min.

➤ **Recursos materiales:**

- Material informático: Lápiz de memoria USB, ordenador, cañón proyector y pantalla.
- Material audiovisual: Diapositivas con la transcripción de los enunciados (archivo de presentación en formato de PowerPoint) (cf. Rodríguez, 2003: 5-10) (v. texto 6).

➤ **Desarrollo:**

Tras proyectar y leer en alto cada frase, analizamos el contenido sexista que ocultaban y buscamos mecanismos para transformarlos en enunciados no sexistas.

➤ **Comentario y valoración:**

Las alumnas se mostraron muy receptivas y colaboradoras, de modo que la actividad discurrió con gran fluidez y acierto.

Para mi enorme satisfacción, comprobé que se estaban cumpliendo los objetivos que me había marcado, lo que me confirmó que el plan que había diseñado era efectivo.

Este tema es un auténtico coñazo.
 Pilar tiene un par de huevos; yo no me habría atrevido a hacerlo.
 Juan siempre consulta a su mujer antes de tomar una decisión importante; es un calzonazos.
 Pedro es un mujeriego, pero reconoce que no podría vivir sin su esposa: la adora.
 Ten cuidado con ella: es una zorra.
 Ten cuidado con él: es un zorro.
 A las chicas les encanta cotillear; a los chicos, no.
 Detrás de todo gran hombre hay una gran mujer.
 Sube el volumen de tu radio y olvídate de la parienta durante una hora y media.
 La mujer en casa y con la pata quebrada.
 Marta es una mala madre: trabaja hasta las siete y a los niños los cuida una chica.
 La Selección de Baloncesto quedó tercera en el Europeo.
 Espere a ser llamado por la enfermera para que le atienda el médico.
 Todo el personal fue a la comida de Navidad, desde los directivos hasta las limpiadoras.
 La Ministra, que clausuró las jornadas con gran elegancia, eligió un sencillo vestido de seda azul.
 Un grupo de investigadores de la Universidad de Oviedo ha realizado un estudio sobre el descenso de la natalidad en nuestra región. Los investigadores, Sara Pérez, Juana López y Sergio Álvarez, han llegado a conclusiones muy interesantes.
 A la convención anual de peluquería han asistido más de cinco mil peluqueros.
 Los asistentes a las jornadas de Violencia contra las Mujeres aplaudieron las diferentes propuestas.

9. ACTIVIDAD DE SÍNTESIS

Debate en torno a la relación entre lenguaje y realidad¹⁰.

➤ Objetivos:

- Hacer patente la fagocitación de la Mujer en el uso del masculino genérico.
- Visibilizar la violencia simbólica patriarcal identificando las relaciones de poder asimétricas que se ocultan en su matriz.
- Denunciar la acción *performativa* (y no solo descriptiva) de los discursos institucionalizados.

➤ Agrupamiento:

Gran grupo.

¹⁰ Esta actividad está adaptada de una clase de la asignatura de Lingüística General impartida por Teresa Moure durante el curso 2000/2001 en el marco de licenciatura en Filología Hispánica de la Universidad de Santiago de Compostela.

➤ **Temporalización:**

25 min.

➤ **Recursos materiales:**

Pizarra y tiza.

➤ **Desarrollo:**

Anoté en el encerado los tres enunciados reproducidos en el texto 7 y pregunté en cuáles de esas situaciones las mujeres deberían sentirse incluidas en el llamado masculino genérico y por qué. A continuación, inicié un debate acerca de la relación entre el lenguaje y la realidad a partir de las preguntas contenidas en el texto 8.

➤ **Comentario y valoración:**

A raíz del análisis de los procedimientos lingüísticos de discriminación de género en el ejercicio anterior, planteé el controvertido y tan manido asunto del masculino genérico. La polémica en este caso fue importante y no conseguimos llegar a acuerdo.

A pesar de todo, lo que sí quedó patente fue el hecho de que el lenguaje no solo tiene una función mimética, de representación simbólica de la realidad, sino que también una función performativa, de re-creación de la realidad.

TEXTO 7

El hombre es un animal racional (Aristóteles, siglo IV a. N. E.).

Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789).

Gillette, lo mejor para el hombre.

TEXTO 8

✓ George Berkeley (filósofo irlandés del siglo XVIII) afirmaba que «ser es ser percibido/a». ¿Estás de acuerdo? ¿Podrías aducir algún ejemplo demostrativo?

✓ Por su parte, Judith Butler (filósofa estadounidense) sostiene que todos los actos de habla son *performativos*; es decir, que nunca comunican pasivamente, sino que, de hecho, reproducen o reconstruyen la «realidad». De esta forma, el lenguaje se erige en un mecanismo muy importante de socialización y creación de identidades (incluidas la de género). ¿Qué opinas de las tesis de esta autora? Ejemplifica tu postura con alguna situación cotidiana que creas representativa.

6.ª SESIÓN

10. ACTIVIDAD DE REESTRUCTURACIÓN DE IDEAS

Visionado de un corto transgresor desde el punto de vista de género.

➤ **Objetivos:**

- Facilitar a través del proceso de *extrañamiento* el reconocimiento de situaciones cotidianas de *sexismo ambivalente* que padecen las mujeres.
- Mostrar la influencia que ejercen los discursos y las prácticas médicas como tecnologías del género¹¹ en la configuración de nuestras identificaciones, actitudes, valores, deseos y comportamientos.
- Visibilizar la ciencia como institución social cuya actividad está sujeta a condicionantes históricos, entre ellos, la concepción androcéntrica.

➤ **Agrupamiento:**

Gran grupo.

➤ **Temporalización:**

20 min.

➤ **Recursos materiales:**

- Material informático: Lápez de memoria USB, ordenador, cañón proyector y pantalla.
- Material audiovisual: Corto de Iciar Bollain «Por tu bien» (2004) (archivo de vídeo en formato MPEG-4) (Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=RehYZeHr9jl>> [Consultado el 2.6.2013]).

➤ **Desarrollo:**

Visionado del corto y debate.

➤ **Comentario y valoración:**

El visionado del corto permitió que las alumnas reconocieran las situaciones sexistas que allí se exponen a través del extrañamiento de una situación cotidiana. A raíz de este descubrimiento, profundizamos en la manera como se banalizan y normalizan este tipo de prácticas médicas en la sociedad.

¹¹ Cf. Teresa de Lauretis, [1989] 1996.

11. ACTIVIDAD DE REESTRUCTURACIÓN DE IDEAS

Debate sobre el sistema sexo-género a partir de una dinámica de simulación.

➤ **Objetivos:**

- Problematicar las categorías identitarias normativas *hombre/mujer*.
- Desenmascarar las prácticas de violencia simbólica como estrategias para la reproducción encubierta y sistemática de la dominación heteropatriarcal.
- Hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad.
- Abordar la identidad como un producto social e histórico y como una ética relacional.

➤ **Agrupamiento:**

Gran grupo.

➤ **Temporalización:**

35 min.

➤ **Desarrollo:**

Pedí dos voluntarias para representar las diferentes formas de saludo que tienen lugar en el encuentro entre dos mujeres, dos hombres y una mujer y un hombre. A continuación, otras alumnas improvisaron situaciones análogas. Por último, analizamos todas estas conductas paródicas en un coloquio informal.

➤ **Comentario y valoración:**

Una vez que varias alumnas experimentaron la parodia de género, expliqué brevemente la teoría del sistema sexo-género propuesta por Gayle Rubin (1996). En el coloquio posterior, interpele a los chicos más *machotes* a fin de que se cuestionaran el fundamento de su virilidad, toda vez que sus padres y abuelos los califican de afeminados cuando practican cuidados estéticos otrora impensables según la masculinidad normativa tradicional.

7.ª Y 8.ª SESIÓN

12. ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN

Reflexión sobre la heteronorma a partir de un cuestionario.

➤ **Objetivos:**

- Medir la competencia de la alumna a la hora de escoger los conocimientos, las destrezas y las actitudes más adecuadas para resolver una situación problemática nueva –aunque similar a las trabajadas en el aula–.
- Desestabilizar las leyes y prácticas instituidas situando las representaciones subversivas en sus propios términos.

➤ **Agrupamiento:**

Individual y gran grupo.

➤ **Temporalización:**

55 min.

➤ **Recursos materiales:**

- Material impreso: Cuestionario elaborado por el grupo feminista «Mujeres Públicas», de Argentina. (Disponible en <<http://www.mujerespublicas.com.ar>> [Consultado el 2.6.2013]) (v. texto 9).

➤ **Desarrollo:**

Mientras repartía el cuestionario, expliqué cuál era la finalidad de esta tarea. Cuando acabaron de contestar el cuestionario y las preguntas de forma personal, pasamos a poner en común sus reflexiones.

➤ **Comentario y valoración:**

En la evaluación del ejercicio valoré la explicación del proceso que había seguido la alumna en la resolución de un problema cuya respuesta implicaba aplicar las fases de la acción competente: análisis de la situación, reflexión y selección del esquema de actuación, intervención flexible y estratégica.

Contesta el siguiente cuestionario:

1. ¿Usted está o estuvo en pareja? ☐ No ☐ Sí
Si es así, ☐ con un hombre ☐ con una mujer
2. ¿Es usted heterosexual? ☐ No ☐ Sí
Si lo es, ¿Cómo se dio cuenta?
3. ¿Cuál cree que es la causa de su heterosexualidad?
☐ Ideológica ☐ Económica ☐ Genética ☐ Religiosa ☐ Psicológica ☐ Otra
4. ¿Cree que su heterosexualidad tiene cura? ☐ No ☐ Sí
5. ¿Su familia sabe que usted es heterosexual? ☐ No ☐ Sí
6. ¿Lo saben en su instituto? ☐ No ☐ Sí
Si lo saben, ¿teme que la/o echen? ☐ No ☐ Sí
7. ¿Qué haría si su hija/o le dice que es heterosexual?
☐ La/o echaría de su casa ☐ La/o rebautizaría ☐ Otros
8. ¿Usted aceptaría que la/el maestra/o de su hija/o fuese heterosexual? ☐ No ☐ Sí
9. ¿Qué opina de que los/as homosexuales adopten?
10. ¿Es usted heterosexual porque sus experiencias con personas del mismo sexo la/o han decepcionado? ☐ No ☐ Sí
11. ¿Usted considera su heterosexualidad como una etapa de su vida? ☐ No ☐ Sí
12. ¿Alguna vez fue discriminada/o por su condición heterosexual? ☐ No ☐ Sí
13. ¿Usted discrimina a las/os homosexuales? ☐ No ☐ Sí
14. ¿Usted cree que las/os homosexuales deben tener los mismos derechos que las/os heterosexuales? ☐ No ☐ Sí

- ✓ ¿Te ha sorprendido el tema del cuestionario? ¿Por qué?
- ✓ ¿Qué impresiones has tenido al ir contestando las diferentes preguntas del cuestionario? ¿Has identificado algún prejuicio del que no eras consciente? Expón detalladamente tus reflexiones.
- ✓ En otra ocasión has participado en una actividad de este tipo, basada en el proceso de *extrañamiento*. ¿Te sigue costando, a pesar de todo, deshacerte de tus esquemas mentales?
- ✓ ¿Qué diferencia crees que hay entre *sexo* y *orientación sexual*?
- ✓ Este cuestionario ha sido diseñado por las «Mujeres Públicas», de Argentina, sobre lo que denominan la *heteronorma*. (Disponible en <<http://www.mujerespublicas.com.ar>> [Consultado el 2.6.2013]). ¿Qué puede querer decir este término?
- ✓ ¿Por qué crees que se llama así este grupo de mujeres? Consulta en el *Diccionario de la lengua española* el significado que ofrece la RAE del término *mujer pública* dentro de la entrada *mujer*. Compáralo con el significado de *hombre público*, dentro de la entrada *hombre*. ¿Qué conclusiones extraes?

13. ACTIVIDAD DE COEVALUACIÓN

Visionado de fotografías *queer*.

➤ **Objetivos:**

- Fomentar la reflexión metacognitiva y la autorregulación del propio aprendizaje con el fin de desarrollar la capacidad de aprender por una misma
- Desestabilizar la construcción aparentemente perfecta de lo normal y mostrar su materialidad.
- Incentivar la consciencia respecto a la influencia socializadora de las estructuras conceptuales dominantes que condicionan nuestras propias posibilidades y nuestras inteligibilidades.
- Promover la proliferación de zonas alternativas de identificación y de crítica, necesarias para que el pensamiento sea consciente de sus estructuras conceptuales dominantes y para que se creen nuevos deseos; también para imaginar una sociedad diferente.

➤ **Agrupamiento:**

Gran grupo.

➤ **Temporalización:**

55 min.

➤ **Recursos materiales:**

- Material informático: Ordenador con conexión a Internet, cañón proyector y pantalla.

➤ **Desarrollo:**

Desde el ordenador del aula entré en la página oficial del fotógrafo Del LaGrace Volcano (<<http://www.dellagracevolcano.com>>) e hice un recorrido por varios de sus trabajos, lo que motivó la reflexión grupal en torno a las identidades transgenéricas.

Seguidamente cerramos la secuencia de actividades haciendo una valoración conjunta del proceso de E-A.

➤ **Comentario y valoración:**

(V. apdo. Conclusiones).

CONCLUSIONES

En general estoy bastante satisfecha con los resultados obtenidos, a pesar de que ahora entiendo que los objetivos generales que me había planteado inicialmente eran demasiado ambiciosos para poder ser abordados en un proyecto educativo de este tipo.

Sopesando el bagaje cultural que tenían mis alumnas, al final opté por no hacer una deconstrucción categorial desde un punto de vista ontológico, lo que limitó, en cierta forma, el alcance de la crítica. En relación con el itinerario que había previsto, nos quedamos en la fase de reflexión y concienciación, sin conseguir llegar a la fase de asumir compromisos. Con todo, al final del proceso, las alumnas estaban receptivas a la nada accesible teoría *queer*.

El encuentro transformador con mis alumnas se vio reprimido por la relación jerárquica que conlleva la comunicación pedagógica. Por otra parte mi abrupta y extraña entrada en el curso académico como profesora en prácticas, relajó en cierta medida la condición de autoridad pedagógica, lo que posibilitó una interacción más horizontal que si hubiera sido profesora titular responsable de una materia.

En otro orden de cosas, posiblemente debería haber introducido más diversidad en los tipos de actividades propuestas, así como en las modalidades de agrupamiento. Además, el proceso de E-A estuvo demasiado centrado en el plano lógico, cuando tendría que haber sido una experimentación al mismo tiempo corporal de exploración de la diferencia. Así pues, el formato más idóneo habría sido el de taller, ya que hubiera posibilitado performar múltiples y diferentes identificaciones.

En la sesión de coevaluación fue bastante generalizada la recomendación de cortar desde el primer momento el comportamiento disruptivo de aquel conjunto de alumnos que alteraban el buen clima del aula, aunque ello supusiera ejercer autoridad coercitiva sobre ellos. En este punto, considero que deberíamos haber comenzado acordando reglas de participación para relacionarnos desde el cuidado y el apoyo mutuo, consensuando entre todas un pacto de aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Principales referentes legislativos y normativos

Género

Constitución española (arts. 1 y 14). *BOE* núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Ley 30/2003, de 13 de octubre, sobre medidas para incorporar la valoración del impacto de género en las disposiciones normativas que elabore el Gobierno. *BOE* núm. 246, de 14 de octubre de 2003.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *BOE* núm. 313, de 29 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. *BOE* núm. 71, de 23 de marzo de 2007.

Ley 4/2007, de 22 de marzo, de Prevención y Protección Integral a las Mujeres Víctimas de Violencia en Aragón. *BOA*, núm. 41, de 9 de abril de 2007.

Sistema educativo

Constitución española (arts. 27 y 149.1.30.^a). *BOE* núm. 311, de 29 de diciembre de 1978.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. *BOE* núm. 159, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible (disposición final vigésima cuarta). *BOE* núm. 55, de 5 de marzo de 2011.

Ley Orgánica 4/2011, de 11 de marzo, complementaria de la Ley de Economía Sostenible, por la que se modifican las Leyes Orgánicas 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial. *BOE* núm. 61, de 12 de marzo de 2011.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* núm. 167, de 14 de julio de 2006. (Corrección de errores, *BOE* núm. 220, de 14 de septiembre de 2006).

Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. BOCG núm. 48.1, de 24 de mayo de 2013.

Ley Orgánica 5/2007, de 20 de abril, de Reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón (arts. 21 y 73). BOE núm. 97, de 23 de abril de 2007. (Corrección de errores, BOE núm. 295, de 8 de diciembre de 2007).

Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón. Disponible en <<http://www.educaragon.org/arboles/arbol.asp?sepRuta=&guiaeducativa=41&strSeccion=A1A125&titpadre=Proyecto+de+Ley+de+Educaci%F3n+para+Arag%F3n&arrpadres=&arrides=&arridesvin=&lngArbol=2165&lngArbolvinculado=>>> [Consultado el 30.5.2013].

Currículo de Bachillerato

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE núm. 266, de 6 de noviembre de 2007. (Corrección de errores, BOE núm. 267, de 7 de noviembre de 2007).

Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 105, de 17 de julio de 2008.

Orden de 27 de mayo de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 1 de julio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo del Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 126, de 2 de julio de 2009.

Evaluación y titulación

Orden de 28 de agosto de 1995, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato a que su rendimiento escolar sea evaluado conforme a criterios objetivos. BOE núm. 225, de 20 de septiembre de 1995.

Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Bachillerato en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 177, de 28 de octubre de 2008.

Orden de 27 de mayo de 2009, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 14 de octubre de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, sobre la evaluación en Bachillerato en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 126, de 2 de julio de 2009.

Centros

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se Establecen los Derechos y Deberes de los Alumnos y las Normas de Convivencia en los Centros. BOE núm. 131, de 2 de junio de 1995.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. BOE núm. 278, de 21 de noviembre de 1995.

Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria. BOE núm. 62, de 12 de marzo de 2010.

Real Decreto 83/1996, de 26 de febrero, por el que se Aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOE núm. 45, de 22 de febrero de 1996.

Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 104, de 2 de septiembre de 2002.

Orden de 7 de julio de 2005, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se modifican parcialmente las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón, aprobadas por Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia. BOA núm. 87, de 20 de julio de 2005.

Orden de 8 de junio de 2012, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica la Orden de 22 de agosto de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 122, de 25 de junio de 2012.

Orden de 11 de noviembre de 2008, del Departamento de Educación, cultura y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA núm. 207, de 10 de diciembre de 2008.

Referencias bibliográficas

Género

BECK-GERNSHEIM, ELISABETH; BUTLER, JUDITH y LÍDIA PUIGVERT: *Mujeres y transformaciones sociales*. Madrid: El Roure, 2001.

BRITZMAN, DEBORAH: «La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas». [1998]. En MÉRIDA, RAFAEL M.: *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002, 197-228.

FERNÁNDEZ BUJÁN, INÉS: *As mulleres na filosofía*. A Coruña: Baía Edicións, 2006.

GARCÍA CALVO, MANUEL (dir.): *La violencia de género en Aragón. II. Informe 2012* [en línea]. Zaragoza: [s. e.], 2012. Disponible en <<http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonMujer/Areas/infome.pdf>> [Consultado el 30.5.2013].

GUERRA GARCÍA, MÓNICA: «La coeducación como modelo escolar: reconocer la igualdad y la diferencia». En GARCÍA FLECHA, CONSUELO y MARINA NÚÑEZ GIL (coord.^{as}): *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla: Fundación El Monte, 2001, 133-140.

HEREDERO DE PEDRO, CARMEN (dir.^a): *Aportaciones de las mujeres a la lengua y literatura castellanas: para integrar en el «currículum» de Secundaria*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC. OO., Otras miradas, 2013.

LAURETIS, TERESA DE: «La tecnología del género». [1989]. En *Mora*, 2, 1996, 6-34.

MAYOBRE RODRÍGUEZ, PURIFICACIÓN: «La formación de la identidad de género: una mirada desde la filosofía». En ESTEVE ZARAZAGA, JOSÉ MANUEL y JULIO VERA VILA (eds.): *Educación Social e igualdad de género*. Málaga: Universidad de Málaga / Ayuntamiento de Málaga, 2006, 21-59.

RIERA, CARME: «Te entrego, amor, la mar como una ofrenda». En *Palabra de mujer: Bajo el signo de una memoria impenitente*. Barcelona: Laia, 1980.

RODRÍGUEZ HEVIA, GLORIA: *¿Qué es...? El lenguaje sexista*. [s. l.]: Instituto Asturiano de la Mujer, Materiales Didácticos para la Coeducación: Construyendo Contigo la Igualdad, 2, 2003.

RUBIN, GAYLE: «El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo». En LAMAS, MARTA (comp.^a): *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 1996, 35-96.

VIEITES, CARMEN (dir.^a): *Señoras maestras y señores maestros: 130 propuestas para la coeducación*. Madrid: FETE-UGT, 2008.

Didáctica

AMORÓS, CELIA y ANA DE MIGUEL (ed.^{as}): *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*. Tomo I. Madrid: Minerva, 2005.

BONINO, LUIS: «Micromachismos –el poder masculino en la pareja moderna–» [en línea]. En LOZOYA, JOSÉ ÁNGEL y JOSÉ MARÍA BEDOYA (comp.^s): *Voces de Hombres por la Igualdad*. 2008, 5, 89-109. Disponible en <<http://vocesdehombres.files.wordpress.com/2008/07/micromachismos-el-poder-masculino-en-la-pareja-moderna.pdf>> [Consultado el 9.6.2013].

BOURDIEU, PIERRE y JEAN-CLAUDE PASSERON: *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. [1970]. Madrid: Popular, 2001.

HERAS AGUILERA, SAMARA DE LAS: «Una aproximación a las teorías feministas». En *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 9, 2009, 45-82.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE): *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, 2ª ed. Madrid: Espasa, 1998.

— *Diccionario de la lengua española*, avance de la 23.ª ed. [en línea]. Disponible en <<http://www.rae.es/drae>> [Consultado el 31.5.2013].

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE) y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (ASALE): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana, 2005