



Universidad
Zaragoza



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

***EL PIRINEO DE LA IGUALDAD. PROPUESTA
DIDÁCTICA COEDUCATIVA PARA TRABAJAR LA
DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO A TRAVÉS DE UNA
SELECCIÓN DE CUENTOS POPULARES DEL
PIRINEO ARAGONÉS***

***PYRENEES OF EQUALITY: COEDUCATIONAL
TEACHING PROPOSAL TO WORK GENDER
DISCRIMINATION THROUGH A FOLKTALE
SELECTION OF ARAGONESE PYRENEES***

Autor

Víctor Palacín Boli

Directora

Dra. Cristina Del Moral Barrigüete

Facultad de Educación

2015/2016

RESUMEN

Los cuentos populares son retratos en los que la cultura imprime explícitamente su visión particular de la realidad. Por eso, a través de su estudio, podemos ser conscientes de los sistemas de valores éticos y morales y de los modos de comportamiento que una sociedad espera de sus miembros. El siguiente Trabajo de Fin de Grado de Magisterio surge como el intento de deconstruir los estereotipos y roles de género enraizados en nuestra genética cultural que siguen reproduciéndose aún hoy en día a través del proceso de socialización.

Mediante el análisis crítico desde una perspectiva de género de una selección de cuentos populares del Pirineo aragonés, y a través de una metodología coeducativa de corte feminista, esta propuesta didáctica, dirigida al quinto curso de Educación Primaria y enmarcada en el área de Lengua y Literatura, plantea una serie de actividades para trabajar la igualdad en las que se ponen en tela de juicio las vetustas nociones de género propias de los cuentos populares.

El objetivo de esta propuesta es fomentar el desarrollo de una conciencia feminista y una sensibilidad crítica de género que permita a los niños y niñas tener las herramientas necesarias para defenderse y luchar contra el sexismo y la discriminación.

Palabras clave: igualdad, género, estereotipos, coeducación, cuentos populares, pirineo aragonés, educación primaria

ABSTRACT

Folktales are portraits in which culture explicitly prints its particular vision of reality. Therefore, through its study, we can be aware of the ethical and moral values and the behavior patterns that society expects of its members. The following Grade Dissertation emerges as an attempt to deconstruct stereotypes and gender roles rooted in our cultural genetic that keep reproducing nowadays through the course of socialization.

From a gender perspective and by means of a critical analysis of Aragonese Pyrenees folktales selection, along with a co-educational feminist methodology, this teaching proposal, addressed to the fifth year of primary education and framed in the area of Language and Literature, sets out several activities to work equality which question the old gender roles and stereotypes of traditional folktales.

The main goal of this proposal is to promote the development of a feminist consciousness and a critical gender sensitivity that allows children to have the required tools for defending themselves and fighting sexism and discrimination.

Keywords: equality, gender, stereotypes, coeducation, folktales, aragonese pyrenees, primary education

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	7
2. FUNDAMENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO	11
2.1. Estado de la cuestión de la Literatura Infantil y Juvenil	11
2.2. La narrativa infantil como género literario: los cuentos populares	14
2.3. Análisis de cuestiones de género y estereotipos en la Literatura Infantil y Juvenil	17
2.4. Algunos ejemplos sobre los nuevos modelos literarios enfocados desde perspectivas no sexistas	22
3. MARCO LEGISLATIVO.....	26
4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	32
4.1. Introducción	32
4.2. Objetivos	33
4.3. Contenidos.....	34
4.3.1. <i>Bloque 1: hablar y escuchar</i>	34
4.3.2. <i>Bloque 2. comunicación escrita: leer</i>	36
4.3.3. <i>Bloque 3: comunicación escrita: escribir</i>	36
4.3.4. <i>Bloque 4: conocimiento de la lengua</i>	37
4.3.3. <i>Bloque 5: educación literaria</i>	37
4.4. Contribución al desarrollo de las competencias básicas	39
4.4.1. <i>Competencia en comunicación lingüística</i>	39
4.4.2. <i>Competencia de aprender a aprender</i>	39
4.4.3. <i>Competencia social y cívica</i>	40

4.4.4. Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	40
4.4.5. Competencia de conciencia y expresiones culturales	40
4.5. Metodología	41
4.6. Evaluación	44
4.6.1. Tipo de evaluación	44
4.6.2. Criterios de evaluación	45
4.6.3. Instrumentos de evaluación	48
4.7. Atención a la diversidad	48
4.8. Banco de actividades	50
5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	62
5.1. Limitaciones y propuestas de futuro	64
5.2. Valoración personal	65
6. BIBLIOGRAFÍA	66

ANEXOS

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Deseo disculparme de antemano y animar al lector a presentar cualquier sugerencia encaminada a rectificar posibles muestras -ya debidas a error u omisión- de actitudes indebidamente racistas, sexistas, culturalistas, nacionalistas, regionalistas, intelectualistas, socioeconomistas etnocéntricas, falocéntricas, heteropatriarcales o discriminatorias por cuestiones de edad, aspecto, capacidad física, tamaño, especie u otras no mencionadas...

James Finn Garner

En el siguiente Trabajo de Fin de Grado perteneciente al Plan de estudios del Curso de Adaptación al Grado de Maestro de Primaria, me dispongo a presentar el diseño de una propuesta de intervención didáctica desde la perspectiva de género para trabajar la igualdad a través de la relectura crítica y creativa de cuentos populares del Pirineo. Pretendo, por medio de un banco de actividades, enmarcado en el área de Lengua y Literatura y dentro de una línea metodológica basada en la coeducación y en la participación activa e interactiva de los alumnos, promover la creación de una conciencia crítica desde la cual poner en tela de juicio los obsoletos, estereotipados y discriminatorios conceptos sexistas sobre los que, hoy aún, se asientan la socialización y educación.

Este trabajo surge así de la necesidad no solo de re-evaluar y re-valorar los recursos didácticos que como docentes acostumbramos a utilizar dentro del ámbito de la Didáctica de la lengua y la literatura, sino de dar a los protagonistas de ese proceso educativo, los niños, las herramientas necesarias para poder filtrar de modo autónomo y crítico los aprendizajes y contenidos, ocultos o evidentes, que son adquiridos en la escuela y fuera de ella. Así, fomentaremos que los alumnos tengan la capacidad de distanciarse racionalmente de los cimientos que culturalmente han propiciado la diferenciación de roles y la dominación del hombre frente a la mujer con el fin de poner en funcionamiento los procesos críticos de liberación e independencia intelectual, conductual y emocional.

Los niños necesitan tener acceso a un discurso que los libere de la carga de obligaciones impuestas por el humanismo liberal, obligación de llegar a conocer una realidad fija e inmóvil en la que poseen una identidad separada y distinta del mundo social. Pueden ganar esta libertad tomando consciencia de que cada una de las prácticas discursivas los constituye de forma diferente. Al mismo tiempo, necesitan acceder a formas de prácticas discursivas donde la práctica social no se defina en términos de grupo de genitales que cada cual pueda tener. También necesitan tener acceso a mundos imaginarios en los que exploren nuevas metáforas, nuevas formas de

relaciones sociales y nuevas formas de poder y deseo. Precisa de la libertad para ponerse a sí mismos de múltiples formas [...] (Davies, 1994: 242)

Con el desarrollo de las actividades que se han diseñado para este trabajo me propongo, en primer lugar, promover el interés por la tradición y el folklore literario del contexto geográfico del alumnado al que va dirigido este proyecto, originando actitudes de respeto, apego y pertenencia cultural de los alumnos, condición *sine qua non* para la creación de la identidad y el desarrollo de la personalidad. Como bien dice Verhelst (1994)¹, una de las funciones fundamentales de la cultura es “proporcionar una estimación de sí mismo, condición indispensable para cualquier desarrollo, sea éste personal o colectivo.” Así, la conciencia de pertenencia a una cultura, a un grupo humano con una tradición, una lengua, unas prácticas culturales -muchas desaparecidas ya u obsoletas por el desarrollo y los modos de vida actuales- y un pasado común es necesaria, hoy más que nunca, como medio de autoafirmación y resistencia contra el proceso de estandarización global en el que estamos inmersos.

La educación formal es fundamental en la generación de las condiciones educativas idóneas mediante las cuales los alumnos puedan llegar a conocer e identificarse con el corpus colectivo de saberes culturales y modos de entender y relacionarse con la realidad propios del grupo social al que pertenecen, aspecto fundamental para el desarrollo de la subjetividad. Citando de nuevo a Verhelst (1994), “[...] Sin disponer de un mínimo de conciencia de su propio valor y capacidades, sin que el individuo posea una confianza serena en sus propios recursos y medios, permanecerá mudo e inerte”.

En segundo lugar, a buen seguro que de igual o mayor importancia, y sin el que el primer objetivo no tendría sentido pedagógico, me centraré en el análisis y el estudio crítico de los elementos, actitudes y conductas estereotipadas desde un prisma de género de los cuentos populares que he seleccionado, a través de actividades que permitan a los alumnos ser conscientes de cómo su propia cultura fomenta la clasificación de conductas, de juicios de valor, y de modos de comportarse y de verse a sí mismo y al otro en función de roles estereotipados.

Podemos observar cómo el folklore, y en particular el cuento popular, son elementos representativos de la mayoría de aspectos que caracterizan y definen una cultura. A través de la literatura popular y de la literatura infantil podemos observar el prisma desde

¹ Más información en: <http://ec.europa.eu/agriculture/rur/leader2/rural-es/biblio/culture/art04.htm>

el cual un grupo social concibe el mundo y se autoconcibe, ya que, como dice Colomer (2010: 49), “no hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en que la sociedad desea verse a sí misma”. En la conducta del héroe y del antihéroe de un cuento popular es donde una sociedad ilustra los principios morales que defiende y rechaza; es en la conducta del príncipe y de la princesa donde los roles de género y los estereotipos se asientan y legitiman. Es desde este papel adoctrinador del cuento, desde la literatura popular como estrategia cultural de socialización moral de los individuos, desde donde pretendo partir para abordar el proyecto didáctico. No cabe duda de la estrecha relación existente entre literatura infantil e ideología y moral. En estas aventuras, donde aparecen seres maravillosos en constantes disputas y conflictos, se dan los conceptos éticos y morales primigenios sobre los que se formarán las primeras rudimentarias herramientas de valoración para enjuiciar y conceptuar la realidad.

Los cuentos populares tienen tanta importancia en la socialización de los niños por su capacidad de transmitir sistemas morales y modos de conducta fácilmente digeribles. De una construcción formal similar y de contenido fantástico altamente estimulante para la imaginación infantil, el cuento -así como la sociedad que lo mira como si de un espejo se tratara- simplifica de tal modo la realidad que no deja duda al criterio del lector infantil: la bruja es muy mala; el héroe es muy bueno; la princesa encerrada en la torre del castillo es muy bella. No hay cabida de una reflexión ni de reinterpretación de los motivos de la conducta de unos u otros. El cuento popular es un conjunto de roles y estereotipos antagónicos en lucha.

[...] hay que tener en cuenta que todo el pensamiento occidental está fundamentado en una serie de dicotomías: mujer versus hombre; naturaleza versus cultura; privado versus público, reproducción versus producción; intuición versus razón; cuerpo versus intelecto...etc. Esta visión dicotómica de la realidad conlleva una jerarquización de las partes implicadas y la asociación de la mujer con los términos menos prestigiosos de esa realidad dual, es decir, con la naturaleza, con el ámbito privado, con la reproducción, con la intuición y con el cuerpo, en tanto que el varón se le asocia con la cultura, la esfera pública, con la producción y la razón. (Méndez, 2004: 130)

Este trabajo de desmembramiento y desmontaje de la morfología del cuento popular desde un prisma de género, donde puedan ponerse al descubierto los roles que han sido asignados al hombre y a la mujer por generaciones, y cómo aún siguen perdurando y reproduciéndose en el contexto educativo, requiere, para ser puesto en práctica en el aula, el uso de una metodología activa, creativa y crítica, mediante la cual los alumnos tengan la

posibilidad no sólo de poner en tela de juicio los roles y estereotipos de los cuentos que han leído, sino de descubrir cómo su propia educación y socialización han sido estructuradas y diseñadas en función de un género y, por lo tanto, de qué manera estos roles han sido fundamentales en la creación de su identidad y subjetividad.

El cuento popular, como género literario dentro de la Literatura Infantil y Juvenil, ha variado sus objetivos didácticos a lo largo de la evolución metodológica y del cambio de los paradigmas pedagógicos. A pesar de esto, acercar la literatura, el lenguaje y la lectura a los más pequeños, ofrecer una estructuración del mundo fácilmente comprensible cognitivamente por los niños, iniciar el proceso de socialización, el sentido ético y el sistema moral dominante de una cultura, e introducir los símbolos y metáforas que forman parte del imaginario compartido de un grupo humano son fines pedagógicos que no han variado desde el surgimiento de la Literatura infantil y juvenil como rama literaria autónoma y, con ella, del cuento como género literario. De ahí que el cuento popular como recurso didáctico para la animación a la lectura sea, tanto por su contenido como por sus particularidades formales, un inigualable modo de acercar al niño la literatura y su propia cultura, sin olvidarnos, como docentes y educadores, de fomentar y posibilitar, por medio de un trabajo de análisis y lectura activa y crítica, la rotura de las arcaicas conceptualizaciones que durante generaciones lo caracterizan.

En lo que se refiere a la estructura formal del trabajo, en la primera parte, realizaré la fundamentación teórica sobre la que se desarrollará el proyecto didáctico. El cuento popular como género dentro de la Literatura Infantil y Juvenil, su definición y fines; las referencias a los autores y obras, así como a los aspectos más representativos en los que se han basado los análisis de género y la crítica a los estereotipos de los cuentos populares; y un esbozo pedagógico e ideológico de la literatura infantil no sexista surgida en el último cuarto del siglo pasado, serán los primeros puntos a retratar. El análisis de la evolución del sistema educativo del estado español, en particular del área de Lengua y Literatura, a través del repaso pedagógico e ideológico de las diferentes legislaciones educativas, será el último punto de este marco teórico, fundamental para tener una visión genealógica que nos permita entender el presente y predecir el futuro educativo, y para contextualizar las cuestiones tratadas anteriormente dentro del ámbito de la educación primaria española.

La segunda parte del trabajo es la descripción en detalle de la propuesta didáctica de animación que he diseñado. Está dirigida al 5º curso del último ciclo de primaria, en una

temporalización hipotética a lo largo de un curso académico. Con la puesta en práctica de la propuesta me propongo dos fines fundamentales: 1) Realizar una lectura activa y crítica, donde, por un lado, los niños tengan un contacto académico con su literatura popular, despertando el interés y el apego a la tradición y la cultura propias; 2) Analizar los papeles de género masculinos y femeninos, poner en tela de juicio y estudiar los estereotipos para que los alumnos tengan la capacidad de hacer una interpretación autónoma y crítica de los cuentos populares que han leído, leen y leerán. Si los alumnos, después de realizar las actividades, han adquirido las herramientas básicas para defenderse de los conceptos, roles y estereotipos hacia los que les encaminan los cuentos populares -y en definitiva gran parte de la socialización y la educación formal-, la propuesta didáctica habrá logrado su objetivo.

Por último, a modo de epílogo, expondré las reflexiones personales, críticas constructivas, propuestas de mejora y conclusiones finales que cerrarán este trabajo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Estado de la cuestión de la literatura infantil y juvenil

*La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza,
hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también,
que las cuestiones de valor estén más expuestas a la intuición y a la razón.*

Jerome Seymour Bruner

El estatus de la Literatura infantil y juvenil como rama autónoma del campo de la Literatura ha variado sobremanera a lo largo del tiempo, siendo aún hoy en día una disciplina cuya mera definición epistemológica es problemática. Su objeto de estudio, límites y funciones han ido modificándose junto con los cambios paradigmáticos de la teoría literaria y la pedagogía. Baumgartner se vio en esta problemática cuando afirmó que “quien se proponga hablar o escribir sobre literatura infantil se verá abocado a la curiosa situación de tener que explicar previamente cuál es la realidad el objeto que se va a tratar” (Baumgartner, 1974: 11).

Así, con el adjetivo Infantil y Juvenil que acompaña a Literatura, nos encontramos tres posibles concepciones que, según Méndez (1998), han sido claves en el estudio de la

cuestión. Por un lado, nos vamos a referir a la literatura escrita por la infancia, que está íntimamente relacionado con las producciones narrativas, teatrales o poéticas creadas por niños. Aunque este tipo de literatura pueda alcanzar el estatus de infantil, el prisma que obtenemos con esta visión no deja de ser sesgado y reduccionista, ya que no sólo las producciones de la infancia pueden ser consideradas como literatura infantil, por lo que la dejaremos en un segundo plano, pudiendo, en todo caso, ser incluida dentro de la literatura infantil pero no definiéndola como único requisito. La segunda posible acepción sería literatura protagonizada por niños, abriendo el abanico a la representación infantil en el teatro, como “La campana” o “La cesta” de Juan Cerbera (1996) y “El rey de madera” de González-Torrices (1973), o en cine -como la popular “Billy Elliot” de Daldry (2000) o la nada infantil “Los 200 golpes” de Truffaut (1959). Como en la primera, esta definición de Literatura Infantil y Juvenil es equívoca y superficial, centrándose únicamente en el protagonismo infantil de sus personajes, obviando elementos que resultan de mayor relevancia para definir una producción como infantil, como el destinatario al que va dirigido. Este matiz nos lleva a la tercera acepción: literatura destinada a la infancia ya sean estos lectores o espectadores. Esta es la visión de la *Estética de la recepción*, con Jans Robert Jauss (1977) como principal referente, en contraposición a otras teorías literarias como la *Estética de la producción*, de tradición marxista, para la que el autor, sus motivaciones y el contexto social en el que la obra es producida tiene mayor relevancia que el papel que en este proceso juega el receptor.

Para la estética de la recepción la complejidad de una obra literaria reside en lo no dicho. Estos elementos “no dichos”, en los que el lector necesariamente debe construir un sentido para inferir lo que el autor posiblemente quiere comunicar, son designados [...] como *espacios de indeterminación*, lugares inacabados donde la concurrencia de la imaginación, la emoción, y el sentido crítico del receptor ocupa un lugar determinante para ayudar al texto a expresarse más allá de sí mismo. (Ball y Gutiérrez, 2008: 440)

El lector, de esta manera, juega un papel activo, dando sentido a la obra, valiéndose de sus experiencias y aprendizajes para construir el significado de la información e integrando, a su vez, los nuevos aprendizajes adquiridos mediante la lectura a su bagaje personal.

La literatura infantil se sirvió de esta visión para matizar más fina y acertadamente un objeto de estudio tan cambiante y esquivo como el que aquí tratamos. La definición de Rubió, que recoge Rovira (1988), es un ejemplo de ello. Para el primero, la literatura

infantil es “aquella rama de la literatura de imaginación que mejor se adapta a la capacidad de comprensión de la infancia y al mundo que de verdad les interesa” (*op. cit.*: 421).

Podemos observar cómo, a pesar de la etereidad de esta definición, Rubió salva, con mayor o menor fortuna, algunas de las problemáticas que antes hemos tratado, incluyendo las producciones infantiles dentro de la Literatura Infantil y Juvenil, poniendo los intereses y gustos de la infancia en un primer plano, eliminando del estatus de literatura infantil a los textos instrumentalizados, y dando al receptor de la obra la posibilidad de reinterpretar la información, haciendo de la lectura una experiencia de aprendizaje creativo y no un mera actividad pasiva, en la que la subjetividad del lector es imprescindible para dar un sentido al texto, a priori, carente de valor y significado real por sí mismo.

Vemos pues las barreras epistemológicas que podemos encontrarnos al intentar definir este esquivo término. De todas formas, podemos dilucidar ciertas características o rasgos que pueden clarificar nuestro objeto de estudio, y que revelan la radical importancia de la Literatura Infantil y Juvenil en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño.

La Literatura Infantil y Juvenil es aquella que, aunque no escrita expresamente pensando en un lector infantil, interesa a los niños y jóvenes, ya sea por su estructura formal, por el contenido -personajes, estructura argumental, mundos imaginarios donde se desarrollan las historias- o por otros elementos que la acompañan y completan, haciéndola más motivante y atractiva para el lector infantil, como es el caso de los cuentos-álbum, libros y textos ilustrados, audiolibros, aventuras gráficas...

Amplía la experiencia personal de vivencias del niño, al igual que otros canales distintos a la literatura y que también pueden considerarse infantiles y juveniles -como el cine o los videojuegos- hasta límites a los cuales de otro modo no podrían llegar, valiéndose de la fantasía, del humor y de temas argumentales sugerentes para él que expandan y motiven su capacidad imaginativa.

Fomenta el desarrollo de la conciencia narrativa y la competencia lectora, posibilitando la familiarización de los niños con estructuras literarias simples. Durante la primera infancia los niños van adquiriendo las bases primigenias de lo que será su conciencia literaria como oidores y lectores de los primeros cuentos e historias, adquiriendo el esquema narrativo, la estructura argumental y asignando una serie de expectativas sobre

los personajes, gracias a su simplicidad e inmovilidad, que le permite anticipar la evolución del argumento e identificarse afectivamente con estos (Colomer, 2010).

En definitiva, las bases epistemológicas de literatura infantil y juvenil no han dejado de ser hoy en día motivo de aplicado estudio, investigación y debate. No sólo por la dificultad conceptual que ya le achacaba Baumgartner en los albores discursivos de la eterna cuestión: qué es y qué no es literatura infantil y juvenil (incluso si puede demostrarse su mera existencia científica, si puede ser considerada una rama específica dentro de la literatura), sino porque antes de desenmarañar esta primera traba primigenia, y de conseguir cierto consenso entre lingüistas, pedagogos y educadores, los avances tecnológicos en el ámbito del entretenimiento y ocio infantil y juvenil de las últimas dos décadas han maximizado y complejizado la problemática de qué puede o no considerarse como literatura infantil y juvenil (cine, aventuras gráficas, videojuegos, realidad virtual...)

Como bien dice Cervera (1989: 161), “la literatura infantil ha de ser, sobre todo, respuesta a las necesidades íntimas del niño. Y su acción se ejerce preferentemente por contacto, aprovechando su potencial lúdico, sin explicación y sin instrumentalización.” Y, aunque a buen seguro que estas discusiones están lejos de resolverse, existe la apremiante necesidad, dada la inmensa producción literaria destinada a la infancia, de analizar críticamente los textos y recursos literarios que forman parte del currículum de la lengua y la literatura en la escuela.

Es fundamental, como futuros docentes, guiar a los niños en la ardua tarea de poner al descubierto el adoctrinamiento moral e ideológico que supura en sus lecturas y libros infantiles, a fin de posibilitar la creación de un aparato crítico y liberador para que el niño pueda defenderse de las rancias concepciones que aún conforman la primera socialización literaria.

2.2. La narrativa infantil como género literario: los cuentos populares

Un cuento popular, o folclórico, es una narración transmitida principalmente por vía oral, perteneciente al patrimonio colectivo. Estructuralmente, es una narración continuada y de intriga, que ha de resolver un conflicto (en esto se distingue de la leyenda).

Almodóvar (1983: 5)

El cuento popular, considerado como género dentro de la literatura infantil, es uno de los más requeridos recursos para acercar a la infancia a la literatura. Existe un inventario interminable de títulos, recopilados por distintos autores, épocas y culturas que forman parte del imaginario colectivo de nuestra sociedad, sufriendo, a lo largo del paso del tiempo, innumerables modificaciones de formato y contenido, y afincándose en torno al proceso de socialización de los niños. Cuentos como *Caperucita roja*, *Blancanieves* o *La bella durmiente*, cuya trama y personajes son recurrentes en épocas y culturas muy dispares -como podemos ver en sus numerosas revisiones-, han sido escuchados, leídos o visualizados por la infancia durante generaciones, constituyendo las primeras formas de entender la realidad y el mundo de forma literaria través de la fantasía.

La concepción de los cuentos populares como literatura hace que su estudio en el tiempo sea cuando menos esquiva. Debido a la naturaleza de nuestro objeto de estudio, sólo podemos acercarnos históricamente a los cuentos populares de los cuales tengamos una referencia escrita, prevaleciendo una versión frente al detrimento de otras, o de menor importancia literaria o ya en proceso de desaparición por la obsolescencia de la oralidad. Es decir, es necesario que uno o varios sujetos sociales e históricos, con una cultura y una concepción del mundo específica, hayan transcrito las historias, cuentos, poemas y leyendas de tradición oral para tener un punto genealógico inicial.

Estudiar la evolución histórico-literaria de estos textos es complicado, porque sólo las versiones escritas han sobrevivido al paso del tiempo, pero sabemos que tiene una tradición milenaria. Muchos de los argumentos los encontramos, además, extendidos a lo largo y ancho del orbe con sorprendente uniformidad. (Martínez, 2014: 66)

Se observa así la complejidad de acercarnos al origen del cuento popular. Podemos llegar a la conclusión, como la autora de la cita anterior, de que su existencia tuvo origen, como la creencia religiosa o el sentido metafísico con el surgimiento de la cultura. Que en origen el cuento nace de una conversación y la comunicación de sucesos, como herramienta para captar la atención del grupo a través de historias sorprendentes (Imbert, 1996). Que a pesar de las similitudes y los trazos paralelos entre cuentos de diferentes culturas y civilizaciones, su origen es, como el del lenguaje, inescrutable.

A pesar de estas barreras, y gracias al patrimonio escrito que se ha conservado hasta nuestros días, podemos hacer, a grandes y esbozados rasgos, una genealogía del cuento popular. Podemos considerar la literatura de las primeras civilizaciones y culturas como la

cuna del cuento popular. El *poema de Gilgamesh* en Mesopotamia, las conversaciones del rey Keops con sus hijos en Egipto, el *Panchatantra* en el India, el Pentateuco en la cultura cristiana, la obra de Homero en la Antigua Grecia, *El Satiricón* de Petronio en la tradición latina o *Las mil y una noches* persas son las primeras formas literarias de lo que conocemos como cuento (Imbert, 1996).

Durante el Romanticismo, debido al auge de los nacionalismos en Europa, y la necesidad de cada pueblo de magnificar y ensalzar su identidad como nación, y con ella el folclore, aparecen las figuras europeas más importantes para que el cuento popular tomara el estatus de literatura. Los Hermanos Grimm y Perrault son ejemplo de ello. De sus recopilaciones de cuentos tradicionales, ahora clásicos infantiles, y que en principio no fueron, en el caso de la recopilación *Cuentos de Mamá Oca* (1697) de Perrault, destinados a un lector u oidor infantil, sino todo lo contrario, al gusto de la aristocracia y alta burguesía letrada francesa del siglo XVII, proceden la mayoría de los títulos que tenemos inscritos en nuestra genética literaria. Los Hermanos Grimm, en cambio, ya concibieron sus obras para los niños y niñas cuando titularon *Cuentos de niños y del hogar* (1812) a su recopilación, acercando la literatura a los gustos e intereses de la infancia alemana de principio de siglo XIX. Las recopilaciones de cuentos infantiles de Hans Christian Andersen (*Cuentos de hadas para niños*, 1837) y Oscar Wilde (*El príncipe feliz y otros cuentos*, 1888), y novelas como *Alicia en el País de las Maravillas* (1865) de Lewis Carroll, *Viaje al centro de la Tierra* (1864) de Jules Verne y *La Isla del Tesoro* (1883) de Robert Louis Stevenson son claros ejemplos del auge de la literatura dirigida a un lector infantil durante el siglo XIX, que dará pie a la especificación de infantil a la literatura y asentará al cuento popular como uno de los géneros literarios infantiles por antonomasia.

Durante el siglo XX, el folclore y la tradición literaria popular se convirtió en objeto de estudio académico, desarrollándose los primeros análisis estructuralistas, como la extendida *Morfología del cuento* de Vladimir Propp (1928) el sistema de clasificación de los cuentos de hadas de Aarne, Thompson y Uther (2004), y las primeras interpretaciones y lecturas críticas desde diferentes perspectivas, que ponían en tela de juicio las funciones y lecturas que tradicionalmente se habían dado a estas historias, interpretando analíticamente las bases ideológicas, ontológicas y éticas que el cuento ayudaba a legitimar.

Esta *naturalización de la ideología* dominante, una de las funciones más arraigadas del cuento de tradición oral, ha provocado la conjura unilateral de las vertientes críticas

modernas de la sociología, la lingüística, la psicología, la pedagogía y el feminismo (Martínez, 2014). Entre estos estudios cabe mencionar, debido a su reputación, la obra *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, de Bruno Bettelheim (1976) en el que certifica la importancia del cuento de hadas en el proceso integrador de las contradicciones y luchas del niño a través de la explicación psicoanalítica de la simbología recurrente en estos cuentos. De la misma manera, esta mirada crítica que ponía en el punto de mira al cuento ha provocado el surgimiento, durante la segunda mitad del siglo pasado, de nueva literatura, donde los valores y concepciones que tradicionalmente se asocian a los cuentos tradicionales son obstaculizadas y transmutadas, liberando así este género de este peso moral anacrónico, como veremos en el posterior punto del trabajo.

En relación con el tema de la propuesta, existe una humilde, por su especificidad, pero destacable colección de estudios y títulos publicados de cuentos, historias y leyendas de tradición oral tematizadas en el pirineo. El tardío surgimiento en el Altoaragón de un movimiento de cuidado, recopilación y difusión de la tradición narrativa pirenaico aragonesa, en contraposición a la preocupación por el folclore del nacionalismo catalán o vasco, impidió, hasta finales del siglo XX, un verdadero interés por la tradición literaria. El nacimiento de revistas como las del Instituto de Estudios Altoaragoneses, *Serrablo*, *Rolde* o *Fuellas*, que incluyeron artículos dedicados al estudio del cuento popular, y la publicación de estudios sobre el cuento popular, como el *Catálogo tipológicos de cuentos folclóricos aragoneses*, de González (1996), narraciones costumbristas como *El pirineo contado*, de Enrique Satué (1995) o *Ajedrezado Jaqués*, de Eleuteria Blasco (2015), recopilaciones como las de Rafael Andolz, con sus *Leyendas del Pirineo para niños y adultos* (1994) y *Cuentos del Pirineo para niños y adultos* (1995), los *Cuentos y leyendas alrededor del fogaril* (2001), de Palacio y Recio o la antología *Pirineo, un País de cuento* (2003), fueron claves para dar vida literaria a una tradición oral que estaba a punto de desaparecer.

2.3. Análisis de cuestiones de género y estereotipos en la Literatura Infantil y Juvenil

*El rey se casó con otra mujer que era muy hermosa,
pero orgullosa y presumida*

Blancanieves

La literatura infantil y juvenil juega, como anteriormente he explicado, un papel fundamental en la socialización de los niños, influyendo sobremanera en su desarrollo

cognitivo, afectivo y social. Así mismo, determina, de la mano de múltiples factores cognitivos y culturales el proceso de adquisición de la identidad de género. La simbología, los comportamientos, los estereotipos y roles que promueve la literatura infantil definen y determinan el proceso de identidad sexual y de género, por el cual el niño se identifica como tal, en base a sus peculiaridades genéticas, reconociéndose a sí mismo y a los otros, a la vez que se produce la identificación con las conductas, comportamientos y roles que culturalmente se adhieren a uno u otro sexo.

El proceso de adquisición del género se parece a un puzzle cuyas piezas el niño o la niña une de manera personal. La asimilación de un modelo sensible y coherente del género requiere la integración de componentes muy diferentes en un marco conceptual y conductual que gira alrededor de las definiciones e implicaciones de hombre y mujer. (Freixas, 2012: 159)

Aunque los niños son los sujetos constructores de esta identidad sexual y de género, partimos de la base de que este proceso cognitivo-personal se produce dentro de un modelo cultural de identificación que tiene lugar en los principales centros de socialización, como la escuela, el contexto social o la familia que lo determina. De hecho, a los 3-4 años los niños ya han adquirido la capacidad no sólo de definirse como chico o chica, sino de saber cuál es su rol social y de adaptar sus gustos e intereses personales a los estereotipos de género. (Turín, 1995)

Una de las aportaciones más interesantes y determinantes del feminismo a estas teorías de la identidad sexual y de género es la de deslegitimar la causalidad de estos dos procesos: en primer lugar, se produce una identificación sexual que posteriormente conlleva una identificación con el género propio de ese sexo. La identidad de sexo como antecesora y promotora de la identidad de género supone una dualidad artificial y reduccionista de los conceptos hombre y mujer, a la vez que conlleva una inmovilidad identitaria del género y la concepción de un sujeto anterior a su propia identidad subjetiva. Judith Butler (2008), una de las máximas referentes del feminismo del último cuarto del siglo pasado, cuya aportación influyó radicalmente en las *teorías Queer* de la identidad, rompe con estos preconceptos, asumiendo que el desarrollo de la identidad sexual y de género es un mismo proceso, en el cual el género reemplaza a la identidad sexual, fuera ésta, a priori, de connotaciones culturales. La construcción del género se caracteriza así por ser un proceso en construcción móvil y cambiante, en el cual el sujeto es *sujeto sujetado*, que se hace

sujeto generizado a sí mismo a través de sus actos, de su observación y de continuas imitaciones e identificaciones.

El mecanismo de imitación y repetición por el que se adquiere el género, es el de la performatividad. La repetición y reiteración de los actos, que poseen fuerza y poder por la trayectoria de repetición y de cita de la ley, nunca produce actos idénticos a los anteriores; cada sujeto, al repetir, lo hace de una forma singular y en alguna medida su actuación varía. Sin embargo, el discurso hegemónico niega otras formas de actuar el género distintas a las inscritas dentro de una heterosexualidad obligatoria y de un marco binario jerarquizado, haciendo difícil, silenciando, invisibilizando, obstaculizando e incluso penalizando las formas de actuar el género que se salen de la norma. (Romero, 2011: 180)

Es indudable, a pesar del asentamiento epistemológico de las teorías feministas como generadoras de conocimiento y de la sensibilización educativa y social, que la socialización de niños y niñas se basan en sexistas concepciones culturales de hombre y de mujer. Elementos como los juegos y juguetes, el ocio, intereses, motivaciones, la vestimenta o la literatura siguen siendo adalides significativos de una concepción de la socialización de los niños segregada y patriarcal.

Una de las funciones que tradicionalmente ha tenido la literatura infantil y, en concreto, el cuento popular, ha sido esta transmisión de valores de género discriminatorios y segregadores propios de este proceso de socialización asentado sobre principios patriarcales.

[...] la historia ha demostrado que los hombres siempre han tenido los poderes concretos; desde los inicios del patriarcado ellos han creído útil y conveniente mantener a la mujer dependiente y han establecido sus códigos contra ella. Estos códigos la someten y la invisibilizan. El hombre ha construido a la mujer no solo con la imagen que él mismo desea, sino que esa construcción también se ha traducido a palabra escrita, en estereotipo, en conducta que tiene que seguir, en una norma preestablecida (Méndez, 2004: 130)

Mediante la conducta y el rol de los personajes masculinos y femeninos en los cuentos se ejemplifica lo que culturalmente se espera de los géneros. Osadía, heroísmo y valentía, en los personajes masculinos; y paciencia, obediencia, pasividad y tranquila resignación, en los femeninos, si atendemos a los personajes *buenos* con los cuales se busca la identificación y la repetición de las conductas.

Cuadro 1: Estereotipos femeninos en los cuentos (Méndez, 2004: 134)

ESTEREOTIPOS	FEMENINO	CUENTOS
Cognitivo y de personalidad	Ingenuidad, intuición, poco inteligente, inconsciente, voluble	Blancanieves, Caperucita Roja, Piel de Asno, La princesa
Personaje femenino	Ternura, cuidada por..., debilidad, generosidad, obediencia, dependencia, miedo, falta de control	Bella Durmiente, Cenicienta

Cuadro 2: Estereotipos masculinos en los cuentos (Méndez, 2004: 134)

ESTEREOTIPOS (Cuento)	MASCULINO	CUENTOS
Blancanieves, Caperucita Roja, Piel de Asno	Astucia, con gran agilidad mental, fuerza	Lobo, Cazador, Leñador
La princesa, La Bella Durmiente, Cenicienta	Fortaleza, independencia, valentía, agresividad, racionalidad, eficiencia, perfección	Rey Picodeloro, Príncipe

Esta figura femenina que es recurrente en el género del cuento popular, *la mujer ángel*, representa el patrón de conducta que culturalmente ha sido transmitido a las niñas y mujeres durante generaciones, el patrón de lo *femenino*. Del otro lado, y constante en el breviario de los cuentos, la mujer subversiva, la antagonista y malvada bruja, que desafía activa y arrogantemente los deseos y anhelos de los patrones de identificación y que representa los atributos negativos que culturalmente se atribuyen a la mujer: astucia, envidia, eroticidad, actividad, paranoia, resentimiento. Nos encontramos así con las dos posibilidades, con la artificial dualidad estereotipada de la mujer en el cuento popular: ángel o demonio, princesa o bruja.

Almodóvar, en sus *Cuentos al amor de la lumbre* (1983), en el que realiza una clasificación de los cuentos populares, diferencia dos ciclos de cuentos maravillosos enfocados en el personaje femenino. La *niña perseguida*, el primero de los ciclos, reproducirá prácticas culturales antiguas, cuya procedencia estaría situada históricamente, según el autor, antes del surgimiento de la sociedad patriarcal. Estos cuentos tendrían la

función social de censurar el incesto y la endogamia en aras del surgimiento del matrimonio exógamo como contrato social de pareja dominante. El segundo, el de las *mujeres difíciles o taimadas*, versa sobre el proceso por el cual el hombre domina a la mujer, vista ésta como un ser mentiroso, calculador y terrible que debe ser sometida por su inmenso poder de seducción e influencia sobre el primero, además de por su naturaleza reproductiva. La misoginia latente en este tipo de cuentos es tan cínica como explícita, y de él tenemos muchos títulos en la recopilación de cuentos castellanos de Almodóvar. (Fernández, 1993)

Los cuentos infantiles presentan a la mujer no sólo dentro del mundano ámbito de la cocina, tan característico de su género, sino también dentro de un mundo de fantasía donde las mujeres escapan de lo doméstico para ser bellas y amadas, siendo premiadas por ello, por supuesto, por su propia cocina. Si una mujer se muestra activa y fuerte, sólo podrá ser aceptada como tal si su actividad se dirige de forma desinteresada hacia el niño u hombre objeto de su amor. (Davies, 1989: 88)

Este mecanismo de control, basado en la identificación y elección de una conducta basada en la lógica conductista de premio-castigo fomenta no sólo la inscripción a un patrón de conducta, sentimientos y de actitudes manipuladas, sino la idea de que el sexo y el género como instrumento cultural de implicación connotativa son factores normativos que orientan infranqueablemente la identidad y la personalidad del hombre y la mujer, del niño y la niña.

Este análisis desde una perspectiva de género, desde el cual he basado el proyecto de intervención didáctica, y que atiende al papel y al rol que juegan hombre y mujer, así como la relación que entre ellos se establece, arroja crítica luz sobre la límpida e inocente aureola que rodea al cuento popular. Este análisis no debe centrarse sólo en el contenido del cuento, en el argumento y la historia. Las metáforas, simbologías, deseos, estructuras y estructuras de poder, que transmiten, e incluso el modo en el que el niño entabla relación con el texto y el lugar que ocupa en esa relación son otros aspectos que requieren nuestra atención a la hora de examinar el sexismo de la literatura infantil. (Davies, 1989)

Como futuro docente, me parece fundamental que desde la escuela se realice esta tarea de deconstrucción de los valores y estereotipos sexistas y patriarcales que rezuman en la Literatura Infantil y Juvenil. Es una obviedad defender el valor cultural de estos cuentos populares. Como patrimonio cultural de todos no abogo por su censura, estigmatización o por relegarlos al pasado de donde vinieron. Sin embargo, un estudio crítico en profundidad de las lecturas infantiles, la conciencia y análisis de los mecanismos culturales, políticos y

sociales de control patriarcal mediante los cuales se transmiten y reproducen los patrones genéricos de conducta nos permitirá, dentro de nuestra labor docente en la escuela, guiar con respeto, responsabilidad y libertad el desarrollo cognitivo, personal, afectivo autónomo de los niños.

2.4. Algunos ejemplos sobre los nuevos modelos de literatura infantil enfocados desde perspectivas no sexistas

*Caperucita dijo: “¡Qué imponente abrigo de piel llevas este invierno!”
El Lobo, estupefacto, dijo: “¡Un cuerno!”
O no sabes el cuento o tú me mientes:
¡Ahora te toca hablarme de mis dientes!
¿Me estás tomando el pelo...?
Oye, mocosa,
te comeré ahora mismo y a otra cosa”.*
*Pero ella se sentó en un canapéy se sacó un revólver del corsé,
con calma apuntó bien a la cabeza
y –¡pam!– allí cayó la buena pieza*

Roald Dahl

A través del análisis y la crítica de los valores, roles y estereotipos de género que transmite el cuento popular y la Literatura Infantil y Juvenil, muchos autores, a partir de la década de los setenta, conscientes de la importancia de la literatura en el desarrollo identitario, cognitivo y emocional de los niños, comenzaron a producir, de la mano del surgimiento de un compromiso político, social y educativo asentado sobre la no discriminación, nueva literatura no sexista dirigida a la infancia que fomentara la igualdad de los géneros a través de la trama, los personajes y la relación existente entre ellos, donde se rompiera la identificación con los cánones y estereotipos de feminidad y masculinidad culturalmente aceptados, y donde el lenguaje, las metáforas e incluso las ilustraciones estuvieran conscientemente erguidos sobre el feminismo.

La diferencia entre los distintos enfoques y perspectivas para abordar el tema del sexismo en la literatura infantil, entre el tremendo bagaje de producciones literarias y programas educativos de coeducación existentes, dio como resultado distintas formas de abordar la cuestión del sexismo y la igualdad en las obras infantiles. Un ejemplo primigenios la colección *Little Miss Muffet Fights Back* (1974), que tuvo gran influencia

pedagógica en Norteamérica por sus criterios no sexistas y que dieron una nueva concepción de los personajes femeninos de sus libros infantiles. (Colomer, 2010: 50):

1. Libros de mujeres y niñas activas e interesadas por su profesión o sus aventuras
2. Personajes femeninos con características de personalidad positivas y no asociadas tradicionalmente a la mujer: inteligencia, independencia, valor, eficacia...
3. Retratos positivos de mujeres que no sólo sean madres y de jóvenes que demuestren ambición y capacidad de tomar sus propias decisiones.
4. Comentarios explícitos del narrador a favor de la no discriminación sexista si la trama lo requiere.
5. Libros que aborden el tema de la amistad y el amor de manera que el amor romántico no parezca la única satisfacción femenina.

Cuando nos referimos a literatura infantil no sexista nos encontramos, al igual que al abordar la problemática conceptual de la literatura infantil, con una serie de obstáculos y divergencias propias de las distintas concepciones de las teorías feministas. Sin lugar a dudas, la literatura moderna puso especial atención en ampliar el campo de valores, conductas y actitudes que tradicionalmente eran propios de los personajes femeninos, agrandando el rango de acción e influencia social de la mujer, liberada del mundo de lo privado y lo doméstico. El modelo masculino también aumentó sus posibilidades, introduciendo como parte de la personalidad de los personajes masculinos conflictos emocionales, afectivos y sentimentales. A pesar de eso, y en detrimento de la igualdad entre niños y niñas, los personajes femeninos, aunque ahora más independientes, empoderados y liberados de los viejos estándares de feminidad, han asumido en parte el papel tradicional de los personajes masculinos, pero sin conformar con ello un corpus de conductas autónomo, una especie de personajes masculinos de *segunda clase*, careciendo de un modelo sólido de identificación propio que no sea el procedente de la transmutación de los roles tradicionales. Citando nuevamente a Colomer (2010: 52) “la subversión de los tópicos sólo funciona por la misma vigencia que mantienen los modelos transgredidos”. De ahí que las populares reinterpretaciones de cuentos populares en las que los roles y estereotipos son invertidos, como son buen ejemplo: *La fea durmiente*, *Pinocho no era mentiroso*, *Blancanieves y los siete gigantes*, *Patito Bello*, *Ceniciento* o *Caperucita descolorida* de Yanitzia Canetti (2009), o *El Lobito Caperucito*, *La Bella Bestia* y *Blancanieves y los siete alienígenas*, de Laurence Anholt (2002) no aseguren por sí mismas una deconstrucción de modelos estereotipados, sino que su buena recepción y su aparente atractivo radica en la

persistencia *de facto* de dichos modelos de conducta, basados en la dualidad de los géneros en la vida real.

Roald Dahl (1982), en sus *Cuentos en verso para niños perversos*, se sirve de la rima y de la ironía para crear motivos humorísticos a través de la transvaloración hiperbólica del argumento de conocidos cuentos de hadas. James Finn Garner (1994) sigue la misma lógica, aunque enfocada a un lector y argot contestatario adulto, en los dos volúmenes de sus *Cuentos políticamente correctos*, donde utiliza la meta ironía, jactándose de la propia crítica ideológica, como modo de romper con los parámetros que guían los cuentos.

Otros autores han optado por recuperar la temática principesca de los cuentos de hadas para transmutar los roles comúnmente asignados a los personajes masculinos y femeninos y trocar el desenlace argumental del *final feliz* propio del cuento popular. Ejemplo de ello son: *La princesa vestida con una bolsa de papel*, de Robert Munsch (1980), *La Princesa Listilla* de Babette Cole (1986) y *Las aventuras de Cecilia y su Dragón*, de Lawrence Schimel (2005).

Es fundamental recordar que los niños de la etapa de educación primaria son ya sujetos genéricos que han creado su personalidad y sus gustos e intereses literarios de acuerdo con unos axiomas basados en su sexo y en su género. Muchos de los cuentos o relatos infantiles no sexistas abogan por la ampliación del espectro de conductas asignadas a cada género, como es el caso de *Oliver Button es una nena*, de Tomie DePaola (1979), que cuenta la historia de Oliver, un niño al que no sólo le gusta hacer cosas de chicos, y sus esfuerzos por ser aceptado por sus compañeros masculinos. Sin embargo, en estos relatos no se pone en tela de juicio la dualidad masculino-femenino, perpetuando la idea de que existen, de por sí, las *cosas de chicos* y las *de chicas*.

Los adultos interesados por liberar a los niños de sus opresivos papeles sexuales no ponen en duda, por lo general, la masculinidad ni la feminidad como tales, sino que eliminan simplemente la cara negativa [...]. Cada vez que nos preguntábamos por qué aceptaban los niños con tanto entusiasmo tales modos de ser, no nos dábamos cuenta de que esas mismas cualidades constituyen los signos clave de la dualidad masculino-femenino. No se les puede exigir que adopten la posición de hombres o mujeres identificables como tales y de privarlos, al mismo tiempo, de los medios necesarios para expresar el significado de la masculinidad y la feminidad. (Davies, 1989: 12)

El principal problema al que se enfrentan estos libros es el ancho abanico de estrategias literarias diferentes desde las cuales trabajar el feminismo. La dificultad estriba en cómo crear la miscelánea literaria perfecta entre una trama y unos personajes atractivos para los niños, con los cuales se puedan identificar, y un nuevo modo de entablar estructuras relacionales entre estos personajes, una nueva forma de resolver los conflictos propios de la infancia que origine un debate interno en el que los roles de género aprendidos sean puestos en entredicho, dando la posibilidad a pensarse, a concebirse a sí mismo y a los otros desde una nueva perspectiva no estandarizada.

Sin embargo, existen muchos títulos que enfocan el cuento feminista desde otros parámetros metodológicos, como los relatos en los que el argumento es, explícitamente, una historia acerca del género, donde los conflictos y su resolución tienen el papel protagonista frente otros aspectos literarios, como la complejidad argumental o los personajes. Un ejemplo representativo es el relato de Adela Turín (1976) *Arturo y Clementina*, que cuenta la historia de una pareja sentimental de tortugas con diferentes proyectos de vida, y cómo el hombre-tortuga intenta sin éxito persuadir a la mujer-tortuga, aventurera y viajera, para que se quede a su lado. Estos cuentos tienen como piedra narrativa angular el conflicto de género y cómo éste es resuelto, lo que puede suponer un detrimento del atractivo argumental, alejado en muchos casos de los intereses de los niños, y, por consiguiente, una mala recepción por parte del público infantil.

En definitiva, no cabe duda de que los autores de la nueva literatura infantil y juvenil han orientado sus esfuerzos en liberarse, con mayor o menor grado de éxito, de las viejas concepciones de género que tradicionalmente habían guiado y segregado la producción literaria. Vemos, sin embargo, también desde la década de los setenta, cómo ha aumentado la producción de literatura y pseudoliteratura específica para chicas, en las que se defienden y fomentan orgullosamente los roles y valores contra los que lucha la literatura feminista. No podemos olvidar que la lucha feminista por la igualdad, la no discriminación y la ruptura de los estereotipos y roles de género es una tarea de toda la sociedad, que sólo será transformada con la implicación de todos los pilares educativos, culturales y sociales, debiendo la escuela ser uno de los más idóneos para abanderar este cambio de paradigma.

3. MARCO LEGISLATIVO

En este punto, me propongo ahora realizar un esbozo sobre la evolución de las leyes educativas dentro del sistema educativo del estado español de los últimos años, hasta la actual modificación de la LOMCE (2013), centrando, posteriormente, mi atención en el área que nos concierne, el de Lengua y Literatura. Conocer los cambios pedagógicos y didácticos que en los últimos años han derivado en los distintos enfoques legislativos implantados nos ayudará a tener una visión global sobre cómo se ha planteado la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje y así, perfilar las líneas genealógicas con las que comprender el presente y prever el futuro del área de Lengua y Literatura.

Con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, del 3 de Julio de 1985, primera legislación educativa después del franquismo, se trasladan los principios democráticos al Sistema Educativo, garantizando el derecho a la educación de los ciudadanos y la libertad de la enseñanza. Así mismo, se plasman objetivos generales educativos orientados al desarrollo personal, intelectual y profesional de los alumnos. La importancia de los valores democráticos y de la participación de todo el contexto educativo en la toma de decisiones tras los penosos años de la dictadura es una de las grandes aportaciones de esta ley educativa al cambio paradigmático que instauró la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del 3 de Octubre de 1990. Con la LOGSE se universaliza la educación, asumiendo el carácter educativo de la Educación Infantil, recogiendo específicamente las tres tipologías de contenidos e instaurando el cambio de paradigma hacia una enseñanza comprensiva basada en la igualdad de oportunidades, dando, además, a los centros educativos cierta autonomía y la capacidad de matizar los aspectos genéricos de los currículos autonómicos a través de los documentos oficiales de centro, aspecto que será regulado más profundamente en la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros escolares, del 3 de Julio de 1995. Con esta ley, además se establece la supervisión y la inspección educativa como parte fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), del 23 de Diciembre de 2002, pretendió derogar, sin éxito, las anteriores leyes educativas, más por fines políticos que por otras razones educativas. Con la Ley Orgánica de Educación (LOE), que sigue vigente en la actualidad, se plantea retomar los planteamientos de la LOGSE, incorporándolos a las nuevas necesidades y retos educativos. Una de las aportaciones más significativas de esta ley es la instauración de la Atención a la Diversidad como un pilar

básico en todas las etapas educativas, desde el principio de equidad e igualdad, adaptando el proceso educativo a las necesidades individuales del alumnado. Con el objetivo de integrar e interrelacionar los aprendizajes de las distintas áreas, se definen en esta ley las ocho competencias básicas, competencia en comunicación lingüística entre ellas, que el alumnado desarrollará a lo largo de su proceso de aprendizaje (Bernal, 2006). Con la reforma de la LOMCE, Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa del 9 de Diciembre de 2013, se modifica aspectos clave de la LOE y la LOCE, dando primacía al castellano en detrimento de las otras lenguas oficiales, asignando un papel fundamental a la dirección de los centros escolares en la toma de decisiones, quitando del currículum la materia de Educación para la ciudadanía, diferenciando entre asignaturas troncales y específicas e instaurando los estándares de aprendizaje y dos evaluaciones individualizadas que indicarán el logro de los objetivos generales de aprendizaje.

Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del área de Lengua y Literatura se han visto modificados a lo largo de esta evolución de la legislación educativa. Fue con la LOGSE, a pesar de la falta de consenso en cuanto a los conceptos de capacidad, destrezas, competencia y habilidades, cuando se empezaron a plantear la enseñanza de la lengua y la literatura en términos que se asemejan a la posterior concepción de competencia lingüística. Se habla, en cuanto a las capacidades de los alumnos al finalizar la etapa, de “[...]utilizar de manera apropiada el castellano y la lengua oficial propia de la comunidad autónoma”.

El objetivo último de la educación en lengua y la literatura en la etapa de Educación Primaria ha de ser que los niños y niñas consigan un dominio de las cuatro destrezas mínimas: escuchar, hablar, leer y escribir. En concreto, se trata de enriquecer la lengua oral que el alumnado ya usa al comenzar la escolaridad obligatoria y de aprender la utilización de la lengua escrita. Así mismo, se pretende la iniciación de una reflexión sistemática sobre las producciones lingüísticas que contribuya al desarrollo de las destrezas discursivas. (MEC, 1992: 15)

El principal aporte de esta ley, respecto a las anteriores, es que la LOGSE pone el acento en el uso operativo de la lengua, en la capacidad del alumnado de utilizar el lenguaje en sus diferentes contextos mediante el desarrollo interrelacionado de las cuatro habilidades básicas como principal objetivo didáctico. Frente al carácter meramente memorístico en las anteriores leyes educativas, en la que el peso didáctico era el conocimiento ortográfico y gramatical, con la LOGSE se entiende el conocimiento de la lengua por la practicidad en su uso (Mendoza, 1996).

La iniciación a los códigos de la lectura y escritura cobra un valor distinto al que se le ha atribuido tradicionalmente, ya que deja de ser el eje alrededor del cual giran las actividades de enseñanza/aprendizaje, convirtiéndose en una meta supeditada a otras ahora más importantes: la motivación por adquirir los nuevos códigos, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y valoración de su utilidad funcional, etcétera. (MEC, 1992: 56)

La diferenciación de los tres tipos de contenidos (LOE, 2006), que agrupan de modo interrelacionado los diferentes aprendizajes del área en función de su carácter conceptual, procedimental y actitudinal, permitió la unificación didáctica de los distintos elementos aislados en los que se estructuraba tradicionalmente la enseñanza de la lengua y la literatura teniendo en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas básicas: hablar, escribir, escuchar y leer.

La importancia de los aspectos funcionales y de uso ha llevado a considerarlos como ejes sobre los que se estructuran los bloques, renunciando una opción por bloques temáticos (que considerase, por ejemplo, el vocabulario y la ortografía como bloques aislados) pues parece más coherente considerar estos aspectos como elementos en el desarrollo de las cuatro destrezas básicas de la lengua. (Mendoza, 2003: 137)

En definitiva, con la implantación de la LOGSE se produce un cambio cualitativo en la enseñanza de la lengua y la literatura, de la enseñanza memorística y poco operativa de las diferentes cápsulas lingüísticas, al uso y la praxis como pilares de la enseñanza, atendiendo a las necesidades comunicativa y psicolingüística de los niños mediante una metodología que fomente la práctica real del lenguaje.

La LOCE, debido a su no aplicación, no supuso un avance significativo en el proceso evolutivo curricular de nuestra área respecto a la ley anterior. Sí que presta, sin embargo, especial atención en considerar la lectura y la escritura, la comprensión lectora, el hábito lector, la capacidad de composición de textos o la capacidad de expresarse correctamente en diferentes contextos sociales como ejes transversales a todas las áreas, sentando las bases para el surgimiento del eje competencial que aparecería en la LOE, avalado por la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, del 18 de Diciembre de 2006. (Frías del Val, 2008).

Estas competencias clave, como un compendio de conocimientos y aprendizajes que serán fundamentales para el desarrollo personal, y posibilitando el ejercicio de la ciudadanía activa y la adaptación e inclusión social son ocho: comunicación en la lengua

materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, espíritu de empresa y expresión cultural. Con la LOE se adaptan estas competencias clave a las necesidades del sistema educativo español en las ocho competencias básicas: 1 Competencia en comunicación lingüística, 2 Competencia matemática, 3 Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, 4 Tratamiento de la información y competencia digital, 5 Competencia social y ciudadana, 6 Competencia cultural y artística, 7 Competencia para aprender a aprender, 8 Autonomía e iniciativa personal, cuya cuya adquisición tendrá una importancia radical en los procesos evaluativos de la etapa de primaria.

La LOE plantea como objetivo fundamental del currículum del área de lengua y literatura el desarrollo de la competencia lingüística, entendida como el conjunto de habilidades, estrategias, y conocimientos que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en distintos ámbitos sociales (Fernández y Chamorro, 2007: 243). Sigue prevaleciendo la importancia de la lectura y la escritura como ejes educativos transversales. En las enseñanzas mínimas del currículum “[...]se establecía que los centros deben garantizar un periodo destinado a la lectura en todas las materias de todos los cursos de las etapas respectivas, al considerarse como un instrumento insustituible para el logro de las competencias básicas.” (Frías del Val, 2008: 33).

Los objetivos generales del área de Lengua y literatura están orientados, en sintonía a los principios educativos de la ley, al desarrollo de las distintas competencias básicas, en especial a la competencia comunicativa, es decir, a fomentar “[...]la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.” (LOE, 2006: 10)

Otra diferencia clave dentro del currículum de lengua y literatura es la organización de los contenidos en cuatro bloques de contenidos: 1: escuchar, hablar y conversar; 2: leer y escribir; 3: educación literaria y 4: conocimiento de la lengua. Como dice Mondragón (2013: 172) con esto “observamos cómo los contenidos se desarrollan por bloques temáticos y se enuncian de forma muy generalizada sin especificar ningún apartado como se desarrollaba en la LOGSE. El objetivo es que los alumnos aprendan a utilizar la lengua

de forma responsable y reflexiva”. Muy en la línea de esta reflexión, ya Van Lier (1995: 22) afirmaba que “la meta de la educación lingüística es la de ayudar a los alumnos a que se conviertan en usuarios de la lengua, eficientes, creativos y críticos”.

Con la LOMCE, a pesar de que se modifican aspectos formales en la dinámica del proceso de enseñanza, evaluación aprendizaje, se siguen manteniendo a grandes rasgos los objetivos y fines del área, ahora asignatura, de Lengua Castellana y Literatura en la etapa de primaria.

La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional (BOE, 2014: 30)

Los bloques de contenidos del área pasan a ser cinco, separando el bloque 2 de la LOE en dos diferenciados, *leer* como el segundo y *escribir* como el tercero, pasando el *conocimiento de la lengua* como el cuarto y la *educación literaria* como el quinto. En este último bloque, aparecen dos contenidos que se adaptan específicamente a la temática de mi proyecto didáctico, y que no aparecen como tal en el mismo bloque del tercer ciclo de la LOE: “Conocimiento de los cuentos tradicionales: cuentos maravillosos, cuentos de fórmulas, de animales...” y “lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.” (LOMCE, 2013 o BOE, 2014: 37)

Las ocho competencias básicas que los alumnos deben adquirir a lo largo de la etapa son modificadas con esta ley, orientando el rumbo ideológico de la reforma, a siete: 1. Comunicación lingüística, 2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 3. Competencia digital, 4. Aprender a aprender, 5. Competencias sociales y cívicas, 6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, 7. Conciencia y expresiones culturales.

Difieren también en la introducción en el currículum, junto con el nuevo concepto de asignaturas, de los nuevos bloques de contenidos, las siete competencias clave y los criterios de evaluación, de los *estándares de aprendizaje*, que son:

especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables. (BOE, 2014, 52-53).

Este instrumento de evaluación, de tradición anglosajona y cuya implantación es extendida en los sistemas educativos de América del Sur, ha supuesto un acalorado debate educativo con su implantación de facto en las escuelas, debido tanto al prisma positivista y reduccionista de los criterios que evalúan estos indicadores de logro educativo, como por la poca practicidad y la sobrecarga evaluativa, sólo para los contenidos de la asignatura de Lengua castellana y Literatura nos encontramos con 101 estándares de aprendizaje de las *rúbricas* de evaluación. (Bolívar, 2014: 68)

En definitiva, observando la evolución que en los diferentes currículums a lo largo de los últimos treinta años ha tenido el área de Lengua y Literatura nos damos cuenta de varias reflexiones. En primer lugar, que el Sistema Educativo ha sido utilizado como punta de lanza del poder político. Las distintas leyes de educación, implantadas o no, han servido al bipartidismo post transición como mecanismo electoral, lo que ha supuesto continuas interrupciones pedagógicas y frecuentes cambios educativos paradigmáticos. En segundo lugar que, a pesar de esto, podemos observar una línea común en este cambio. Del aprendizaje memorístico y la poca practicidad propias de la visión tradicional de la enseñanza de la lengua y la literatura de las primeras leyes educativas que hemos tratado, a la visión pragmática de la enseñanza de la lengua, considerada como un instrumento de comunicación y expresión oral y escrita, donde el desarrollo de la competencia lingüística, es decir, la capacidad de usar el lenguaje en distintos contextos sociales, es el fundamental objetivo didáctico del área.

En la descripción del proyecto de intervención de la segunda parte del trabajo, me atenderé a los preceptos didácticos formales y de contenido del Real Decreto de 2014 por el que se establece el currículum de primaria propio de la LOMCE.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: EL PIRINEO DE LA IGUALDAD

4.1. Introducción

La siguiente propuesta didáctica ha sido concebida por la firme convicción de la inaplazable necesidad, como sujetos de una sociedad y una cultura asentados sobre una compleja estructura ontológica de dominación, invisibilización y discriminación de la mujer por el hombre, de romper con las formas de pensamiento y conducta, y con los mecanismos por los cuales éstas se generan y reproducen, que legitiman el sistema patriarcal. La escuela, a pesar de ser una institución social que en cierta medida fomenta este sistema, por su importante papel en la reproducción cultural de las formas dominantes en las que se funda la desigualdad de género, puede y debe ser un lugar de crítica en la que se ponga constantemente en entredicho los estándares de conducta establecidos para hombres y mujeres, para niños y niñas. Para esto, la concienciación, la formación y la sensibilidad del profesorado y de todo el contexto educativo es una condición *sine qua non* para trabajar el tema de la discriminación desde una perspectiva de género. De todas formas, y sobre todo si atendemos a las prioridades educativas de la legislación educativa, este es un aspecto educativo que no tiene la crucial importancia curricular y pedagógica que debería, en mi opinión. Este banco de actividades ha intentado ser un espacio explícito de pensamiento crítico y reflexión colectiva que permita a los niños y niñas empoderarse como sujetos genérico, revisar las aferradas creencias que todos tenemos sobre el género y concebir otras posibles formas de relacionarse con ellos mismo y con los otros.

He decidido trabajar estas cuestiones con cuentos populares de la zona geográfica del pirineo, cercanos y familiares al alumnado al que hipotéticamente he dirigido la propuesta, a pesar de que la temática y el argumento no gira de forma tan evidentemente alrededor de los estereotipos y roles de género. La razón principal es que en ellos se puede apreciar claramente el proceso de desaparición de una cultura y un modo de vivir, cómo el progreso ha supuesto la mejora, en pocas décadas, de las condiciones generales de vida, pero en cambio ha abierto una brecha entre este nuevo sujeto moderno homogeneizado y su identidad como sujeto cultural. Considero que esta tarea de mantener vivas y evitar que caigan en el olvido las formas de existencia, las tradiciones, el folclore, la lengua... que hasta hace muy poco tiempo tenían plena vigencia es una necesidad antropológica y cultural que la escuela debe asumir.

Pienso que estos dos aspectos tienen que ser tratados de manera transversal en las distintas materias de la etapa educativa y que son perfectamente compatibles en una misma sucesión didáctica, ya que ambos se relacionan directamente con el desarrollo del pensamiento crítico y el análisis y la deconstrucción de la realidad para intentar arrojar luz sobre nuestra propia subjetividad.

Las distintas actividades han sido dirigidas al quinto curso de educación primaria de un hipotético centro educativo de la zona del Altoaragón, debido a varios factores, entre ellos, al grado de desarrollo de la personalidad y la capacidad de reflexión, de evolución cognitiva y de maduración emocional que requiere el desarrollo de las actividades de pensamiento crítico, reflexiones, análisis, debates y recopilación de información planteadas. La temporalización de la propuesta será de todo el curso académico, realizando unas tres actividades en cada trimestre y cuyas temporalizaciones las especifico en el apartado de actividades.

4.2. Objetivo

Los objetivos generales de esta propuesta didáctica han sido planteados teniendo en cuenta los propios del área de Lengua castellana y Literatura, recogidos en la *Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

1. Comprender y expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada en las diferentes situaciones de la actividad social y cultural.
2. Acercar a los alumnos al género literario de cuento popular desde una perspectiva de género, trabajando tanto los aspectos propiamente literarios como los de análisis crítico a través de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.
3. Identificar los distintos roles que desempeñamos socialmente hombres y mujeres en la familia, la escuela, el trabajo... cuestionando y poniendo en tela de juicio la validez de los estereotipos de género tanto en los cuentos populares y en la literatura infantil como en la vida real.
4. Conocer y valorar positivamente la tradición literaria propia de la Comunidad Autónoma de Aragón, y en particular de pirineo aragonés, extrayendo, a través

de la lectura y la escucha activa de varios cuentos populares, conocimientos sobre la evolución y el pasado, modos de vida, costumbres, tradiciones... propios de esta zona geográfica a través de la investigación y la entrevista.

5. Integrar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para escribir y hablar de forma adecuada, coherente y correcta, y para comprender textos orales y escritos, ya sea por medio de la lectura, la escritura o la dramatización.
6. Utilizar la lengua oral de manera conveniente en contextos de la actividad social y cultural adoptando una actitud respetuosa y de cooperación y atendiendo a las normas que regulan el intercambio comunicativo, reflexionando sobre los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor de todo tipo.
7. Reflexionar y generar conocimiento colectivo por medio del debate y la reflexión grupal acerca de las situaciones discriminatorias que sufre la mujer, fomentando la sensibilidad de los alumnos y alumnas y desarrollando un sentido crítico asentado sobre la igualdad y el feminismo a través de la escritura de reinterpretaciones de cuentos populares y de la dramatización crítica.
8. Deconstruir, crear conciencia crítica y romper con las actitudes sexistas y situaciones de discriminación que vemos diariamente, realizando un trabajo introspectivo y crítico sobre las propias actitudes, convicciones, intereses y gustos, opiniones... fomentando un desarrollo cognitivo, afectivo emocional liberado de estereotipos y roles de género.

4.3. Contenidos

Los contenidos generales de esta propuesta didáctica han sido planteados teniendo como referencia los propios del currículo, recogidos en la *Orden de 16 de junio, de 2014 de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.*

BLOQUE 1: Comunicación oral: hablar y escuchar

- 1.1. Generación de situaciones comunicativas en las que se favorece el intercambio verbal entre los participantes, la expresión y comprensión de comentarios, opiniones

y juicios fundamentados, donde se haga visible a los alumnos la importancia de estas situaciones en el aprendizaje. El lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje.

1.2. Textos narrativos: El cuento y el relato de tradición popular y literaria, fomentando el análisis crítico desde una perspectiva de género.

1.3. Expresión de ideas, opiniones, juicios críticos, reflexiones, preguntas y dudas, fomentando el sentido crítico sobre los temas de género y la discriminación sexista..

1.4. Dramatización de cuentos adaptados y de técnicas de expresión oral creativa.

1.5. Actitud de escucha, estrategias y normas para el intercambio comunicativo: turno de palabra, respeto al papel del moderador, incorporación progresiva en las intervenciones, de las aportaciones de los demás, fórmulas y normas de cortesía, orden y coherencia. Respeto a los sentimientos, experiencias y opiniones de los otros. Agradecimiento ante la escucha, la atención prestada y las aportaciones de los demás.

1.6. Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica. Tratamiento de valores universales y estereotipos y roles de género (presentes en la literatura clásica). Análisis de personajes e identificación de los conflictos presentados haciendo especial hincapié en las situaciones y actitudes de discriminación desde una perspectiva de género.

1.7. Uso de un lenguaje no sexista a la hora de expresar opiniones y juicios de valor. Fomento de la reflexión y la conciencia sobre la importancia del lenguaje como herramienta contra la discriminación de género.

1.8. Capacidad de reflexionar y expresar ideas, argumentos, opiniones y ser conscientes sobre las distintas situaciones de discriminación de género que se dan tanto en los textos escritos y cuentos populares, como en la vida real.

BLOQUE 2: Comunicación escrita: leer

2.1. Consolidación del sistema de lecto-escritura (fluidez, expresividad en la lectura, etc.) y de la comprensión de lo leído (comprensión general de textos leídos en voz alta y en silencio, temas generales y aspectos concretos).

2.2. Lectura de textos narrativos: cuentos, fábulas, leyendas y relatos (tradición popular y literaria). Literatura (textos clásicos y adaptados).

2.3. Lectura en voz alta y en silencio. Lectura individual y lectura compartida. Dedicación de un tiempo a preparar el texto que se va a leer (seguridad del lector).

2.4. Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto leído, siendo especialmente conscientes de las actitudes y situaciones discriminatorias y de los estereotipos y roles de género.

2.5. Conocimiento y uso progresivo de estrategias que faciliten la comprensión global de un texto en todas las fases del proceso lector: antes de la lectura (identificando el objetivo, activando el conocimiento previo...), durante la lectura (identificando situaciones, reconociendo hechos expresados...) y después de la lectura (extrayendo la idea principal, resumiendo, sintetizando, interpretando y valorando el sentido)

2.6. Gusto por la lectura y hábito lector: leer para aprender y leer para disfrutar (diferencias en la selección de los textos y en el objetivo lector), textos diversos y usos diferentes del texto.

2.7. Actitud de escucha en la situación de lectura compartida, respeto a las opiniones y sensaciones expresadas por los demás a raíz de la lectura.

2.8. Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica..

BLOQUE 3: Comunicación escrita: escribir

3.1. Escucha y lectura guiada de textos narrativos de tradición oral aragonesa y de la, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas en diferentes soportes.

3.2. Escritura de cuentos inventado, de reinterpretaciones de cuentos conocidos transmutando los roles de género, de textos según un modelo, empleando técnicas que favorezcan la creatividad y la reflexión crítica. El texto escrito como fuente de desarrollo de la conciencia crítica, de información, de aprendizaje y de diversión.

3.3. Uso del género masculino y femenino como modo de no discriminación en las producciones propias.

3.4. Uso guiado de las Tecnologías de la Información y Comunicación como instrumento de consulta y aprendizaje.

3.5. Preparación anterior a la escritura, estrategias para generar ideas y recursos para ayudar a determinar lo que se va a comunicar.

3.6. Contacto y manejo de textos procedentes de la tradición popular y del mundo de la literatura infantil y de la literatura clásica.

BLOQUE 4: Conocimiento de la lengua

4.1. Comportamiento de la palabra dentro de la oración, concordancia de género, uso de las normas ortográficas, signos de puntuación (uso de la coma, del punto, del punto y coma, los dos puntos, las comillas) y primeras normas de ortografía. Uso de signos de interrogación y exclamación en un texto.

4.2. Tareas en las que el conocimiento de la lengua debe ser aplicado a situaciones de comunicación concretas y debe favorecer la reflexión sobre el uso de los conocimientos lingüísticos.

4.3. Conciencia del uso discriminatorio del lenguaje en los cuentos populares y la literatura infantil, valorando el uso del masculino y el femenino en los textos leídos y en las producciones propias.

BLOQUE 5: Educación literaria

5.1. El texto literario como fuente de comunicación, de placer, de juego, de entretenimiento, de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, de aprendizaje. La literatura y sus valores universales como recurso para identificar

situaciones y resolver problemas de la vida cotidiana, con especial atención a los temas de género.

5.2. Textos propios de la tradición literaria: textos de tradición oral (cuentos populares y cuentos) y textos de otros géneros (teatro). Conocimiento de las características formales, estructurales y de contenido propios del cuento popular.

5.3. Análisis desde una perspectiva de género de los cuentos populares conocidos por los alumnos, reflexionando sobre las situaciones y actitudes sexistas que ahí se dan.

5.4. Manejo, escucha, lectura, comprensión e interpretación de textos significativos para el alumno (cerca de sus intereses, procedentes del entorno, conocidos popularmente, tratados en los medios gracias a editoriales, películas). Diferentes formas de presentarlos y variadas propuestas para trabajar con los mismos.

5.5. Desarrollo de la capacidad crítica, de la sensibilidad y de conciencia sobre los temas de género y la discriminación sexista existente en los cuentos populares y la literatura infantil.

5.6. Conceder tiempo a la escucha, al disfrute de modelos lectores (lectura en voz alta) y a la expresión de las emociones y sentimientos que los textos provocan. Favorecer los ambientes de lectura (espacio, tiempo, clima). Los textos como facilitadores de situaciones que enriquecen la experiencia del mundo por parte del alumno y el conocimiento de sí mismo y de los otros.

5.7. Actitud del lector ante el texto literario: Posición de acceso al conocimiento, de desarrollo del espíritu crítico, de momento de diversión y disfrute, de desarrollo de la imaginación y de oportunidad de soñar, conocer otras épocas. Sugerencias al alumnado, sugerencias de unos alumnos a otros, elecciones personales, etc

5.8. Uso de recursos como la comparación y la rima y la dramatización y lectura dramatizada de textos literarios para trabajar temas de género.

4.4. Contribución al desarrollo de las competencias básicas

En la *Orden de 16 de junio, de 2014 de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón en el área de lengua castellana y literatura (2-3)*, se recoge la contribución del área de Lengua castellana y Literatura a las diferentes competencias clave. La propuesta didáctica que he diseñado contribuye a la adquisición de estas competencias de la siguiente manera:

4.4.1. Competencia en comunicación lingüística (CCL)

Mediante la realización de las actividades, se fomenta el uso de la lengua, hablar, escuchar, leer y escribir, como herramienta e instrumento de comunicación oral y escrita con la cual expresarse y desarrollarse en distintos contextos sociales. Mediante la lectura y la escucha de los cuentos tradicionales, el análisis de los textos, la escritura y reinterpretación de estos y la dramatización y la expresión de reflexiones, opiniones y juicios personales se potencia la capacidad de conocer, interpretar, analizar y relacionarse con la realidad, lo que permite a los alumnos la generación de una estructura cognitiva de pensamiento y de comunicación con la cual expresarse y pensarse como sujeto crítico y consciente, elaborar una representación personal sobre la realidad y acercarse al conocimiento.

4.4.2. Competencia de aprender a aprender (CAA)

El uso del lenguaje como medio de adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes, nuevas formas de expresarse y comunicarse y nuevos modos de relacionarse y concebir la realidad es uno de los pilares didácticos básicos que se desarrollan en la propuesta. La generación de nuevos aprendizajes, acercándonos al objeto de estudio desde las experiencias, actitudes, intereses y conocimientos que previamente hemos adquirido, requiere la modificación y la reelaboración de las estructuras cognitivas y emocionales para integrar esos nuevos conocimientos dentro de una nueva estructura de representación personal. Las actividades de mi propuesta están dirigidas a fomentar que los alumnos tomen conciencia de la existencia de elementos discriminatorios sexistas soterrados en los cuentos populares y en la vida real, y realicen una tarea analítica y emocional de deconstrucción de los cánones de conducta fijados a los géneros, lo que requiere la predisposición y la

capacidad de aprender a aprender, de incorporar estos nuevos conocimientos a las experiencias y aprendizajes anteriores.

4.4.3. Competencia social y cívica (CSC)

La adquisición de la competencia social y cívica se fomenta a través de los debates, reflexiones grupales y situaciones de generación de conocimiento colectivo que se proponen en las actividades. El respeto y valoración de las opiniones y reflexiones de los demás y el respeto de los códigos de la comunicación genera un clima de convivencia, aceptación y entendimiento donde los alumnos se sientan incluidos. Cabe señalar que el trabajo de deconstrucción de los estereotipos y roles de género, el análisis de estos en los cuentos populares y las situaciones cotidianas de discriminación sexista, así como la sensibilización con el estado discriminatorio en el que se encuentra la mujer, fomenta la igualdad de género y la rotura con los comportamientos y actitudes sexistas, y que contribuyen sobremanera a la adquisición de esta competencia.

4.4.4. Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (CSIEE)

El buen desarrollo de las actividades propuestas requiere la capacidad del alumno de reflexionar y expresarse libre y autónomamente, lo que fomenta el desarrollo de las estrategias comunicativas y de la iniciativa personal a la hora de comunicar opiniones o ideas al grupo. Este factor promueve, así mismo, la seguridad y confianza de los alumnos en sus propias opiniones, reflexiones y convicciones. Para llevar a cabo la producción de textos propios, la reinterpretación de los cuentos y las dramatizaciones es necesaria la capacidad de ser autónomo y proactivo, de tener iniciativa personal, así como de poner en marcha los mecanismos cognitivos necesarios para plasmar las propias reflexiones y opiniones, desarrollando del mismo modo la capacidad imaginativa y creativa y el sentido crítico de los alumnos y las alumnas

4.4.5. Competencia de conciencia y expresiones culturales (CCEC)

El folclore, y en particular, los cuentos populares son expresiones artísticas culturales que forman parte de nuestro patrimonio y bagaje como sujetos sociales, y a través de la lectura y la escucha de estos, podemos conocer el modo que tiene una cultura de relacionarse con el mundo, sus formas de vida, sus costumbres, las relaciones entre sus individuos, el papel y roles que tiene el hombre y la mujer en la vida social y privada... El

respeto y la valoración positiva de las expresiones literarias de la propia cultura fomentan el apego y la identificación cultural, la curiosidad, el respeto y la empatía con otras culturas y modos de vida, y un conocimiento más profundo y crítico de nosotros mismos.

4.5. Metodología

Por metodología, en el contexto de la pedagogía, entendemos el conjunto de principios pedagógicos, teorías del aprendizaje, procedimientos, métodos, recursos, agrupamientos, actividades y estilos y modos de enseñanza llevados a la práctica con la finalidad de facilitar la adquisición de las competencias básicas, la consecución de los objetivos didácticos y, en definitiva, con el objetivo de posibilitar y fomentar el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos.

El andamiaje metodológico que ha guiado la propuesta se fundamenta en una concepción de la educación como el proceso de enseñanza aprendizaje asentado sobre la igualdad real de niños y niñas. Con esto no me refiero únicamente a que niños y niñas tengan posibilidad de acceso a la misma educación dentro de un marco educacional mixto como forma normalizada de concebir la institución escolar, sino en la defensa de un modelo educativo en el que el conocimiento, el modo de transmisión de éste y la estructura de relaciones surgidas en el proceso de enseñanza aprendizaje sean libres de discriminación de género. Es decir, no sólo que a nivel estructural, institucional o legislativo la igualdad entre hombre y mujeres sea un pilar pedagógico básico, sino que los propios aprendizajes y la metodología mediante la cual estos son transmitidos estén libres de contenido sexista, ya que a pesar de los avances producidos en temas de igualdad en los últimos tiempos, “se ha de clarificar si la escuela mixta sigue ejerciendo, a través de mecanismos inscritos en el sistema educativo, formas de discriminación sexista que pueden reforzar en las niñas y en las jóvenes la elección de opciones menos ventajosas, y si pueden introducirse elementos de cambio en esta situación”. (Subirats, 1994: 62)

Podemos ver con esto que los propósitos legislativos no son por sí mismo suficientes para paliar la situación de desventaja social y cultural que sufren las mujeres, siendo radicalmente necesario un compromiso real por parte de la comunidad educativa y del profesorado para encaminar el proceso de ruptura de las concepciones y actitudes sexistas que tienen lugar en cualquier espacio social, ya que la propia estructura de

relaciones que se generan en el contexto escolar y en el aula contienen el germen patriarcal que genera las pautas sexistas.

Por eso, el principio pedagógico que vertebra en todo momento el proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo de las actividades es el modelo coeducativo, que junto con una metodología participativa e individualizada y el aprendizaje cooperativo, guiará el desarrollo de la propuesta.

Por coeducación se entiende la propuesta pedagógica actual para dar respuesta a la reivindicación de la igualdad realizada por la teoría feminista, que propone una reformulación del modelo de transmisión del conocimiento y de las ideas desde una perspectiva de género en los espacios de socialización destinados a la formación y el aprendizaje (Ministerio de Igualdad: 17)

Como docentes, a través del principio metodológico de la coeducación, debemos presuponer, atendiendo a las teorías feministas, que el contexto educativo en el que tiene lugar el proceso de enseñanza aprendizaje es sucinta o explícitamente sexista, al igual que el resto de la sociedad, y se estructura en una relación de poder desigual entre hombres y mujeres que crea una situación de discriminación de género. Esto significa que tanto los alumnos como los propios docentes, siendo sujetos culturales y por tanto no libres de sexismo en sus conductas y formas de pensamiento, serán, ambos, destinatarios de este modelo metodológico, porque como bien resalta Azorín (2014), “la sensibilización y la formación en coeducación de los profesores y de las profesoras es un aspecto clave en los procesos de cambio socioeducativo, ya que el personal docente (y por extensión el currículum oculto que este colectivo transfiere a sus discentes) es el espejo en el que se mira y por el que es influido el alumnado.” (2014: 161)

En este proceso de sensibilización, autocrítica y concienciación, el análisis del *currículum oculto*, de todos los aprendizajes soterrados que tienen lugar en el transcurso del proceso educativo sin que el docente sea consciente de su transmisión y sin que los alumnos los perciban como tal, debe ser una prioridad del profesorado, ya que su propias conductas, actitudes, creencias, formas de relacionarse y comunicarse con los alumnos, puede ser un foco de sexismo que impedirá cualquier proceso real de cambio. (Azorín, 2014)

[...] la coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones donde se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vinculadas a la

tarea de la educación, ya que desde ellas se construyen y transmiten los estereotipos de los masculino y lo femenino. (Muñoz, 2009: 92)

Múltiples estudios en clave feminista sobre las actitudes y conductas del profesorado a la hora de trabajar la igualdad desde una metodología coeducativa han demostrado que la propia socialización de los docentes es uno de los factores claves en la reproducción de las actitudes sexistas. Muchos de los profesores y profesoras no son conscientes de cómo su visión sobre el género influye en su actividad docente. El nivel de concienciación y sensibilización del profesorado, la posición frente a las cuestiones de género que toma, es otro aspecto clave para reconocer las situaciones de discriminación que se generan en el aula. (Rebollo, García, Piedra Vega, 2011)

La metodología también será individualizada a las características, intereses y motivaciones personales de los alumnos y alumnas, atendiendo a las necesidades educativas individuales ya su proceso de desarrollo cognitivo, personal y emocional. Se fomentará la identificación de los aprendizajes con la vivencias de los alumnos para que el sea significativo, facilitando así el proceso de construcción de nuevos conocimientos estructurados sobre la experiencia previa.

El alumno será el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje y se creará un clima de aula de respeto, aceptación e igualdad que permitirá a éste expresarse y desarrollarse como sujeto consciente de forma libre y emancipadora.

El docente tomará un rol didáctico de acompañante o guía en este proceso, y fomentará en todo momento la participación activa del alumnado en las actividades, el pensamiento crítico y la reflexión. La formación, la autocrítica y la conciencia feminista del docente serán fundamentales para trabajar los temas de género de modo efectivo, respetuoso y no discriminatorio. Se posibilitará el desarrollo del pensamiento crítico sobre las propias ideas y opiniones afincadas en nuestro ADN cultural sobre el género a través de intercambio de conocimiento colectivo. Éste se generará a través del aprendizaje cooperativo, afincado sobre la responsabilidad positiva y el respeto y apoyo mutuo.

A este respecto cabe diferenciar claramente el *trabajo en grupo* del *trabajo cooperativo*, ya que son dos formas distintas de entender el aprendizaje compartido. No siempre que se trabaja en grupo se trabaja cooperativamente. La diferencia radica en la asignación de roles y funciones dentro del *equipo*, que dará como resultado una

interdependencia y responsabilidad positiva entre los miembros. (Domingo, 2008; Puyolás, 2012)

Esta nueva perspectiva educativa global, flexible, crítica, transversal y basada en la tolerancia, el respeto, el apoyo mutuo, la aceptación y la igualdad, creará las condiciones necesarias que posibilitará la ruptura y transgresión de los modelos de género para que alumnos y alumnas amplíen de forma autónoma y libre el espectro de posibilidades de subjetivación sin que tengan que supeditarse a axiomas culturales inmutables.

4.6 Evaluación

4.6.1. Tipo de evaluación

La evaluación de las actividades será global, continua y formativa, teniendo siempre como referente el grado de contribución de la propuesta didáctica a la adquisición de las competencias básicas, la toma de conciencia de la continua discriminación social y cultural de género que sufre la mujer y el respeto al proceso de desarrollo personal, cognitivo y emocional del alumnado, atendiendo especialmente a las características y al contexto socioeducativo del centro educativo donde se lleve a cabo la propuesta.

[...] la evaluación vista desde la racionalidad práctica y crítica se caracteriza por la búsqueda de entendimiento, participación y emancipación de los sujetos, y se entiende como actividad crítica del aprendizaje. Esta concepción de evaluación actúa al servicio del conocimiento, del aprendizaje y responde a intereses formativos. Se caracteriza porque da mayor importancia a los procesos y no a los resultados; es horizontal y privilegia el trabajo en equipo. (Romero, 2007: 144)

Será continuada a lo largo del curso académico en el que se llevará a la práctica, pudiendo así evaluar efectiva y continuamente la evolución y el progreso de los alumnos, el logro de los objetivos y la adecuación de las estrategias docentes y didácticas para detectar, en su caso, las dificultades de aprendizaje y los conflictos que pueden darse en el aula, tomando las medidas necesarias para paliarlos y reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje. Así mismo, el proceso de evaluación generará información individual y grupal mediante distintos instrumentos que posibilitará un *feedback* constante con los alumnos.

4.6.2. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje

Los siguientes criterios de evaluación han sido planteados tomando como referencia los de la *Orden de 16 de junio, de 2014 de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón en el área de Lengua castellana y literatura.* (67-86).

Estos criterios de evaluación son concreciones específicas de los generales que la ley expone para el curso de quinto de primaria de la materia de Lengua castellana y literatura, haciendo, por lo tanto, una función didáctica similar a la de los estándares de aprendizaje. Así, por medio de estos criterios específicos, se definirán los distintos resultados de los aprendizajes realizados, de lo que los alumnos deben saber, comprender y saber hacer.

BLOQUE 1: Comunicación oral: escuchar, hablar y conversar

1.1. Participar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso con normas establecidas anteriormente, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás.

1.2. Expresarse de forma oral para satisfacer necesidades de comunicación en diferentes situaciones con vocabulario preciso y estructura coherente en situaciones de aula

1.3. Comprender mensajes orales y analizarlos con sentido crítico de acuerdo con una perspectiva de género.

1.4. Comprender el sentido global de los textos orales, reconociendo las ideas principales y secundarias e identificando ideas o valores no explícitos con pautas establecidas, poniendo especial atención a los temas de género y a las actitudes discriminatorias propias de las tramas y los estereotipos de personajes del cuento popular.

1.5. Producir textos orales breves y sencillos del género del cuento popular directamente relacionados con las actividades del aula, en la que se ponga de

manifiesto la deconstrucción de las actitudes y discriminaciones sexistas propias de los cuentos populares.

1.6. Utilizar de forma efectiva y no discriminatoria el lenguaje oral, por medio del debate, el intercambio de opiniones y de la dramatización, para comunicarse y aprender, siendo capaz de escuchar activamente, preguntar y repreguntar, participar y expresar oralmente con claridad el propio juicio personal.

BLOQUE 2: Comunicación escrita: leer

2.1. Leer en voz alta diferentes textos, con fluidez y entonación adecuada

2.2. Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando CCL la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

2.3. Leer en silencio diferentes textos valorando el progreso en la velocidad CCL y la comprensión.

2.4. Utilizar estrategias para la comprensión de textos de diversa índole.

2.5. Fomentar el gusto por la lectura a través del Plan lector para dar respuesta a una planificación sistemática de mejora de la eficacia lectora.

BLOQUE 3: Comunicación escrita: escribir

3.1. Producir textos con diferentes intenciones comunicativas con coherencia, respetando su estructura y aplicando las reglas ortográficas, cuidando la caligrafía, el orden y la presentación.

3.2. Aplicar todas las fases del proceso de escritura en la producción de textos escritos de distinta índole: planificación, textualización, revisión y reescritura, utilizando esquemas y mapas conceptuales, aplicando estrategias de tratamiento de la información, redactando sus textos con claridad, precisión y corrección, revisándolos para mejorarlos.

3.3. Elaborar sencillos proyectos individuales o colectivos sobre el estudio del género, reescritura de cuentos y de dramatizaciones previamente dados y delimitados.

3.4. Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua, explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, el sentido crítico, la conciencia de la escritura no discriminatoria y la creatividad en sus producciones escritas.

3.5. Favorecer a través del lenguaje la formación de un pensamiento crítico que impida discriminaciones y prejuicios.

BLOQUE 4: Conocimiento de la lengua

4.1. Aplicar los conocimientos básicos sobre la estructura la lengua, la gramática (categorías gramaticales), el vocabulario (formación y significado de las palabras y campos semánticos), así como las reglas de ortografía que conoce para favorecer una comunicación más eficaz.

4.2. Desarrollar las destrezas y competencias lingüísticas a través del uso de la lengua como instrumento en producciones propias.

4.3. Desarrollar estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita a través del conocimiento de la lengua.

BLOQUE 5: Educación literaria

5.1. Apreciar el valor de los textos literarios utilizando la lectura como fuente de disfrute e información y considerándola como un medio de aprendizaje y enriquecimiento personal

5.2. Integrar la lectura expresiva y la comprensión e interpretación de textos literarios narrativos, líricos y dramáticos en la práctica escolar, reconociendo e interpretando recursos del lenguaje literario (metáforas, personificaciones, hipérbolos y juegos de palabras).

5.3. Conocer y valorar los textos literarios de la tradición oral, como los cuentos populares y sus características formales y de contenido, siendo conscientes de las actitudes y situaciones discriminatorias y de los roles y estereotipos de género que ellos promueven.

5.4. Producir a partir de modelos dados, atendiendo a las características del cuento popular, cuentos propios, con sentido estético y creatividad, poniendo de relieve y reflejando en ellos las cuestiones de género trabajadas durante la propuesta.

5.5 Participar con interés en dramatizaciones de textos literarios utilizados para trabajar la discriminación de género, utilizando adecuadamente los recursos básicos de los intercambios orales y de la técnica teatral.

4.6.3. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación que utilizaremos para recopilar la información que nos permitirá valorar el grado de adquisición de los aprendizajes serán de naturaleza cualitativa y supondrán un análisis perpetuo de la información referente al progreso y evolución individual y grupal. Por un lado, la observación continua de, por un lado, los procesos de intercambio oral de opiniones, ideas y reflexiones personales en los debates y reflexiones grupales y, por otro, de las dramatizaciones, atendiendo a los distintos criterios de evaluación y al grado de asertividad, creatividad, pensamiento crítico, respeto y calidad de las intervenciones del alumnado. Esta información se plasmará en el cuaderno de registro individual. Otro instrumento serán las fichas individuales y grupales de trabajo, análisis y reflexión (que se encuentran en el apartado de Anexos), que nos permitirán conocer cómo los alumnos han ido adquiriendo los distintos aprendizajes a lo largo de las sesiones. En cada una de las actividades aparecen especificados los anexos a los que se refieren las diferentes fichas de trabajo. Las producciones escritas grupales (reescritura del cuento y de la dramatización) serán otro valioso instrumento de evaluación para conocer el grado de asimilación de los contenidos trabajados.

4.7. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad, en el contexto didáctico coeducativo de la propuesta, cobra vital importancia para dar respuesta educativa a las distintas identidades y necesidades individuales de los alumnos y alumnas dentro de un marco inclusivo basado en la igualdad que fomente “la formación en actitudes y valores culturales y democráticos, particularmente la apreciación de la diversidad, multiculturalidad y género” (González y Martín, 2014: 15)

Así, atender las distintas necesidades, características, motivaciones e intereses del alumnado es clave para evitar actitudes de discriminación que *de facto* suelen, por diversos y complejos factores, y aunque el propio docente no sea plenamente consciente de ello, abundar en el contexto educativo. Redón (2006) es consciente de esta situación cuando expone que:

En la escuela el “otro diferente”, vale decir, el culturalmente distinto por su clase social, el distinto por problemas emocionales, el distinto en los logros de los estándares de competencias, en las dimensiones lingüísticas y lógica-matemáticas, el distinto físicamente; el distinto familiarmente, el “distinto” de la “cultura dominante escolar”, suele ser expulsado, sancionado, desterrado, como en los tiempos históricos de mayor “barbarie” e incivilidad. ¿Cómo concebir entonces la escuela desde la alteridad? (2006: 8)

Para que la inclusión en el aula sea un hecho, el trabajo de las cuestiones de género desde un enfoque feminista requiere la comprensión de la diversidad desde la inclusión y la igualdad real de niños y niñas, atendiendo a las diferencias de género, sociales y culturales y a las diferentes características y ritmos de aprendizaje. La metodología y los objetivos pedagógicos de la propuesta didáctica que he planteado implican

[...] una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Por tanto, la educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad. De esta forma, la respuesta a la diversidad implica transitar desde un enfoque homogeneizador en el que se ofrece lo mismo a todos y que refleja las aspiraciones de las culturas y clases dominantes, a un enfoque que considere las distintas identidades, necesidades y opciones de cada uno y valore las diferencias como algo que enriquece a las personas y sociedades. (González, Martín, *et al.*, 2013: 126)

A nivel didáctico, se tendrán en todo momento en cuenta, flexibilizando las propuestas y las actividades planteadas en el momento de la puesta en práctica, las características individuales y el grado de desarrollo cognitivo, crítico y emocional del alumnado.

El docente adaptará las actividades, la actuación educativa y el proceso de enseñanza y aprendizaje según las necesidades específicas individuales y grupales, pudiendo modificar conscientemente aspectos didácticos como la temporalización, agrupaciones o recursos materiales. Citando de nuevo a González y Martín, se valdrá de “la pluralidad de métodos y estilos docentes como una manera de desmontar las instituciones

educativas patriarcales, racistas y capitalistas para dar paso a la promoción de aulas más inclusivas y comunitarias”. (2014: 18)

4.8. Banco de actividades

En el siguiente punto me dispongo a realizar la descripción de las actividades que conforman la propuesta didáctica. En el cronograma de abajo se plantea una posible temporalización de la propuesta por trimestres en un curso académico.

Act. 1	Act. 2	Act. 3	Act. 4	Act. 5	Act. 6	Act. 7	Act. 8	Act. 9
Actividad de reflexión de iniciación a la temática de los cuentos populares. (hablar, escuchar, conversar, escribir)	Actividad de recopilación de información sobre sexismo en el pasado. (leer, escribir, hablar, escuchar, conversar)	Actividad de lectura y recopilación de información. (escuchar, hablar, leer)	Actividad de producción escrita y fomento de espíritu crítico (hablar, escuchar, escribir, leer)	Actividad de lectura y reflexión crítica (escuchar, hablar, escribir)	Actividad de post-lectura de <i>Pirene y los Pirineos</i> (hablar, escuchar, escribir)	Actividad de lectura (escuchar, hablar, leer, escribir)	Actividad de producción de un cuento popular no sexista (escuchar, hablar, leer, escribir)	Actividad final de dramatización (hablar, escuchar, leer, escribir)
1 sesión	3 sesiones	1 sesión	1 sesión	1 sesión	2 sesiones	1 sesión	3 sesiones	4 sesiones
<i>Primer trimestre</i>			<i>Segundo trimestre</i>			<i>Tercer trimestre</i>		

Los cuentos, dichos y narraciones utilizadas se encuentran especificadas bibliográficamente en las actividades correspondientes. Las fichas de reflexión y valoración se pueden consultar en los anexos.

Actividad 1	<i>Miramos los cuentos con las gafas del género</i>
Tipología y destrezas utilizadas (leer, escribir, hablar, escuchar, conversar)	Actividad de reflexión de iniciación a la temática de los cuentos populares. (hablar, escuchar, conversar, escribir)
Temporalización	Una sesión de 1 hora
Competencias clave	CCL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Objetivos	Obj.1, 2, 6, 8

Contenidos	Cnt. 1.1. ; 1.2.; 1.3. ;1.5. ; 1.6. 1.7. ; 1.8. ; 5.1. ; 5.3. ; 5.5.
Descripción	<p>Para introducir la propuesta didáctica, se realiza una actividad de reflexión personal y grupal acerca de la igualdad de género y cómo los cuentos populares fomentan los valores, estereotipos y roles sexistas. El docente realiza las siguientes preguntas al grupo clase para fomentar la reflexión, el debate y la expresión oral de opiniones e ideas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué es la discriminación de género?, ¿y la igualdad de género?, ¿Existe la discriminación de género hoy en día, o es una cosa del pasado?, ¿Pensáis que hay cosas que están mal vistas que hagáis por ser chicos o chicas?, ¿Hay cosas que tenéis que hacer por ser chicos o chicas porque está mal visto que no las hagáis?</i> - <i>Pensad en lo que os gusta y lo que no os gusta. ¿Tiene algo que ver que esas cosas sean propias del género contrario, o creéis que vuestros intereses se basan únicamente en vuestros gustos personales?</i> - <i>¿Creéis que los cuentos de hadas que todos conocemos fomentan la igualdad entre hombres y mujeres?</i> - <i>¿Pensáis que los estereotipos de los cuentos populares se siguen manteniendo hoy en día en nuestra sociedad?</i> <p>Posteriormente, se agrupa a los alumnos en grupos mixtos de reflexión de cinco personas y se entrega a cada grupo la ficha 1. (v. Anexo 1).</p> <p>Una vez contestada, se pondrán en común las conclusiones a las que cada grupo ha llegado y se hará un debate final contestando a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Después de rellenar la tabla, ¿creéis que los cuentos populares fomentan la igualdad? ¿Por qué creéis que los cuentos populares transmiten estos valores y estereotipos? ¿Qué tipo de razón existe para que esto sea así? ¿Qué podemos hacer para intentar romper con estos estereotipos de género?.</i>
Materiales y recursos	Ficha 1 (Anexo 1)
Criterios de evaluación:	Crit. 1.1. ; 1.2. ; 1.3. ; 1.4. ; 1.6. ; 5.1. ; 5.3. ;
Criterios de calificación	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza de forma adecuada el lenguaje oral para comunicarse, respetando las normas básicas de comunicación. - Se expresa de forma clara y coherente. - Participa de forma activa y respetuosa en el debate y la reflexión grupal. - Desarrolla su sentido crítico y la sensibilidad sobre los temas de género trabajados, analizando sus propias opiniones y creencias y tomando en cuenta la de sus compañeros.
Instrumentos de evaluación	Cuaderno de observación del profesor y las fichas de cada grupo.

Actividad 2	<i>¿De verdad “hace mucho, mucho tiempo”?</i>
Tipología y destrezas utilizadas (leer, escribir, hablar, escuchar, conversar):	Actividad de recopilación de información sobre sexismo en el pasado. (leer, escribir, hablar, escuchar, conversar)
Temporalización:	Tres sesiones de 1h cada una, que podrán variar según el número de alumnos.
Competencias clave:	CCL, CSC, CAA, CEC
Objetivos específicos:	Obj. 1, 3, 4, 6
Contenidos específicos:	Cnt.1.5. ; 1.6. ; 2.1. ; 2.5. ; 2.6. ; 3.3. ; 3.5. ; 4.1. ; 4.2.; 4.3. ; 5.4. ; 5.6. ; 5.7.
Descripción:	<p>Mediante esta actividad se busca que los alumnos sean conscientes del machismo y de la discriminación que existía en el pasado, especialmente en las zonas rurales aisladas, en este caso del Pirineo y la zona geográfica contigua, con el objetivo de que los alumnos sean conscientes de los avances conseguidos por las luchas feministas en el último siglo y de las actitudes y conductas que aún siguen reproduciéndose en nuestros días.</p> <p>Para esto, y mediante la Guía de la entrevista del anexo (v. Anexo 2), los alumnos realizan una entrevista a sus abuelos, abuelas o a sus mayores conocidos, preferentemente mujeres, para conocer las actividades que hombres y mujeres realizaban por su género en el pasado, la discriminación sexista hacia las mujeres, los roles y estereotipos... Con la información recopilada elaboran un pequeño proyecto escrito atendiendo a la información requerida en la guía.</p> <p>Posteriormente, se realiza una exposición oral individual, donde cada alumno expondrá al resto la información que le parezca más relevante de su entrevista.</p> <p>Para finalizar, tras una recopilación de las ideas generales de todas las exposiciones, se realiza grupalmente un mural sobre la discriminación y el sexismo en el pasado, con información escrita e ilustraciones, donde se lleve a cabo, por un lado la comparativa entre el pasado y el presente en cuanto a los avances que han ido sucediéndose y fomentando el camino hacia la igualdad y, por otro, los aspectos, situaciones o actitudes que hoy en día siguen persistiendo.</p>
Materiales y recursos	Guía de entrevista (Anexo 2), Cartulina y material de escritura y pintura.
Criterios de evaluación:	Crt1.1. ; 1.2. ; 1.3. ; 2.1. ; 3.1. ; 3.2. ; 3.3. ; 3.5. ; 4.2. ; 4.3.
Criterios de calificación	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza una tarea de recopilación de información siguiendo las pautas dadas. - Realiza una tarea de síntesis y de selección de esa información realizando un

	pequeño proyecto escrito.
	- Utiliza de forma adecuada el lenguaje oral para comunicarse, respetando las normas básicas de comunicación, durante la exposición de su entrevista.
	- Participa en la síntesis de todas las intervenciones y en la realización del mural.
Instrumentos de evaluación	Proyecto escrito individual, cuaderno de observación del profesor, mural grupal.

Actividad 3	<i>Pues si te hubieras enamorado en aquellos tiempos de antes...</i>
Tipología y habilidades utilizadas:	Actividad de lectura y recopilación de información. (escuchar, hablar, leer)
Temporalización:	Una sesión de 1h
Competencias clave:	CCL, CAA, CSC, CCEC
Objetivos específicos:	- Obj. 1, 2, 3, 4, 8
Contenidos específicos:	Cnt. 1.1. ; 1.2. ; 1.6. ; 2.2. ; 2.3. ; 2.4. ; 2.6. ; 2.7. ; 2.8. ; 3.4. ; 3.6. ; 5.3. ; 5.5.
Descripción:	<p>Se llevará a cabo la lectura de tres relatos populares del libro <i>Cuentos y leyendas alrededor del fogaril</i>, de Palacios y Valenzuela (2001: 158-161) y ambientados en el prototipo de relaciones de pareja entre hombres y mujeres que en el pasado se daban en las zonas rurales del Pirineo.</p> <p>Después de la lectura, se realiza una búsqueda de información (Internet, diccionarios...) en la que se busca información sobre conceptos sexistas aparecidos en los relatos que en el pasado eran de fundamental importancia: <i>heredero</i>, <i>primogénito</i>, <i>ajuste</i>, <i>dote</i>, <i>plega</i>, <i>casamientos programados</i> y <i>cruzaus</i>, <i>aponderador</i>, <i>ir a vistas</i>, <i>amonestaciones</i>.</p> <p>Una vez que, grupalmente y de forma oral, se ponga en común la información obtenida, se lee el diálogo del anexo (v. Anexo 2) entre un abuelo y su nieto del libro de Rafael Andolz <i>El Pirineo: cuéntamelo, yayo</i> (1997: 149-157), en el que se explican claramente cómo eran antes las relaciones afectivas y sentimentales. Los alumnos podrán expresar libremente su opinión sobre las consecuencias discriminatorias de estos convenios culturales.</p> <p>Para finalizar la actividad, se realiza una reflexión final sobre las actuales relaciones afectivas y sentimentales, basadas en la libertad individual sexual y afectiva, y en el respeto mutuo, valorando positivamente cómo la sociedad ha evolucionado en libertad e igualdad.</p>
Materiales y recursos	Aparatos informáticos con conexión a internet, diccionarios y libros de consulta sobre

	el tema, los textos a trabajar en formato papel.
Criterios de evaluación:	Crit. 2.1. ; 2.2. ; 2.3. ; 4.1. ; 4.2. ; 5.1. ; 5.2. ; 5.3
Criterios de calificación	- Realiza una tarea de recopilación de información siguiendo las pautas dadas. - Comprende el significado de los conceptos trabajados, pudiendo reflexionar sobre lo que suponía la existencia de dichas convenciones culturales y valorar los cambios sociales que han sucedido desde entonces en cuanto a libertad e igualdad.
Instrumentos de evaluación	Cuaderno de observación del profesor, cuadernos de clase de los alumnos.

Actividad 4	<i>¿Si no te hacen gracia, no son chistes!</i>
Tipología y destrezas utilizadas	Actividad de producción escrita y fomento de espíritu crítico (hablar, escuchar, escribir, leer)
Temporalización	Una sesión de 1h
Competencias clave:	CCL CSC
Objetivos específicos:	Obj 1, 2, 3, 6, 7, 8
Contenidos específicos:	Cnt 1.1; 1.2. ; 1.3; 1.6. ; 1.7. ; 1.8. ; 2.2. ; 2.4. ; 2.8. ; 3.1. ; 3.2. ; 3.6. ; 4.1. ; 5.1. ; 5.2. ; 5.5. ; 5.8.
Descripción:	<p>El profesor escribirá los siguientes tres refranes propios de la tradición oral de los Pirineos:</p> <p><i>A ra mujer y a ra cabra / no les des cuerda larga.</i></p> <p><i>La mujer es como la guitarra, / que si la sabes templar tiene buen sonar.</i></p> <p><i>Mucho as de saber / p´a que una mujer / no t´eche a perder.</i></p> <p>Se realiza una reflexión conjunta sobre el ofensivo significado de estos dichos machistas y los alumnos podrán expresar su opinión al respecto. Algunas preguntas que pueden guiar la reflexión pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Cuál es el significado de estos dichos?</i> - <i>¿Crees que el que los inventó fue un hombre o una mujer?</i> - <i>¿Te parecen graciosos?, ¿crees que a una mujer puede hacerle gracia este tipo de chistes?</i> - <i>¿Qué estereotipos son asignados a la mujer por estos refranes?</i> - <i>Piensas que esta tipología de refranes y chistes están en desuso, o siguen existiendo actualmente, ¿Por qué crees que muchos niños y hombres cuentan y se divierten escuchando este tipo de chistes?</i>

	Tras la reflexión, cada alumno produce un dicho o refrán rimado crítico con las actitudes misóginas y machistas propias de los que se han leído. El profesor fomenta la creatividad, la originalidad y el grado crítico de estas pequeñas producciones. Cuando todos los alumnos hayan compuesto la suya, se escriben en un cuaderno grupal que puede ser titulado como <i>Dichos populares antisexistas</i> .
Materiales y recursos	Cuaderno grupal: <i>Dichos populares antisexistas</i> .
Criterios de evaluación:	Crt 1.1. ; 1.2. 1.3. ; 1.5. ; 3.1. ; 3.2. ; 3.3. ; 3.5. ; 4.1. ; 5.3. ; 5.4.
Criterios de calificación	- Utiliza de forma adecuada el lenguaje oral para comunicarse, respetando las normas básicas de comunicación. - Reflexiona críticamente sobre los refranes leídos y la concepción de la feminidad y de la mujer que transmiten, demostrando una actitud de desprecio hacia ese tipo de textos y el grado de indignación que supone su lectura en un contexto de análisis desde una perspectiva de género. - Participa con su <i>refrán antisexista</i> , en la producción del cuaderno grupal, desarrollando su creatividad y grado de sensibilidad frente a la discriminación.
Instrumentos de evaluación	Cuaderno de observación del profesor, producciones de los alumnos y cuaderno grupal de refranes.

Actividad 5	<i>Pirene y Hércules, un modelo amoroso de un cuento-leyenda pirenaico</i>
Tipología y destrezas utilizadas:	Actividad de lectura y reflexión crítica (escuchar, hablar, escribir)
Temporalización:	Una sesión de 1 h.
Competencias clave:	CCL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Objetivos específicos:	Obj 2, 3, 4, 7
Contenidos específicos:	Cnt1.2. ; 1.3. ; 1.6. ; 2.1. ; 2.2. ; 2.6. ; 2.7. ; 2.8. ; 5.1. ; 5.2. ; 5.3. ; 5.5. ; 5.6. ; 5.7.
Descripción:	Se realiza una lectura grupal en voz alta del cuento <i>Pirene y los Pirineos</i> , recopilado por Rafael Andolz (1994). Tras la lectura, se agrupan los alumnos en grupos de 5 y estos realizan la Ficha 3 (v. Anexo 3) sobre comportamientos de los dos protagonistas (masculino y femenino) y sobre el concepto de amor que en el cuento se trasluce. Una vez realizada la ficha, se pondrán en común las respuestas de cada grupo y se concluye con las reflexiones, que al mismo tiempo introducen la siguiente actividad.
Materiales y recursos	Ficha 3 (Anexo 3) y fotocopias del texto popular.

Criterios de evaluación:	Crt 1.1. ; 1.3. ; 2.1. ; 2.4. ; 2.5. ; 3.1. ; 3.6. ; 4.3. ; 5.1. ; 5.2. ; 5.3.
Criterios de calificación	- El alumno lee de forma clara, fluida y correcta, utilizando la entonación adecuada. - Utiliza recursos y acciona el pensamiento crítico para la comprensión del texto. - Es capaz de identificar los elementos sexistas del cuento, desarrollando la expresión escrita y oral de sus reflexiones y opiniones al respecto. - Participa de manera activa en situaciones comunicativas de debate y reflexión grupal.
Instrumentos de evaluación	Cuaderno del profesor, ficha grupal 2

Actividad 6	<i>¡No quiero comer perdices!</i>
Tipología y destrezas utilizadas:	Actividad de post lectura de <i>Pirene y los Pirineos</i> (hablar, escuchar, escribir)
Temporalización:	Dos sesiones de 1h cada una.
Competencias clave:	CCL, CAA, CSC, CCEC
Objetivos específicos:	Obj. 1, 3, 7, 8
Contenidos específicos:	Cnt. 1.1. ; 1.2. ; 1.7. ; 1.8. ; 3.2. ; 3.3. ; 4.1. ; 4.2. ; 4.3. ; 5.1. ; 5.3. ; 5.5
Descripción:	<p>En esta actividad, y teniendo presente la historia amorosa de <i>Pirene y Hércules</i>, se realiza una reflexión sobre el romanticismo en los cuentos populares, tomando ejemplos en títulos conocidos por todos como <i>Blancanieves</i>, <i>La Bella Durmiente</i>, <i>La Cenicienta</i> o <i>Rapunzel</i>, analizando el rol del hombre (príncipe azul, rey...) y de la mujer (princesa, madrastra...) en estos.</p> <p>Se pactan grupalmente distintos eslóganes, diálogos, títulos, frases, moralejas... para romper con el concepto de romanticismo de los cuentos a través de la creación de la acción <i>No quiero comer perdices</i>, que consistirá en la producción de carteles que posteriormente se expondrán por el centro que transgredan los estereotipos de amor romántico y el rol sentimental y afectivo que juega el hombre y la mujer en los cuentos populares y en la sociedad.</p>
Materiales y recursos	Cartulinas y material de escritura.
Criterios de evaluación:	Crit. 1.5. ; 3.1. ; 3.3. ; 3.4. ; 3.5. ; 4.1. ; 4.2. ;
Criterios de calificación	- Realiza reflexiones críticas sobre el concepto de amor romántico que transmiten los cuentos populares, identificando las actitudes sexistas en los cuentos populares

	comentados.
	- Participa creativa y activamente y tiene iniciativa a la hora de crear la acción colectiva.
Instrumentos de evaluación	Cuaderno del profesor y pósteres producidos.

Actividad 7	<i>El Hombre l'Onset: un claro ejemplo para entender la invisibilización</i>
Tipología y destrezas utilizadas:	Actividad de lectura (escuchar, hablar, leer, escribir)
Temporalización:	Una sesión de 1h
Competencias clave:	CCL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Objetivos específicos:	Obj: 1, 2, 3, 6, 7, 8
Contenidos específicos:	Cnt: 1.1. ;1.2. ; 1.3. ; 1.6. ; 2.1. ; 2.2. ; 2.3. ; 2.6. ; 2.7. ; 2.8. ; 4.3. ; 5.1. ; 5.2. 5.3. ; 5.5. ; 5.6. ; 5.7.
Descripción:	<p>Se realiza una lectura grupal en voz alta del cuento pirenaico <i>El Hombre l'Onset</i>, de Rafael Andolz (1995).</p> <p>Tras la lectura, los alumnos realizan una reflexión grupal sobre los comportamientos y actitudes de los personajes según sean masculinos y femeninos, actitudes, y características personales. El profesor, si ningún alumno se ha dado cuenta de ello, pregunta por las características de los personajes femeninos, inexistentes salvo la madre del osezno, que muere a manos del protagonista al principio del cuento.</p> <p>Se realiza una segunda reflexión sobre los motivos por los que no hay personajes femeninos en este cuento (salvo la madre del osezno). El profesor explica que la invisibilización de la mujer es una constante en todos los ámbitos sociales, culturales y artísticos.</p> <p>Para trabajar este mecanismo de discriminación, se realiza una lista en la que en grupos de 5 alumnos se tendrá que escoger a 7 personajes masculinos y a 7 femeninos famosos de cualquier época histórica, especificando los méritos, éxitos o causas por las que son conocidos.</p> <p>Una vez terminada, se escriben los personajes y definiciones en la pizarra en dos columnas, una de famosos masculinos y otra de femeninos, reflexionando sobre las diferencias entre unos y otros a través de preguntas que fomenten el pensamiento crítico.</p> <p>- ¿Cuáles son los méritos y gestas de los personajes masculinos que se han</p>

escogido?, ¿y la de los femeninos?

- *¿Observáis alguna diferencia entre unos y otros, o puedes conocer el género del personaje sólo por lo que hizo/hace?*
- *¿Cuántas inventoras conocéis?, ¿y científicas?, ¿filósofas? ¿escritoras?, ¿pintoras?, ¿pensadoras políticas? ¿compositoras de música. Pensad en figuras masculinas de todas esos campos del conocimiento y seguro que podéis decir muchos más nombres.*
- *¿Pensáis que es posible que la mujer haya tenido siempre la puerta cerrada a los campos de conocimiento considerados importantes por el hombre, como la ciencia, la política y las artes, siendo recluidas en el ambiente doméstico del hogar y la familia?, ¿Cuál puede ser la razón por la cual la sociedad ha sido organizada de ese modo?*
- *¿Creéis que hoy en día las mujeres y los hombres tienen también distintos roles y funciones sociales?*
- *¿Pensáis que hay espacios sociales (trabajos, lugares, carreras universitarias... a los que una mujer tiene más difícil la entrada que un hombre?*

Materiales y recursos

Criterios de evaluación: Crit: 1.1. ; 1.2. ; 1.3. ; 2.1. ; 2.2. ; 2.3. ; 2.5. ; 3.5. ; 5.1. ; 5.3.

Criterios de calificación - Participa en las actividades de reflexiones grupales activa y participativamente.
 - El alumno es sensible y comprende conceptos discriminatorios de género como la invisibilización de la mujer a lo largo de la historia.

Instrumentos de evaluación Cuaderno de observación del profesor.

Actividad 8

La muller l'Onset: una reescritura desde la perspectiva de género

Tipología y destrezas utilizadas: Actividad de producción de un cuento popular no sexista (escuchar, hablar, leer, escribir)

Temporalización: Tres sesiones de 1h cada una, sin tener en cuenta el trabajo individual fuera del contexto escolar.

Competencias clave: CCL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC

Objetivos específicos: Obj: 1, 2, 3, 4, 5, 8

Contenidos específicos: Crt: 1.2. ; 1.5. ; 1.6. ; 2.1. ; 2.2. ; 2.3. ; 2.4. ; 2.5. ; 2.7. 2.8. ; 3.1. ; 3.2. ; 3.3. ; 3.5. ; 3.6. ; 4.1. ; 4.2. ; 4.3. ; 5.1. ; 5.2. ; 5.3. ; 5.4. ; 5.5; 5.6.; 5.7.

Descripción:	<p>Esta actividad de producción escrita se realizará cooperativamente en agrupamientos de 5 personas la creación de un cuento popular basado en el argumento del <i>Hombre l'Onset</i> trabajado en la actividad anterior. En esta reescritura, la <i>Muller l'Onset</i>, los alumnos deberán de llevar a la práctica los aprendizajes sobre el género adquiridos en las distintas sesiones para evitar los elementos sexistas que suelen predominar en los cuentos populares, como son personajes, relaciones que se establecen entre ellos, situaciones, lenguaje... Para ello, se darán ciertos modelos no sexistas que deben aparecer en cada uno de los cuentos.</p> <p>De tal manera, la actividad comienza con la agrupación de los alumnos y se dan las siguientes instrucciones previas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>El protagonista principal será femenino, pudiendo aparecer los personajes secundarios que el grupo estime.</i> - <i>Los conflictos que se sucedan a lo largo de la historia deben resolverse de manera no violenta.</i> - <i>Se deben transgredir los estereotipos y roles de género que hemos analizado a lo largo de la propuesta.</i> - <i>El lenguaje utilizado será no sexista, e incluirá el masculino y el femenino.</i> - <i>El cuento debe tener una moraleja asentada en la igualdad de género.</i> <p>Con esta guía, los grupos comienzan a trabajar de forma cooperativa en el esqueleto del cuento, generando estrategias para la estructuración de la narración: personajes, conflictos, modo de resolverlos, final...</p> <p>Una vez que este esqueleto tenga consistencia literaria, se reparten individualmente las partes de la narración que cada uno de los componentes del grupo redactará individualmente.</p> <p>Posteriormente, se pone en común la totalidad de las partes y se corrigen los errores sintácticos, argumentales y de estilo que el grupo estime oportuno.</p> <p>Finalmente, se lee el cuento al grupo clase y se realizará una pequeña valoración de cada uno de los cuentos.</p>
Materiales y recursos	Texto en formato papel del cuento <i>El Hombre l'Onset</i> , Cuentos de cada grupo
Criterios de evaluación:	Crt: 1.4. ; 2.1. ; 2.2. ; 3.1. ; 3.2. ; 3.3. ; 3.4. ; 3.5. ; 4.1. ; 4.2. ; 4.3. ; 5.1. ; 5.2. ; 5.3. ; 5.4.
Criterios de calificación	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos participan de forma activa en todos los niveles del proceso de creación del cuento, sugiriendo ideas y opinión al resto del grupo. - Creación grupal de un cuento no sexista basado en uno de la tradición popular de la zona de los Pirineos, manteniendo la estructura propia de éste. - Aplicación de los aprendizajes de género aprendidos durante la propuesta en la producción del cuento, demostrando, mediante la creatividad y la

	originalidad, un pensamiento crítico y una conciencia basada en el feminismo y en la igualdad de género.
	- Uso correcto de las estructuras gramaticales, reglas ortográficas y del vocabulario propio de los cuentos populares, atendiendo al lenguaje no sexista.
Instrumentos de evaluación	Cuaderno de observación del profesor, producciones escritas de cada uno de los grupos

Actividad 9	<i>¡Sintamos la igualdad!</i>
Tipología y destrezas utilizadas:	Actividad final de dramatización (hablar, escuchar, leer, escribir)
Temporalización:	4 sesiones de 1h
Competencias clave:	CCL, CAA, CSC, CSIEE, CCEC
Objetivos específicos:	Obj. 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8
Contenidos específicos:	Cnt 1.1; 1.2. ; 1.3. ; 1.4. ; 1.5. ; 1.7. ; 1.8. ; 2.4. ; 2.7. ; 3.2. ; 3.3. ; 3.5.; 4.1. ; 4.2. ; 4.3. ; 5.1. ; 5.2. ; 5.3. ; 5.5. ; 5.7. ; 5.8.
Descripción:	<p>Para finalizar la propuesta didáctica, los alumnos realizan una tarea de producción de un pequeño texto teatral que posteriormente dramatizarán al grupo clase. El texto teatral versará sobre alguna parte argumental significativa de cualquier cuento de hadas que conozcan, pudiendo el profesor dar alguna posibilidad: <i>Caperucita Roja, Hansel y Gretel, La Cenicienta, Blancanieves, La Sirenita, La Bella Durmiente...</i> Los alumnos deben cambiar el desenlace de esa escena en base a la ruptura de roles y estereotipos de género, transmutando los valores que transmite y su sentido original.</p> <p>Para eso, se agrupa la clase en grupos de cuatro personas, que consensuan el cuento y el fragmento que desean dramatizar. Posteriormente, se estructura teatralmente la escena en diálogos y descripciones, asumiendo, cada uno de los alumnos, un papel. Los grupos tienen que tener en su fragmento teatral un personaje, incluyendo al narrador, para cada uno de ellos. El profesor guía, orientará y ayudará a los grupos en el proceso de creación.</p> <p>Una vez que el fragmento esté terminado, revisado y se haya elegido un título acorde con el argumento y con el cuento guía, se ensayan las obras durante una de las sesiones, especificando y clarificando aspectos de dramatización, entonación, dicción y puesta en escena.</p> <p>Tras esa sesión de ensayo, y utilizando accesorios, vestimenta y disfraces que los alumnos han traído de sus casas, se realizan los pases grupales de cada cuento.</p>

	Finalmente, y para terminar la actividad, se realiza una reflexión personal sobre las dramatizaciones y una breve valoración escrita e individual sobre el proyecto a través de la ficha 4 (v. Anexo 4)
Materiales y recursos	Disfraces, vestimentas y accesorios para la dramatización y ficha 4 de valoración (Anexo 4).
Criterios de evaluación:	Crt. 1.1. ; 1.2. ; 1.3. ; 1.4. ; 1.5. ; 1.6. ; 2.2. ; 3.1. ; 3.2. ; 3.3. ; 3.4. ; 3.5. ; 4.1. ; 4.2. ; 4.3. ; 5.1. ; 5.2. ; 5.3. ; 5.4. ; 5.5.
Criterios de calificación	<ul style="list-style-type: none">- Participación activa en todos los niveles del proceso de producción del texto teatral y de la dramatización, sugiriendo ideas y opinión al resto del grupo.- Dramatización grupal de un texto teatral no sexista basado en una escena clave de un cuento de hadas conocido por todos.- Aplicación de los aprendizajes de género aprendidos durante la propuesta en la producción y dramatización de texto teatral creado, demostrando, creativa y originalmente, un pensamiento crítico y una conciencia asentada en el feminismo y en la igualdad de género.- Uso correcto de las estructuras gramaticales, reglas ortográficas y del vocabulario, y de la estructura textual teatral, atendiendo al lenguaje no sexista.- Valoración del proyecto coeducativo de género, siendo conscientes de los aprendizajes adquiridos y de la necesidad de luchar por la igualdad entre hombres y mujeres
Instrumentos de evaluación	Cuaderno de observación del profesor y producciones dramáticas de los grupos

5. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

*Lo que más falta nos hace es creer en el mundo,
así como suscitar acontecimientos,
aunque sean mínimos, que escapen al control,
hacer nacer nuevos espacio tiempos,
aunque su superficie o su volumen sean reducidos.*

Gilles Deleuze

La idea primigenia de este Trabajo Fin de Grado de Magisterio, que no he abandonado desde el primer momento en que se gestó, surge por el intento de abordar pedagógicamente desde la educación formal la cuestión de la discriminación y el sexismo que alberga y vertebra el andamiaje social y cultural y, en concreto, la institución escolar, a través de una metodología coeducativa propia de las teorías feministas mediante el estudio y análisis crítico de la tradición oral de la zona del Pirineo aragonés. Mi objetivo con esto ha sido esbozar una serie de pautas didácticas para trabajar en el aula, dentro del Marco legislativo de la asignatura de Lengua castellana y la Literatura de la LOMCE, la cultura tradicional (modo de vida, costumbres sociales, imaginario colectivo, vocabulario...) de estos cuentos populares a través del análisis feminista de género y las nuevas metodologías pedagógicas asentadas sobre la Igualdad.

La educación puede ser el punto de partida en que se inicie un proyecto emancipatorio de transformación genérica, pues un cambio en algún punto del sistema social repercutirá en todo el sistema en general. Es urgente y en la actualidad se demanda una educación que haga un reconocimiento de la desigualdad procedente de la construcción cultural del género. (Araya, 2004: 5)

A través de la tarea de documentación interdisciplinar, análisis y estudio de la bibliografía y reflexión derivada de la realización de este trabajo, a modo de conclusión y recapitulación de la fundamentación teórica de la propuesta, he sido consciente del cambio paradigmático que está sufriendo la escuela y el conjunto de instituciones socializadoras. Los actuales retos pedagógicos derivados de las nuevas necesidades sociales a los que la educación debe dar respuesta, que responden a un complejo entramado de cambios estructurales a nivel global y que han modificado todos los niveles de la vida de los individuos y de la sociedad, requieren una nueva visión del papel que juega la escuela como institución educativa dentro de esta vorágine de avance y progreso. El rápido y acelerado cambio de las relaciones y estructuras sociales producido por la vertiginosa evolución de las

generalizadas nuevas tecnologías de la comunicación, de los modos de vida, del trabajo y del ocio, los cambios del marco familiar, demandan nuevas formas de concebir el proceso educativo y de afrontar nuevos retos pedagógicos para los que la institución escolar no está formativa, estructural, ni materialmente preparada. A pesar de esto, es necesario que las personas encargadas de pensar la educación y llevar a cabo la función docente sean conscientes del momento crucial al que se enfrenta la escuela, cuya autoridad como una de las principales instancias socializadoras se balancea entre la ingente multitud de nuevos referentes de conducta y pensamiento.

Por otro lado, no se debe olvidar que el aparente progreso y mejoras de las condiciones de vida que este ha acarreado no han supuesto un aumento de libertades y posibilidades emancipadoras de los individuos. Muy al contrario, se ha traducido en mecanismos más soterrados, sutiles y complejos de control que ya no necesitan de supervisores y vigilantes. Deleuze (1991) perfilaba la modificación de estos mecanismos coercitivos, que desde la Revolución Industrial hasta el siglo XX se traducían en vigilancia, encierro, violencia y disciplina, en lo que llamó *sociedades de control*, aquellas que no necesitan de la imposición o el castigo para ejercer su influencia, sino que se desarrollan sin que los individuos tengan una conciencia clara de imposición o dominación a través del control biopolítico de cuerpos y mentes y la incesante y, a su vez, compleja transformación del mundo.

Dentro de este contexto, podemos observar que a pesar de la evolución que ha afectado al modo de relación del individuo, hay responsabilidades y problemáticas educativas que la escuela debe asumir que siguen reproduciéndose en el transcurso del progreso de la sociedad. Haciendo mención de nuevo a Deleuze, “toda posición de deseo contra la opresión, por muy local y minúscula que sea, termina por cuestionar el conjunto del sistema [...] y contribuye a abrir en él una fuga” (1996: 27).

[...] instituciones como la educativa han introducido pocos cambios para dar respuesta a las necesidades de la nueva sociedad. Sin embargo, sí existen experiencias educativas que están consiguiendo un gran éxito, no solamente en lo que a aprendizaje instrumental se refiere, sino que también están dando soluciones a los problemas de convivencia. (Burgués y Serradell, 2009: 34)

Con mi propuesta he intentado poner mi grano de arena al bagaje de posibilidades didácticas mediante las cuales trabajar la discriminación y dominación de género desde una perspectiva emancipadora y crítica con el objetivo de establecer una *línea de fuga* hacia la

igualdad. Para ello, he seguido nuevas metodologías, como la coeducación, que son un ejemplo palpable de este minúsculo pero fundamental intento pedagógico para transmutar e invertir los viejos estereotipos y roles de género que se siguen reproduciendo en los nuevos órdenes, como es el caso del sexismo y la vigencia del patriarcado como sistema de dominación y de ordenación desigual del poder entre hombres y mujeres.

5.1. Limitaciones del trabajo y propuestas de futuro

En el proceso de realización de la propuesta didáctica, me he encontrado con varias problemáticas. En primer lugar, la imposibilidad de llevar a la práctica la propuesta de intervención, que ha impedido orientar y anclar las actividades a la realidad educativa, a buen seguro que de haberla llevado a cabo, mi trabajo sería bien distinto a este. De todas formas, esta propuesta no deja de ser un banco de actividades destinado a ampliar y ensanchar las posibilidades didácticas docentes en los centros educativos.

La segunda problemática a la que he tenido que enfrentarme surge de la temática característica de los cuentos populares del Pirineo. Hasta este momento no había realizado un análisis exhaustivo de recopilaciones, por lo que al estudiar los cuentos esperaba encontrar situaciones argumentales en las que el sexismo, o la simbología sexista fueran evidentes. He visto sin embargo como casi todas las tramas argumentales, aunque fantásticas, se crean sobre situaciones cotidianas en un pasado reciente de las zonas rurales pirenaicas. Así, el foco argumental se centra, más que en la acción, en la descripción de la cultura, modos de vida, utensilios, tradiciones, oficios, vocablos... Esto ha hecho difícil y costosa la selección de los cuentos con los que trabajar durante la propuesta, teniendo que atender a elementos menos explícitos, aunque igual de útiles y discriminatorios, para activar el proceso didáctico de coeducación.

Otra limitación tiene que ver con la utilización del lenguaje en la redacción del trabajo. Considero firmemente que el lenguaje, como construcción cultural creada y desarrollada por un grupo social determinado, participa de forma activa en la reproducción de los sistemas y modos de pensamiento dominantes que estructuran su realidad, como es el sistema patriarcal, y el sexismo, los roles y estereotipos de género y la invisibilización de la mujer que éste propicia. El lenguaje determina el pensamiento, y el pensamiento genera realidad, y esa realidad, como sabemos, no es ideológicamente neutra. Por lo tanto, si nuestra intención es romper con los estereotipos y roles discriminatorios, no podemos

olvidarnos de dudar de la incierta probidad de las armas culturales de las que disponemos. Acabar con la reificación lingüística y las falacias *ad tempo* que suelen blindar el lenguaje, que como cualquier otro constructo cultural debe estar en nuestro punto crítico de mira, ha de ser una de nuestras prioridades. A pesar de esto, aunque demuestre un dudoso grado de coherencia intelectual y pedagógica, y obviando la recomendación del consejo legislativo de la Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, no he utilizado un lenguaje no sexista y me he servido únicamente del masculino genérico ateniéndome a consejos académicos de economía de lenguaje.

El objetivo del diseño de esta propuesta no radica en que sus posibilidades didácticas se queden únicamente en el papel, sino que pueda ser llevada a la práctica para, por un lado, percibir el grado de consecución de los fines planteados y, por otro, aumentar las posibilidades de trabajar el sexismo y la discriminación en nuestras aulas. Las directrices y propuestas son maleables y flexibles y, aunque específicas de una zona geográfica, han sido ajustadas a la ley educativa vigente y pueden ser llevadas fácilmente a la práctica desde una perspectiva coeducativa.

5.2. Valoración personal

Como estudiante de la Adaptación al Grado de Magisterio, la realización de este trabajo me ha aportado una experiencia académica inigualable. El proceso de documentación y búsqueda que ha supuesto su elaboración me ha permitido ahondar en dos temáticas que intelectual, académica y pedagógicamente siempre he buscado conjugar de uno u otro modo, y esta profundización me ha ofrecido unos conocimientos de los que a buen seguro me serviré en mi futuro docente. Después de finalizar la elaboración de la propuesta, mi férrea convicción en la lucha contra el sexismo y la discriminación de género, aunque con las limitaciones propias de un sujeto occidental socializado, se ha visto reforzada a través de la reflexión y el estudio de las lecturas y análisis feministas. El necesario y complejo ejercicio de autocritica y análisis personal de creencias, conductas y actitudes ha sido sin duda uno de los grandes aprendizajes que este trabajo me ha brindado.

Me gustaría también agradecer el trabajo, la atención y las numerosas orientaciones académicas de mi tutora de TFG a lo largo del proceso de elaboración de este trabajo.

En definitiva, la realización del Trabajo Fin de Grado que ahora finalizo ha sido una enriquecedora experiencia académica y personal, que ha dado respuesta a mis necesidades

formativas como futuro docente, ha desarrollado mi conciencia crítica y ha fortalecido mi interés y apego por la educación y la docencia.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Almodóvar, A. (1983). *Cuentos al amor de la lumbre*. Madrid: Anaya
- Andersen, C. (2005). *Cuentos de hadas para niños*. Madrid: Gaviota. [1ª ed. 1837]
- Andolz, R. (1994). *Leyendas del Pirineo para niños y adultos*. Huesca: Editorial Pirineo
- Andolz, R. (1995). *Cuentos del Pirineo para niños y adultos*. Huesca: Editorial Pirineo
- Andolz, R. (1997). *El Pirineo: Cuéntamelo, yayo*. Huesca: Editorial Pirineo
- Anholt, L. (2002). *Dos historias increíbles*. Madrid: Alfaguara
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación* 4, (2). Recuperado de:
<http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/hacia-una-educacionno-sexista.html>
- Azorín, C (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-2: 159-174
- Ball, M y Gutiérrez, M. (2008). Estética de la recepción. Cuando los niños pequeños aún no leen. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 4: 439-445.
- Baumgartner, A. (1974). *El libro juvenil alemán hoy*. Seelze (Alemania): Friederich Verlag.
- Bernal, J.L. (2006). *Comprender nuestros centros educativos*. Perspectiva micropolítica. Zaragoza: Mira editores.
- Bettelheim, B. (1997). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica. [1ª ed. en inglés, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales* (1976). New York: Knopf]
- Blasco, E. (2015). *Ajedrezado jaqués: la tradición oral del piedemonte de Oroel*. Huesca: Instituto de estudios aragoneses
- Bolívar, A. (2014). Los nuevos currículos de la Lomce. Un primer análisis crítico. *Revista Escuela*, 28: 68
- Burgués, A. y Serradell, O. (2009). Weber, Beck y creación feminista de sentido en la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(2): 30-44
- Butler, J. (2008). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós
- Canetti, Y. (2009). Colección *Había otra vez...* Alicante: Everest
- Carroll, L (2010). *Alicia en el País de las Maravillas*. Madrid: Alianza [1ª ed. 1865]

- Cervera, J. (1989). En torno a la Literatura Infantil. *Cauce: Revista de Filología y su didáctica*, 12: 157-168.
- Cole, B. (1990). *La Princesa Listilla*. Barcelona: Destino [1ª ed.1986]
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis
- Dahl. R. (2008). *Cuentos en verso para niños perversos*. Madrid: Alfaguara [1ª ed. 1982]
- Davies, B. (1989). *Sapos y culebras y Cuentos feministas. Los niños de*
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y Cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum de las sociedades de control. *Revista Latinoamericana Polis*, 13: 1-4 [1ª ed. 1991]
- DePaola, T. (2002). *Oliver Button es una nena*. León: Everest [1ª ed. 1979]
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21: 231-246
- Feminists on Children's Media (1974). *Little Miss Muffet Fights Back: A Bibliography of Recommended Non-sexist Books about Girls for Young Readers*. Nueva York: Feminists on Children's Media.
- Fernández, B. (1992). Blancanitos y los siete enanieves. Cómo educar las actitudes no sexistas a través de los cuentos. En Marco, A. [coord.] (1993). *Simposio Internacional Muller e Cultura*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela: 308-321
- Fernández, M.P. y Chamorro M.T. (2007). La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículum: de los usos coloquiales a los usos planificados en la producción de textos expositivos. En *Aulas de verano*. Madrid: Secretaría general técnica. Instituto Superior de Formación del Profesorado. MEC, 231-250
- Freixas, A (2012). La adquisición del género: el lugar de la educación en el desarrollo de la identidad sexual. *Revista Apuntes de Psicología*, 30: 155-164
- Frías del Val, A.S. (2008). El tratamiento normativo: del área de Lengua y Literatura a la competencia lingüística. *Revista Participación Educativa: Consejo Escolar del Estado*, 8: 22-40
- Garner, J. F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Barcelona: Circe [1ª ed. 1994]
- González, C (1996). *Catálogo tipológico de cuentos folclóricos aragoneses*. Zaragoza: Instituto aragonés de Antropología

- González, F. y Martín, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9: 11-28
- González, F.; Martín, E.; Flores, N.; Genaro, C.; Poy, R.; Gómez, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2: 125-135
- Grimm, J y Grimm, W. (1985). *Cuentos de niños y del hogar*. Madrid: Anaya. [1ª ed. 1812]
- Imbert, a. (1996). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel
- Jauss, H. R. y Siles, J. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética* (Vol. 167). Madrid: Taurus.
- Martínez, M.M. (2014). Lo que los adultos encontraron en los libros para niños: (sobre)interpretación de los cuentos de hadas en la crítica contemporánea. *Revista Impossibilia*, 8: 64-85
- Méndez, N. (2004). Un acercamiento al cuento infantil desde la perspectiva de género, Estereotipos en el cuento infantil. *Revista electrónica Educare*, 7: 127-140
- Mendoza, A (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Mendoza, A. (1998). *Conceptos clave en la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE, Universitat de Barcelona. 191-214
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.
- Mondragón M.C. (2013). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y la ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
- Munsch, R. (1992). *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Canada: Ed. Annick Press [1ª ed. 1980]
- Muñoz, C. (2009). Coeducación. En Román Onsalo, M. [coord.] *Manual de Agentes de Igualdad*. Sevilla: Diputación de Sevilla. 89-97
- Palacio, R. y Recio, J. (2001). *Cuentos y leyendas alrededor del fogaril*. Huesca: Editorial Pirineo.
- Perrault, C. (1990). *Cuentos de mamá Oca*. Madrid: Libertarias Prodhufi. [1ª ed. 1697] *preescolar y el género*. Madrid: Cátedra
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos. [1ª ed. 1924]

- Puyolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30: 89-112
- Rebollo, M^a A.; García, R. ; Piedra, J. y Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355: 219-220
- Redón, S. (2006). Sujeto y Pedagogía: ciudadanía y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, (2): 2-10
- Romero, D (2011). Identidad de género en personajes de ficción infantil y juvenil. Hacia una ruptura de los estereotipos. *Acciones e Investigaciones sociales*, 29: 175-202
- Romero, L. (2007). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 10: 137-148
- Rovira, T. (1988). *Literatura infantil y juvenil*. Barcelona: Ariel.
- Satué, E. (1995). *El Pirineo contado*. Huesca: Cometa
- Schimel, L. (2005). *La aventura de Cecilia y el dragón*. Madrid: Bibliópolis
- Stevenson, R. L. (2009). *La Isla del Tesoro*. Madrid: Cátedra [1^a ed. 1883]
- Subirats, M. (1994). Conquistar la Igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6: 49-68
- Turín, A. (1995). *Los cuentos siguen contando: algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Madrid: Horas y Horas
- Turín, A. (2014). *Arturo y Clementina*. Pontevedra: Kalandraka Editora [1^a ed. 1976]
- Uther, H.J. (2004). *The types of international folktales: a classification and bibliography, based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson (1964)*. Suecia: Academia Scientiarum Fennica.
- Van Lier, L. (1995). Teoría y práctica de la educación. *Revista Signos*, 14: 20-29
- Verhelst, T. (1994). Las funciones de la cultura. *Revista Leader Magazine*, 8. Inverno.
Recuperado de:
<http://ec.europa.eu/agriculture/rur/leader2/rural-es/biblio/culture/art04.htm>
- Verne, J. (2004). *Viaje al centro de la Tierra*. Madrid: Anaya. [1^a ed. 1864]
- VVAA (2003). *Pirineo. Un país de cuento*. Jaca: Pirineum
- Wilde, O. (2002). *El Príncipe Feliz y otros cuentos*. Madrid: Alianza Editorial. [1^a ed. 1888]

DOCUMENTOS LEGALES

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Recuperado de:
www.educaragon.org/

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE).
Recuperado de: www.educaragon.org/

Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *La educación y el proceso autonómico: textos legales y jurisprudenciales. Vol. VII*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Ministerio de Igualdad (2008). *Guía de Coeducación: Síntesis sobre la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*. Madrid: Instituto de la mujer, Ministerio de Igualdad.

Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Recuperado de:
www.educaragon.org/

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de: www.educaragon.org/

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Recuperado de: www.educaragon.org/

ANEXO 1

FICHA 1 DE REFLEXIÓN Y ANÁLISIS DE CUENTOS POPULARES	
PERSONAJES MASCULINOS	PERSONAJES FEMENINOS
Nombre	Nombre
¿Qué características de personalidad tienen?	¿Qué características de personalidad tienen?
¿Qué objetos utilizan, se les asignan o son propios de ellos?	¿Qué objetos utilizan o se les asignan o son propios de ellas?
¿Cuál es su actitud frente a los conflictos?	¿Cuál es su actitud frente a los conflictos?

ANEXO 2**Guía para realizar la entrevista: posibles preguntas**

¿Cuándo tenías mi edad, qué actividades, faenas y responsabilidades tenían que hacer las mujeres?, ¿Y los hombres?, ¿Había tareas que estaban destinadas a ambos?

¿Cuál era el rol que hombres y mujeres adoptaba socialmente?

¿Crees que la situación de la mujer en la actualidad es mejor que en el pasado?, ¿Por qué?

¿Existía discriminación de género?, ¿En qué sentido la mujer sufría esta discriminación?

¿Recuerdas alguna situación de discriminación de género que sufrieras o vivieras en el pasado?

ANEXO 3

FICHA 3 DE REFLEXIÓN SOBRE EL COMPORTAMIENTO DE LOS HÉRCULES Y PIRENE	
HÉRCULES	PIRENE
¿Qué características de personalidad tiene? ¿Cuál es su actitud durante el transcurso de la historia?	¿Qué características de personalidad tiene? ¿Cuál es su actitud durante el transcurso de la historia?
¿Cómo entiende el amor y qué rol toma en base a las relaciones de pareja?	¿Cómo entiende el amor y qué rol toma en base a las relaciones de pareja?
¿Respeto las decisiones de la otra persona? Explícalo	¿Respeto las decisiones de la otra persona? Explícalo
¿Crees que su concepción del amor está asentada sobre la igualdad de género? ¿Por qué?	¿Crees que su concepción del amor está asentada sobre la igualdad de género? ¿Por qué?

ANEXO 4**VALORACIÓN DEL PROYECTO *EL PIRINEO DE LA IGUALDAD***

Después de realizar las actividades, ¿podrías explicar qué es la discriminación de género?, ¿de qué manera los cuentos populares que hemos leído y que conocemos la fomentan?

¿Cuáles son los roles y estereotipos de género que social y culturalmente se atribuyen al hombre y a la mujer?, ¿Crees que en la escuela se fomentan?, ¿Piensas que tu propia conducta y actitudes están determinadas por estos estereotipos?

¿Qué situaciones cotidianas de discriminación de género observas en tu día a día?, ¿Qué podrías hacer tú para intentar acabar con ellas?

¿Qué significa la igualdad de género?, ¿Por qué crees que es beneficiosa para todos y todas?

Después de haber realizado las actividades, ¿piensas que eres más consciente y sensible con los temas de discriminación de género?, ¿Pensabas que las actitudes sexistas eran algo tan cotidiano como hemos visto?, ¿Qué es lo que más te ha marcado de las actividades y reflexiones que hemos realizado? Reflexiona sobre estas respuestas.