

# OPTATIVAS

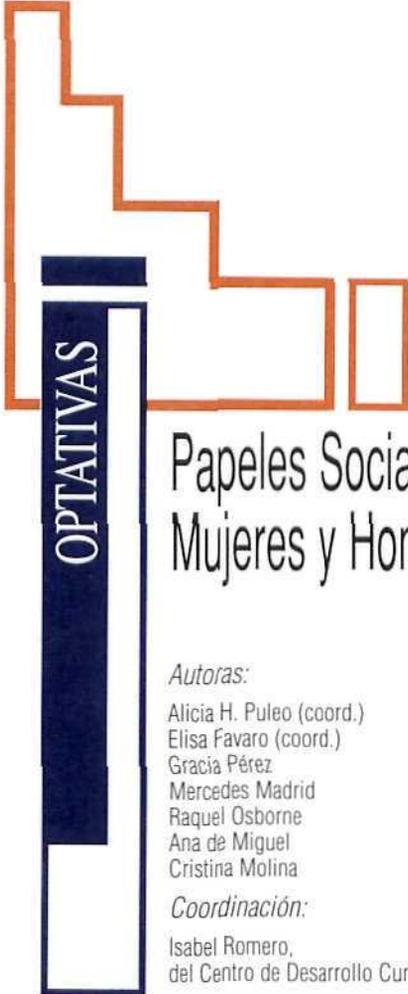
Papeles Sociales de  
Mujeres y Hombres



Ministerio de Educación y Ciencia



---



OPTATIVAS

## Papeles Sociales de Mujeres y Hombres

### *Autoras:*

Alicia H. Puleo (coord.)  
Elisa Favaro (coord.)  
Gracia Pérez  
Mercedes Madrid  
Raquel Osborne  
Ana de Miguel  
Cristina Molina

Margarita de los Angeles González  
M.<sup>a</sup> Angeles Polo  
Alda Blanco  
Purificación Fuente  
M.<sup>a</sup> Luisa Cavana  
Rosa Cobo

### *Coordinación:*

Isabel Romero,  
del Centro de Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia

---

*Coordinación de la edición:*

**CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR**

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



**Ministerio de Educación y Ciencia**

**Secretaría de Estado de Educación**

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Desarrollo Curricular

Edita: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica

N. I. P. O.: 176-95-207-5

I. S. B. N.: 84-369-2767-2

Depósito legal: M-43,328

Imprime: ARTEGRAF, S.A.

# Introducción

La finalidad de estos materiales didácticos que se ofrecen a los centros es la de orientar al profesorado que, desde octubre de 1992, imparte las nuevas enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria en los centros que anticipan su implantación. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores el desarrollo curricular o las correspondientes materias optativas, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo.

En esta Introducción, en primer lugar, se ofrece una serie de reflexiones y orientaciones acerca de la optatividad como respuesta a la diversidad, su sentido en esta etapa y las finalidades a las que debe responder; en segundo lugar, se señalan aquellas medidas de ordenación que regulan la toma de decisiones de los equipos docentes sobre materias optativas; por último, se presentan las características generales de los materiales que se incluyen en estos volúmenes.

## La optatividad como respuesta a la diversidad

En la configuración de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se introduce una vía de atención a la diversidad al ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa siguiendo **itinerarios diferentes de contenidos**. Itinerarios que, en unos casos, pueden ser más accesibles para determinados alumnos; en otros, pueden conectar con posibles opciones futuras que los alumnos imaginan para sí, o bien pueden responder a sus gustos y preferencias y que, por tanto, en cualquiera de los casos, van a suponer un refuerzo en la motivación y disposición favorable de los alumnos y alumnas hacia los aprendizajes que se les proponen.

La oferta de materias optativas tiene, pues, un marco: el que imponen las intenciones educativas declaradas en los Objetivos Generales de la Educación Secundaria Obligatoria. Éste permite asegurar que a través de la optatividad curricular no se rompa el planteamiento comprensivo de la Educación Obligatoria y se introduzcan ramas de enseñanza diferenciadas que condicionen las opciones educativas futuras. En particular, la existencia de un espacio de opcionalidad curricular en el último tramo de la Educación Obligatoria debe servir para algunas o todas estas **funciones**:

**a) Favorecer aprendizajes globalizados y funcionales.** No debe ser, por tanto, «más de lo mismo» respecto a las áreas obligatorias, sino más bien la posibilidad de hacer cosas distintas ofertando vías de acceso a los mismos Objetivos Generales de la etapa (y no sólo de las áreas) a través de saberes más funcionales, más próximos a la realidad «vivida» por el alumnado aquí y ahora. El principio de funcionalidad de los aprendizajes en el espacio de opcionalidad adquiere un sentido más inmediato, más a la vista, y también más perceptible para el propio alumno, que puede así hallarse particularmente interesado en estos aprendizajes. El enfoque globalizador debe entenderse como una forma de abordar un nuevo conocimiento poniéndolo en relación con otros ámbitos próximos del mismo, abriendo las limitaciones que impone en ocasiones la aproximación disciplinar o de áreas de la formación común.

**b) Facilitar la transición a la vida activa y adulta** a través de la introducción de contenidos, actividades o experiencias preprofesionales y de transición, que ayuden a los jóvenes a afrontar y resolver positivamente sus procesos de socialización en el mundo del trabajo y de la vida cotidiana.

**c) Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.** La ampliación del abanico de actividades permite un mayor conocimiento de las diversas vías que se le abren al alumno, contribuyendo a su orientación para las decisiones posteriores.

La optatividad curricular no ha de confundirse con la profundización o refuerzo de los contenidos de las áreas básicas. Gran parte de lo que habitualmente se denomina refuerzo y profundización no son sino variantes de un determinado tipo de adaptaciones curriculares que, salvo casos extremos, no ocuparán un espacio que debe estar especialmente reservado para atender la diversidad de motivaciones, intereses y necesidades del alumnado. Evidentemente, no es que mediante estas materias susceptibles de interesar más a los alumnos no se trabajen los conocimientos necesarios para el desarrollo de las capacidades que se establecen para la etapa, sino que la diferencia reside en que se realizan de manera distinta. No es lo mismo trabajar más Lengua o más Matemáticas (en refuerzo o profundización) que tratar de desarrollar las capacidades asociadas al aprendizaje de la Lengua o de las Matemáticas a través de contenidos elegidos por los alumnos y por los que se sienten especialmente interesados.

En este sentido, es fundamental la **decisión del equipo docente** sobre la oferta de materias optativas que propone a los alumnos. Las funciones que se establecen

para el espacio de opcionalidad son una referencia obligada para esta reflexión, que, además, debe recoger el análisis de las expectativas, motivaciones y necesidades concretas de los alumnos de ese centro en particular, así como las posibilidades organizativas y de recursos materiales y humanos disponibles. La propuesta debe ser variada y equilibrada, de tal forma que permita una elección real para el alumnado y responda a los distintos ámbitos del conocimiento.

Para que la opcionalidad cumpla las funciones indicadas es de vital importancia **intercambiar puntos de vista con los alumnos** respecto a sus posibilidades de elección. Los tutores deben analizar con ellos las ventajas e inconvenientes de cada opción, qué es lo más adecuado para sus posibilidades, intereses y gustos, y qué posibles repercusiones tendrán las diferentes opciones sobre los futuros itinerarios académicos y profesionales. También es conveniente que se ayude al alumno a tener una visión lo más ponderada posible de sus potencialidades, sin eludir la reflexión sobre las propias limitaciones.

## La ordenación del espacio de optatividad

- En el **Real Decreto** 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el **currículo** de la Educación Secundaria Obligatoria (*B.O.E.* número 220, de 13-IX-1991), se especifica que en el cuarto año de la etapa los alumnos han de elegir dos entre las cuatro áreas siguientes: Ciencias de la Naturaleza, Educación Plástica y Visual, Música y Tecnología. Además de esta posibilidad, el currículo comprenderá materias optativas (*artículo 7.1*). Este mismo artículo señala las finalidades que se establecen para las materias optativas. Así, la optatividad debe permitir responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientación, facilitar su transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa.

Para responder a las finalidades propuestas (según señala el *artículo 7.2*), la oferta de materias optativas de los centros, en cada curso y a lo largo de la etapa, deberá ser suficientemente diversa y equilibrada. Este mismo artículo determina aquellas materias que son de oferta obligada para los centros: entre las materias optativas se incluirán en todo caso una segunda lengua extranjera durante toda la etapa, una materia de iniciación profesional y cultura clásica en el segundo ciclo.

- La **Orden** de 8 de julio de 1993, por la que se dictan **instrucciones para la implantación anticipada de enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria** establece, en su apartado IV, las condiciones en que los centros educativos han de impartir materias optativas en esta etapa.

Por su parte, la Dirección General de Renovación Pedagógica ofrece modelos de desarrollo de materias optativas que puedan ser impartidas por los centros en los **Anexos I y III** de la Resolución de esta Dirección General de 10 de junio de 1992 y que han sido complementados en los **Anexos** de las Resoluciones de 25 de mayo de 1994, de 2 de noviembre de 1994 y de 17 de enero de 1995. Los materiales didácticos que se presentan en estos volúmenes constituyen el desarrollo y ejemplificación de los modelos de currículo de estas materias optativas.

El **punto Undécimo, 2**, de la citada Orden de 8 de julio, señala que el número de materias que han de cursar los alumnos será de una en cada uno de los cursos del primer ciclo y en el tercer curso de la etapa, y de dos en el cuarto curso, siempre que la organización temporal de las materias elegidas sea de curso completo. Excepcionalmente, este número podrá modificarse con organizaciones temporales distintas, trimestrales o cuatrimestrales, siempre que la suma de los tiempos coincida con el horario total dedicado al espacio de optatividad en cada curso (dos horas en cada curso del primer ciclo y en el tercer curso, y seis en el cuarto curso).

Los **puntos Decimoquinto, Decimosexto y Decimoséptimo** establecen las condiciones para solicitar la aprobación de materias optativas distintas a las consideradas de oferta obligada, así como los criterios con los que se supervisarán por los Servicios de Inspección Técnica. En el punto Decimoquinto se precisa el papel que juegan los modelos de currículo de las materias optativas propuestas por la Dirección General de Renovación Pedagógica en los Anexos de las citadas Resoluciones. Debe entenderse que, salvo incorporación de modificaciones significativas, la propuesta curricular que se adopta es la que se ofrece como modelo. Sólo si se producen esas modificaciones, los centros estarán obligados a presentar la propuesta alternativa y atenerse a los requisitos y criterios establecidos con carácter general.

## **Características y estructura de los materiales de apoyo**

Una de las decisiones que deben tomar los equipos docentes que impartirán las nuevas enseñanzas es la definición de las materias optativas que ofrecen a su alumnado. La falta de tradición que estas materias tienen en nuestro sistema educativo y

la necesidad de orientar estas decisiones en coherencia con las intenciones que se establecen en el Decreto de Currículo y en disposiciones posteriores hacen que se vea necesario apoyar a los centros educativos con diseños y ejemplificaciones de posibles materias optativas que ayuden y animen al profesorado en su puesta en marcha y en su desarrollo.

Con carácter orientador, se ponen a disposición del profesorado algunas de las materias que podrían formar parte del espacio de opcionalidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Responden a la idea de ofrecer un catálogo de materias optativas que se consideran especialmente adecuadas para servir a las funciones que a este espacio se le asignan, y que queda abierto para que los centros escolares puedan adaptarlo convenientemente a sus características y necesidades. Son materias cuyo currículo es el aprobado en el Anexo I de la Resolución de 10 de junio de 1992 (Segunda Lengua Extranjera), en el Anexo de la Resolución de 2 de noviembre de 1994 de la Dirección General de Renovación Pedagógica (Cultura Clásica) o los propuestos como modelo en el Anexo III de la citada Resolución de 10 de junio de 1992 (Taller de Artesanía, Taller de Astronomía, Los Procesos de Comunicación, Imagen y Expresión, Taller de Teatro, Canto Coral, Taller de Matemáticas, Expresión Corporal, Transición a la Vida Adulta y Activa), en los Anexos de las Resoluciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 25 de mayo de 1994 (Botánica Aplicada, Conservación y Recuperación del Patrimonio Cultural, Energías Renovables y Medio Ambiente) y de 17 de enero de 1995 (Papeles Sociales de Mujeres y Hombres).

La selección de estas materias se ha realizado atendiendo a los siguientes criterios:

- a) La adecuación a las funciones que se señalan para las materias optativas en el primer apartado de esta Introducción.
- b) Teniendo en cuenta el carácter abierto y flexible que deben tener las orientaciones de la Administración sobre esta vía de atención a la diversidad, se han elegido materias muy abiertas y flexibles, que admiten concreciones distintas dependiendo de las características de los centros.
- c) Se ha tratado, por otro lado, de configurar una muestra equilibrada de los distintos ámbitos de conocimiento y experiencia, de tal forma que el profesorado de los distintos Departamentos pueda participar y aportar su competencia.
- d) Por último, se ha tenido en cuenta que las materias propuestas, si bien deben

propiciar la innovación educativa, al mismo tiempo han de encontrar cierto reconocimiento y han de verse como realizables por el profesorado actual.

Los materiales curriculares que se presentan responden a una misma estructura, que, en general, consta de:

- a) Una *primera parte* de diseño en la que se presentan los **modelos de currículo** de cada una de las materias optativas que aparecen en los Anexos de las citadas Resoluciones.

En este apartado se justifica la contribución a los objetivos generales de etapa y a las funciones del espacio de opcionalidad de cada una de las materias, se señalan las distintas vías de concreción o interpretaciones que admiten, y se desarrollan los objetivos y contenidos de uno de los propios enfoques.

En su elaboración se ha tomado el curso como unidad temporal de referencia, introduciendo, tanto en contenidos como en orientaciones, elementos de flexibilidad que permitan adaptaciones a periodos menores de tiempo (cuatrimestre o trimestre). Por la necesidad de atender a la función de orientación a la que debe servir el espacio de opcionalidad no parece conveniente, excepto en los casos de la Segunda Lengua Extranjera y de Cultura Clásica, proponer la continuidad de una misma materia durante más de un curso. El modelo de currículo se ha pensado para el segundo ciclo y, en particular, para el último curso en el caso de algunas materias concretas como Transición a la Vida Adulta y Activa, o Papeles Sociales de Mujeres y Hombres.

- b) En la *segunda parte* se recogen las **orientaciones didácticas** de la materia, como punto de partida desde el cual cada centro decidirá su programación concreta.
- c) En la *tercera parte* se ofrece una **propuesta** de cómo llevar al aula la materia diseñada.

En este apartado, en unos casos, se propone una posible secuencia de unidades didácticas para desarrollar a lo largo del curso; en otros, la propuesta se concreta en el desarrollo de alguna unidad didáctica. En las unidades didácticas se definen objetivos, contenidos y actividades, se hacen referencias a espacios y tiempos más adecuados, aspectos metodológicos y organización del tra-

bajo en el aula, así como materiales didácticos que se utilizan y el papel del profesor en los distintos momentos del proceso.

Hay que decir que se trata de materiales elaborados por los correspondientes autores, cuyo esfuerzo es preciso valorar de modo muy positivo. Responden, todos ellos, a un mismo esquema general propuesto por el Ministerio en el encargo a los autores. Han sido elaborados en estrecha conexión con el Centro de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Renovación Pedagógica, sobre todo la primera parte del Modelo de Currículo, en la que dicho Centro ha tenido la principal responsabilidad en su elaboración final.

En concreto, para la elaboración de la materia optativa **Papeles Sociales de Mujeres y Hombres** se formó un equipo interdisciplinar de trece personas procedentes de distintos niveles educativos, universitarios y de enseñanza secundaria, todas ellas especialistas en temas de género en diferentes áreas del conocimiento: sociología, psicología, filosofía, antropología, cultura clásica, historia, arte, literatura, etc. Estas personas prepararon diversos materiales que han servido, por una parte, para diseñar las actividades incluidas en las unidades didácticas de la propuesta de desarrollo, que se ofrece en este documento, y, por otra, para elaborar unos Materiales de Apoyo para el profesorado, editados también por este Centro. Al mismo tiempo seleccionaron una bibliografía adecuada a cada uno de los temas que se proponen en la materia optativa.

Este documento recoge el modelo de currículo de la materia, orientaciones didácticas y para la evaluación y una propuesta de desarrollo formulada a través de seis unidades didácticas. La descripción de los objetivos de estas unidades didácticas y sus correspondientes actividades ofrecen al profesorado suficiente información para su tratamiento en el aula. No obstante, como se indica con anterioridad, se ha considerado conveniente preparar otro documento con unos materiales complementarios sobre diversos temas relacionados con la igualdad de oportunidades entre los sexos, que sintetizan muchos de los trabajos que se encuentran dispersos en la ya muy extensa bibliografía de los estudios de género. Estos Materiales de Apoyo a la optativa Papeles Sociales de Mujeres y Hombres han sido concebidos como un recurso complementario para la formación del profesorado en aspectos de género y son adecuados tanto para profundizar sobre los contenidos propuestos en el currículo de esta materia, como para las y los docentes de las diversas áreas de la Educación Secundaria preocupados por la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres, pues ofrecen una visión crítica, desde una perspectiva no androcéntrica, de muy variados temas relacionados con la cultura y la sociedad.

Quisiéramos aprovechar estas páginas para agradecer su colaboración a las personas que formaron el equipo interdisciplinar y, muy especialmente, a Alicia Puleo y a Elisa Favaro como coordinadoras del mismo, pues todas ellas han contribuido con sus propuestas, debates y trabajos a formular el currículo de esta materia y los materiales didácticos que la desarrollan.

# Índice

	<u>Páginas</u>
MODELO DE CURRÍCULO .....	13
Introducción .....	15
Objetivos generales .....	19
Contenidos .....	20
1. <i>El sistema de sexo-género</i> .....	20
2. <i>Equiparación de derechos entre hombres y mujeres</i> .....	22
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS .....	25
Orientaciones generales .....	27
Orientaciones específicas .....	29
Orientaciones para la evaluación .....	33
Esquema conceptual de la materia .....	43
PROPUESTA DE DESARROLLO .....	45
Planificación general del curso .....	47
<i>Unidad 1: Estereotipos masculinos y femeninos en la cultura de masas y en la tradición literaria, religiosa y artística</i> .....	49
<i>Unidad 2: Influencia de la cultura en el rol, la identidad y el estatus de género</i> .....	61
<i>Objetivos específicos</i> .....	62
<i>Objetivos de referencia propios de otras unidades didácticas</i> .....	63

	<u>Páginas</u>
<i>Esquema conceptual</i> .....	64
<i>Esquema metodológico</i> .....	65
<i>Criterios de evaluación</i> .....	66
<i>Secuencia y desarrollo de las actividades</i> .....	66
<i>Unidad 3: Mujer y participación política</i> .....	99
<i>Unidad 4: Democracia, ecología y situación de las mujeres</i> .....	113
<i>Unidad 5: Género y violencia</i> .....	123
<i>Unidad 6: Amor y sexualidad</i> .....	137

# Modelo de Currículo

---





## Introducción

Las investigaciones sociales desde la perspectiva del género, entendiendo como tal las atribuciones que cada sociedad otorga a las personas en función de su sexo, constituyen un hecho relativamente reciente en nuestro país. No obstante, en los últimos años se han desarrollado numerosos estudios que analizan desde esta perspectiva crítica las diversas construcciones culturales y sociales en torno a la formación de los conceptos «masculino» y «femenino» a lo largo del proceso histórico. Los análisis realizados desde un enfoque no androcéntrico han servido también para recuperar algunos hechos silenciados en la Historia y permiten una mejor comprensión y valoración de nuestra tradición al incorporar la participación de las mujeres mediante la integración de su patrimonio cultural.

Este análisis en función del género se enmarca en la historiografía actual, que aborda el estudio de la vida cotidiana, los espacios públicos y privados, los hechos políticos y económicos, la evolución de las mentalidades, etc., para poder comprender y explicar el devenir de los acontecimientos históricos; las aportaciones de esta perspectiva están incidiendo sobre las ciencias sociales en su conjunto, ofreciendo visiones más enriquecedoras respecto a la psicología, la antropología, la filosofía, etc.

Por otro lado, existe actualmente un debate en la sociedad sobre el cambio del papel asignado a las mujeres y las consecuencias que se derivan de ello, tanto en el ámbito familiar como en el social y profesional. Esta situación de cambio está repercutiendo en las relaciones interpersonales entre los hombres y las mujeres, dadas las

---

transformaciones de los roles desempeñados por ambos sexos hasta el momento.

Todo ello justifica la oportunidad de introducir una dimensión formativa en la Educación Secundaria Obligatoria que proporcione al alumnado las claves necesarias para comprender estos procesos de cambio y que contribuya a desarrollar las capacidades señaladas en los objetivos generales de la etapa, especialmente aquéllas que favorecen el equilibrio personal y afectivo, las relaciones interpersonales y la inserción social y profesional. Esta materia está concebida para desarrollar estas capacidades en dos sentidos fundamentales: en el plano personal, favoreciendo el análisis, la reflexión y la mejor comprensión de las relaciones afectivas e interpersonales; y en el plano profesional y de inserción social, cuestionando los diferentes modelos adjudicados a hombres y mujeres, las distintas situaciones frente al mundo laboral y la posición de ambos sexos en los ámbitos culturales, sociales y políticos. Por otro lado, conviene resaltar que los estudios de género presentan una relevancia social cada día mayor y son muchos los campos abiertos sobre estos temas en la investigación, la asistencia social y el trabajo profesional en su conjunto; por ello, profundizar en estos aspectos puede ayudar también en la futura elección profesional.

A través de esta materia optativa se pretende incidir en la construcción socio-cultural de los géneros con un enfoque interdisciplinar y globalizador, ampliando y enriqueciendo contenidos desarrollados anteriormente en las diferentes áreas del conocimiento. Esto supone, por una parte, ofrecer al alumnado la posibilidad de reflexionar, desde una perspectiva crítica y de carácter no androcéntrico, sobre determinadas creencias, actitudes y valores de nuestra tradición y patrimonio cultural. Por otra, implica desarrollar en los alumnos y alumnas el interés por conocer cómo se han ido configurando y jerarquizando los estereotipos sociales asociados a los hombres y a las mujeres, analizando las causas que los han motivado, su pervivencia y sus principales canales de transmisión, con el objetivo de que puedan cuestionar y rechazar las situaciones de discriminación que dichos estereotipos generan y adoptar actitudes que favorezcan su superación.

Dada la interdisciplinariedad intrínseca a los aspectos de género, esta materia ofrece un marco de actuación idóneo para el trabajo en equipo del profesorado, al estar sus contenidos asociados al área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, a la de Lengua y Literatura, a la Cultura Clásica, o a los programas de Orientación académica y profesional, pudiendo abordarse desde estas distintas ver-

tientes. Así, pues, a través de esta optativa se pueden tratar las cuestiones de género desde la mitología, la literatura, la historia, las religiones, la publicidad, el cine, el arte, el mundo del trabajo, la orientación profesional, las relaciones interpersonales, la realidad actual, etc., ya que la confluencia de diferentes ámbitos facilita analizar su construcción, transmisión y pervivencia. La manera de abordar la materia dando prioridad a una u otra perspectiva deberá ajustarse a los intereses del alumnado, a las características del centro y al profesorado que vaya a impartirla.

El modelo de currículo que se presenta parte de tomar en consideración que, desde los orígenes de la civilización hasta nuestros días, se puede observar cómo las sociedades han ido definiendo papeles diferentes, que conllevan actitudes y tareas distintas, según sea el sexo biológico de las personas. Esta bipolaridad masculino-femenino es interpretada, a menudo, de forma antagónica y jerarquizada, en lugar de desarrollarse sobre conceptos de igualdad de trato y de oportunidades. A partir de esta situación, se pretende que los alumnos y las alumnas comprendan el sistema de género en torno al que se han construido las teorías de la desigualdad entre los sexos y reflexionen sobre ello, desarrollando su capacidad crítica frente a la tradición heredada y posibilitando un conocimiento más complejo respecto a la evolución de la sociedad.

Para alcanzar este objetivo básico, los contenidos de la materia se organizan en torno a dos grandes bloques claramente diferenciados, pero que conviene trabajar de forma interrelacionada. El primero recoge los elementos constituyentes del sistema de sexo-género, sus principales canales de transmisión y sus consecuencias; el segundo se centra en el proceso de equiparación de derechos entre hombres y mujeres hasta nuestros días y las aportaciones de los movimientos feministas.

La enumeración de los contenidos, recogidos en cada uno de los bloques, tiene como finalidad ofrecer un marco suficientemente amplio, que permita abordar la materia teniendo en consideración las diversas perspectivas y elementos que configuran y describen el sistema de género. Los diferentes contenidos propuestos no requieren un grado similar de profundidad en su desarrollo, sino que el profesorado deberá seleccionar aquéllos que considere más adecuados y motivadores para el alumnado según las particulares características del centro.

En el primer bloque se plantea el concepto de sexo-género, considerado como una herramienta analítica que permite adoptar una

perspectiva crítica respecto a la ideología sexual y se destacan sus principales componentes, de índole sociológica, psicológica y política. En el epígrafe «Los estereotipos de sexo-género» quedan recogidos los elementos de carácter simbólico, su forma de transmisión y las consecuencias negativas que pueden tener para los jóvenes de ambos sexos. Los aspectos relacionados con la organización social aparecen tratados en el epígrafe «Distribución de roles de género y su jerarquización en las sociedades pre-industriales y en las desarrolladas»; en él se señalan las diferencias entre hombres y mujeres en su acceso a diversos ámbitos sociales y la división sexual del trabajo, así como la distinción entre trabajo remunerado y no remunerado. Por último, en este bloque se recoge un cuarto aspecto, «Género y relaciones afectivas entre los sexos», que alude al micronivel de las relaciones interpersonales para tratar sobre diversos temas cercanos a la vida afectiva de los y las adolescentes, haciendo especial hincapié en sus relaciones afectivo-sexuales según el género.

Sea cual sea la selección y secuencia de los contenidos que se realice en torno a este primer bloque, su tratamiento ha de proporcionar el conocimiento de los elementos básicos que constituyen el sistema de género, con el fin de promover una actitud crítica ante los estereotipos que éste genera, capacitando al alumnado para que comprenda su conformación y evolución.

El segundo bloque, «Equiparación de derechos entre hombres y mujeres», se estructura en torno al establecimiento de las democracias modernas y las reivindicaciones de igualdad de oportunidades entre los sexos hasta nuestros días. Plantea así un doble objetivo: rescatar para la memoria colectiva algunos hechos históricos protagonizados por las mujeres y, a menudo, silenciados por la Historia, y analizar el proceso de equiparación de derechos entre las mujeres y los hombres en los dos últimos siglos.

Este bloque lo constituyen tres grandes apartados. El primero aborda las reivindicaciones de las mujeres en el surgimiento de las democracias modernas, centrándose básicamente en las figuras femeninas más representativas de la Revolución Francesa; el segundo analiza las luchas de las mujeres para lograr la equiparación de derechos en el marco de los movimientos sociales del siglo XIX, destacando las diversas posturas respecto a la igualdad de derechos para las mujeres del liberalismo, el socialismo y el anarquismo; el tercer apartado nos sitúa en el siglo XX, para comprender la evolución de los movimientos feministas y la situación actual de las mujeres en los países desarrollados y en los del Tercer Mundo, y establecer comparaciones sobre el nivel de desarrollo alcanzado por las muje-

res en los diferentes países e incidir en los problemas derivados de la emigración.

Resulta conveniente que el alumnado trabaje este bloque en relación con el primero, analizando las situaciones históricas desde la perspectiva del género y relacionándolas con aquellos aspectos de su entorno más inmediato que todavía entrañan desigualdades o discriminaciones. También es un objetivo de este bloque el analizar las causas de tipo religioso, cultural, social o racial, que originan estas desigualdades.

Es importante insistir en que los dos grandes bloques temáticos que estructuran la materia están estrechamente interrelacionados. En efecto, se requiere conocer los rasgos fundamentales del sistema de sexo-género para poder enfocar críticamente desde una perspectiva no androcéntrica los acontecimientos socio-históricos; de igual manera, no es posible llegar a comprender en toda su complejidad el funcionamiento del sistema de género actual y sus repercusiones en la sociedad y en las personas sin conocer algunos hechos históricos relevantes de la Modernidad y de etapas anteriores.

## Objetivos generales

A través de esta materia, las alumnas y los alumnos habrán de desarrollar las siguientes capacidades:

1. Comprender el funcionamiento del sistema de sexo-género como una construcción socio-cultural que configura las identidades masculina y femenina, distinguiendo entre sexo biológico y género cultural.
2. Analizar críticamente los aspectos sociales y culturales que han ido conformando los estereotipos sexistas, adoptando una postura crítica frente a éstos que favorezca el desarrollo integral de la personalidad al margen de la pertenencia a uno u otro sexo.
3. Fomentar la cooperación y la solidaridad entre las personas de ambos sexos tanto en la vida privada como en la pública, reconociendo los principales obstáculos que impiden la igualdad de oportunidades entre las mujeres y los hombres y respetando las diferencias individuales.
4. Conocer las principales aportaciones del colectivo femenino

a lo largo de la historia y sus luchas por el logro de la igualdad de derechos.

5. Analizar la realidad de la sociedad contemporánea desde la perspectiva de género.

## Contenidos

### 1. El sistema de sexo-género

#### *Conceptos*

- Concepto de sexo-género:
  - Diferencias entre sexo y género.
  - Análisis de los componentes del género (el rol o componente sociológico, la identidad sexuada o componente psicológico y el estatus o componente político).
- Estereotipos de sexo-género:
  - Características básicas de los estereotipos de la masculinidad y la feminidad.
  - Transmisión de los estereotipos de sexo-género a través de los medios de comunicación, la cultura (mitología, literatura, arte, cine, etc.), la familia y la educación.
  - Consecuencias del modelo de virilidad agresiva (ritos iniciáticos, inhibiciones afectivas, comportamientos temerarios en la adolescencia, agresividad y violencia, novatadas, pandillas urbanas, etc.).
  - Consecuencias del modelo de feminidad seductora (carencia de autonomía, de autoestima, supeditación a las modas, anorexia, cosificación del cuerpo femenino, prostitución, etcétera).
- Distribución de roles de género y su jerarquización en las sociedades pre-industriales y en las desarrolladas:
  - Diferencia en el acceso de hombres y mujeres a los diversos ámbitos del conocimiento y del poder (económico, político, religioso, militar, etc.).

- Asignación de los espacios público y privado según el género.
  - División sexual del trabajo en las sociedades desarrolladas: trabajo remunerado y no remunerado. La precarización del empleo femenino (paro, discriminación salarial, economía sumergida, segregación profesional, etc.).
- Género y relaciones afectivas entre los sexos:
- Las relaciones de amistad femeninas y masculinas.
  - Las relaciones afectivo-sexuales según el género. Heterosexualidad y homosexualidad: el «ligue», el enamoramiento, las prácticas sexuales, los celos, el desengaño amoroso, etcétera.

### **Procedimientos**

- Análisis e interpretación crítica de la imagen estereotipada del hombre y de la mujer en el lenguaje, la publicidad, el cine y los programas televisivos.
- Búsqueda, selección y utilización de informaciones relativas a cuestiones de actualidad sobre aspectos de desigualdad entre los sexos en la prensa y en otras fuentes de documentación.
- Análisis de los papeles desempeñados por las mujeres y los hombres, sus principales características y rasgos arquetípicos en la mitología, la literatura, la filosofía, las religiones, etc.
- Elaboración de pequeños informes relacionando los estereotipos más habituales y su pervivencia en los medios de comunicación y en la cultura de masas.
- Preparación y realización de encuestas sobre la división sexual del trabajo y otros aspectos relacionados con el sistema de sexo-género en el entorno más cercano al alumnado.
- Análisis comparativo de estadísticas sobre la situación de las mujeres (reparto de las tareas domésticas, situación laboral, puestos de decisión, segregación profesional, etc.).
- Preparación y realización de debates sobre temas de actualidad y sobre las relaciones interpersonales entre los alumnos y las alumnas.

## **Actitudes**

- Actitud crítica frente a la presencia de estereotipos sexistas en los medios de comunicación social y cultural.
- Rechazo de los prejuicios relativos a la división sexual del trabajo y de los estereotipos a la hora de escoger una profesión.
- Valoración del trabajo doméstico y actitud positiva ante la corresponsabilidad entre los sexos en el ámbito doméstico.
- Actitud positiva hacia las elecciones profesionales no condicionadas por razón de sexo.
- Rechazo de la jerarquización entre los valores atribuidos al género masculino y al femenino, propia de la cultura androcéntrica.
- Rechazo de las conductas violentas generadas por el sistema de sexo-género.
- Respeto mutuo e igualdad de trato en las relaciones afectivas entre los jóvenes de ambos sexos.

## **2. Equiparación de derechos entre hombres y mujeres**

### **Conceptos**

- El surgimiento de las democracias modernas y la reivindicación de igualdad entre los sexos:
  - La idea de igualdad de todos los seres humanos. Su traducción política en la Revolución Francesa.
  - Participación de las mujeres en la Revolución Francesa: figuras históricas más representativas.
- Mujeres y movimientos sociales del siglo XIX:
  - El sufragismo.
  - La igualdad de derechos entre los sexos y su relación con las corrientes socialistas y anarquistas.
- Evolución de la igualdad de oportunidades entre los sexos en el siglo XX y perspectivas de futuro:

- El feminismo y sus características generales. Movimientos feministas (liberal, socialista, radical). El caso de España.
- Situación actual de las mujeres en los países desarrollados y en los del Tercer Mundo.
- Medidas de acción positiva para lograr la igualdad de oportunidades entre los sexos.

### **Procedimientos**

- Búsqueda, análisis e interpretación crítica de la información sobre la presencia de figuras representativas de mujeres en materiales didácticos y fuentes históricas diversas.
- Búsqueda, recopilación, selección y contraste de información sobre la evolución de la situación jurídica y laboral de la mujer en el último siglo.
- Observación directa, realización de pequeñas encuestas y recogida de información sobre la situación socioeconómica de ambos sexos en el entorno del alumnado.
- Preparación y realización de debates para exponer resultados y analizar las posibles diferencias entre los sexos.
- Lectura, interpretación de cuadros estadísticos y elaboración de gráficos sobre la situación socioeconómica de ambos sexos en España, en otros países de la Unión Europea y en los del Tercer Mundo.
- Búsqueda de información sobre temas de actualidad en la prensa, a través de las organizaciones no gubernamentales o de las instituciones locales sobre la situación de personas inmigrantes; identificación de sus principales dificultades, analizando aquellas relacionadas específicamente con las mujeres.
- Realización de pequeñas entrevistas sobre los problemas derivados de la inmigración que afectan particularmente a las mujeres en el entorno más próximo al alumnado.
- Búsqueda y síntesis de la información obtenida en diversas fuentes (asociaciones de mujeres, partidos políticos, prensa, programas televisivos, etc.) para identificar las situaciones de desigualdad entre los sexos y las medidas propuestas o adoptadas por las instituciones para subsanarlas.

## **Actitudes**

- Aceptación de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres como una condición necesaria para el desarrollo y la profundización en el funcionamiento de la democracia.
- Interés por conocer la participación de las mujeres en los movimientos sociales, sus principales reivindicaciones y sus figuras más representativas.
- Valoración de las interpretaciones de carácter no androcéntrico sobre los acontecimientos históricos y sociales.
- Interés por conocer el movimiento asociativo de mujeres en la actualidad y sus reivindicaciones fundamentales.
- Valoración de las medidas de acción positiva elaboradas por diversas instituciones para lograr la igualdad de oportunidades entre los sexos.
- Interés respecto a la organización social en función del sexo en otras culturas.
- Solidaridad ante las dificultades de las personas del Tercer Mundo y particularmente ante las que afectan a las mujeres.



# Orientaciones Didácticas



---





## Orientaciones generales

Como se señala en el Real Decreto 1345/1991 del Currículo para la Educación Secundaria Obligatoria (6 de septiembre de 1991, B.O.E. del 13 de septiembre de 1991), el horizonte educativo en esta etapa es el de promover la autonomía de los alumnos y alumnas no sólo en los aspectos cognitivos sino también en su desarrollo afectivo, social y moral. Esa autonomía culmina en la construcción de la propia identidad y en la elaboración de un proyecto de vida vinculado a determinados valores. Los valores y actitudes que fundamentan la solidaridad entre las personas, los pueblos y las culturas son repetidamente señalados como prioritarios en el documento ministerial.

Esta materia permite concretar las capacidades de autonomía y solidaridad entre las personas al fundamentar una conciencia crítica ante los elementos culturales que han obstaculizado, o impiden, el libre desarrollo de la personalidad por pertenecer a uno u otro sexo.

El sistema de género es la categoría fundamental que sirve de eje a esta materia. El análisis de su construcción a partir de una dinámica personal y social permitirá comprender al alumnado cómo este sistema incide en los acontecimientos históricos y se manifiesta en las diferentes culturas.

Las posibilidades didácticas para una elaboración dinámica, significativa y funcional son diversas, dependiendo del contexto, de los recursos disponibles y de las libres decisiones del equipo docente.

Conviene señalar que no todos los contenidos del currículo de la

materia deben trabajarse, ni todos ellos requieren un tratamiento de la misma intensidad; el profesorado deberá seleccionar aquéllos que le parezcan prioritarios para desarrollar los objetivos generales propuestos en la materia, adecuándolos a las motivaciones e intereses del alumnado.

En todo caso es aconsejable tener en cuenta la relación establecida entre:

- la experiencia de los adolescentes y las adolescentes, la actualidad social y los hechos históricos;
- los simbolismos e ideologías vigentes en la cultura adolescente y el bagaje de la cultura occidental;
- los aspectos psicológicos y los socio-políticos, y
- la propia cultura y la perspectiva antropológica.

Esta dinámica generacional, cultural e histórica permite plantear el sistema de género en toda su complejidad, observando sus antecedentes históricos y su vigencia en la realidad más inmediata.

La perspectiva histórica y antropológica facilita profundizar sobre los antecedentes y la evolución de la sociedad actual y sobre las vivencias propias de la adolescencia. La riqueza de un planteamiento interdisciplinar fundamenta y posibilita una revisión de los planteamientos de carácter androcéntrico en otras disciplinas.

En conclusión, se debería trabajar la construcción socio-cultural del género con referencias históricas, antropológicas y de la realidad cotidiana del alumnado; sería necesario promover el desarrollo de una actitud crítica ante los estereotipos vigentes en nuestra cultura que conlleven discriminaciones, y se debería orientar al alumnado hacia opciones de vida social y personal que permitan su desarrollo integral.

Se valorará la diversidad cultural en el marco de un profundo respeto a las personas, sin discriminaciones en función del género, raza o cultura, reconociendo derechos humanos básicos como universales dentro de las variaciones culturales. Se potenciará una postura respetuosa ante las diferentes culturas evitando caer en el etnocentrismo de pretender que tratos discriminatorios y crueles sólo se dan en otras sociedades ajenas y no en la propia.

## Orientaciones específicas

El aprendizaje se plantea como un proceso dinámico de construcción personal en interrelación con sus iguales y con el profesorado. Para que este aprendizaje sea significativo se parte de las ideas, actitudes y valores que se quieren trabajar, intentando provocar el conflicto cognitivo y afectivo que permitirá la reorganización de tales elementos en una perspectiva adecuada a los objetivos planteados.

Por ello, es fundamental detectar no solamente las ideas sino también las actitudes y valores previos. Se trabajará especialmente su explicitación en el diálogo colectivo para que el alumnado, al finalizar el proceso, sea capaz de reflexionar sobre la transformación de estas estructuras iniciales. La evaluación inicial es, pues, una herramienta esencial para lograr los objetivos que esta materia se propone, lo cual se manifiesta en el planteamiento de las actividades.

Se considera el diálogo el procedimiento por excelencia para resolver conflictos, analizar las respuestas a interrogantes planteados, concretar los valores que se quieren promover y para profundizar y comprender las vivencias propias y ajenas.

Para el tratamiento de esta materia deben tenerse especialmente en cuenta los contenidos de procedimientos y de actitudes sin que por ello se olvide la importancia de los conceptos. Se atenderá en particular a aquellos procedimientos que facilitan el diálogo entre iguales, a la recogida crítica, sistemática y selectiva de información relevante y a la exposición razonada y clara de temas generales y/o posturas personales. Asimismo, se potenciará una actitud crítica ante los elementos culturales que impliquen discriminación y la valoración positiva de los cambios sociales y/o personales que favorezcan la igualdad de oportunidades entre las personas.

Se adjudicará especial importancia a la capacidad de relacionar los conceptos adquiridos con situaciones cotidianas, con experiencias personales y hechos de actualidad; a la revisión crítica de hechos históricos ya conocidos y a la integración significativa de nuevos datos y perspectivas, que ayuden a comprender los cambios sociales actuales relativos a los papeles desempeñados por las mujeres y los hombres, y a desarrollar una actitud abierta y cooperante hacia ellos.

A lo largo del proceso de aprendizaje, deberá tenerse particularmente en cuenta la adquisición de un mínimo rigor teórico en el

---

planteamiento de las cuestiones debatidas y el desarrollo de una *actitud crítica ante opiniones y actitudes estereotipadas así como el* incremento de la capacidad de resolver problemas en situaciones inéditas, aplicando los nuevos contenidos, para fundamentar las posturas personales o su transformación.

Es previsible que durante el debate de algunos temas se expresen preconcepciones y actitudes que manifiesten estereotipos y prejuicios, pues éstos se encuentran fuertemente arraigados en nuestra cultura. La transformación de las ideas, actitudes y valores previos y su sustitución por conceptos fundamentados y por actitudes y valores que se sustenten en los principios de igualdad de oportunidades habría de realizarse a través de un diálogo racional y sereno, que debe sustituir el intercambio espontáneo de opiniones estereotipadas que puede surgir en un primer momento.

La metodología será siempre participativa, activa y abierta. Es decir, el alumnado será el propio protagonista de la construcción de su aprendizaje y experimentará y desarrollará su autonomía cognitiva, afectiva y moral. El proceso de aprendizaje estará abierto al entorno, a las sugerencias y motivaciones del alumnado y a los temas que puedan surgir de forma espontánea.

### ***Agrupamiento de alumnos y alumnas***

Se deberá promover que la participación en clase sea equitativa. Se ha observado que, en ocasiones, los alumnos varones tienen mayor tendencia a la participación. Por lo tanto, debe cuidarse que ello no impida la espontaneidad y la seguridad de las alumnas. En algún momento quizás sea recomendable realizar ciertas actividades en grupos segregados por sexos para que el diálogo se pueda dar de forma más desinhibida. En todo caso, conviene consultar previamente al grupo.

Se recomienda especialmente el trabajo en equipos, pero éstos no deben quedar fijados para todo el curso sino que deben cambiar su conformación, al menos en cada unidad didáctica, para promover la integración, el conocimiento, la comunicación y la participación de todo el alumnado.

### ***Actividades***

Las actividades deben estructurarse a partir de una actividad previa del alumnado, que se realizará de forma individual o en peque-

ño grupo (equipo), para detectar sus actitudes y conocimientos, y que dará lugar a la intervención del profesor o profesora para aclarar conceptos, sintetizar, incorporar información, promover el diálogo, ordenar las conclusiones y/o plantear una nueva actividad.

Las actividades que se propongan deben estar secuenciadas gradualmente de tal manera que permitan avanzar al alumnado desde tareas más sencillas y sobre aspectos cercanos a su entorno hasta otras que impliquen mayor complejidad, ya sea porque requieran la integración de nuevos conceptos o una mayor modificación de las actitudes.

Conviene tener en cuenta la diversidad del alumnado, tanto desde un enfoque cognitivo como actitudinal, a la hora de planificar las actividades para adecuarlas a su grado de madurez y a su nivel de conocimientos. Para ello convendría prever actividades variadas y disponer de textos de diferente nivel de complejidad y sobre temas distintos, con la doble finalidad de promover el interés del alumnado por las cuestiones planteadas y garantizar su adecuado proceso de aprendizaje.

La planificación de las actividades puede realizarse desde diversas perspectivas, siempre que se organicen en torno a los dos grandes ejes propuestos en la materia: los elementos constituyentes del sistema de sexo-género y el proceso de equiparación de derechos entre las mujeres y los hombres.

Por ejemplo, se podría partir de los medios de comunicación social y de la cultura de masas, o de la propia realidad del alumnado (en el ámbito familiar, escolar o en sus relaciones interpersonales), para analizar los estereotipos sexuales habituales y, posteriormente, relacionarlos con alguna manifestación de la cultura tradicional, observando los estereotipos, sus componentes y pervivencia en un mito, o en una época u obra literaria, o en una corriente artística determinada, y conectarlos después con un acontecimiento histórico concreto. Obviamente, el proceso puede ser realizado en el sentido inverso; partiendo de un suceso histórico, como el papel de la mujer en la política durante la Revolución Francesa, y analizando los estereotipos sexistas que se adjudicaron a alguna mujer relevante en la época. Estos estereotipos se podrían comparar con los prejuicios respecto a las sufragistas y con los existentes, hoy en día, relativos a las mujeres que ocupan puestos de decisión; para tratar este tema se podrían utilizar textos literarios, documentación de la época, artículos periodísticos, análisis de datos sobre la participación de la mujer en la política, etc. Convendría tener en

cuenta la tradición religiosa y cultural de las sociedades que se analicen y el tiempo en que se desarrollan los acontecimientos tratados, para evitar análisis sesgados o demagógicos. En este sentido, es importante valorar las diferencias entre las sociedades laicas y confesionales así como entre los diferentes tipos de religiones y sus posturas ante la igualdad de derechos de las mujeres.

### ***Relación con otras áreas***

La funcionalidad de los aprendizajes propuestos se manifiesta en un doble sentido: en su dimensión práctica y en su relación con otras disciplinas. La dinámica establecida incidirá en la vida cotidiana del alumnado a nivel afectivo e intelectual aportando elementos para la orientación de su futura vida adulta personal y profesional. Al tratarse de un planteamiento interdisciplinar el alumnado comprenderá en qué medida la construcción del género impregna toda la cultura y, por tanto, las demás disciplinas. El sistema de género proporciona un hilo conductor que relaciona muy diversos ámbitos; la reflexión interdisciplinar integrada permitirá un análisis crítico de la realidad social y personal, la revisión de estereotipos e ideologías que impiden el desarrollo integral de las personas y la elaboración de alternativas racionales fundamentadas en el diálogo.

Los contenidos propuestos en esta materia contribuyen a desarrollar los aprendizajes de otras áreas, y se relacionan con los objetivos de varias de ellas, y en particular con el desarrollo de las capacidades de:

- planificar y organizar adecuadamente exposiciones orales o escritas, atendiendo a las diversas situaciones de comunicación;
- buscar fuentes diversas de información, sintetizarlas, y elaborar pequeñas investigaciones;
- emitir un juicio crítico y elaborar una opinión personal, contrastando opiniones, sobre diversos hechos de carácter antropológico, histórico, manifestaciones literarias, mitológicas, religiosas, filosóficas o realidades del mundo contemporáneo, y
- desarrollar una postura ética exenta de prejuicios frente a los problemas de la sociedad actual.

### ***Materiales***

Los materiales que pueden utilizarse son de índole muy diversa,

como corresponde a un análisis de los aspectos de género en diversos campos. Es muy conveniente la utilización de artículos periodísticos, de imágenes televisivas, de películas de actualidad, de cómics, etc. También será de gran utilidad el manejo de estadísticas y datos sobre la situación de la mujer en cualquier ámbito. Sería muy adecuado contar con una buena recopilación de textos relativos a la imagen de la mujer desde diversas perspectivas, ya sean literarios, de carácter mitológico, filosófico, antropológico o histórico.

Como se ha señalado a lo largo de las orientaciones didácticas que se ofrecen en este apartado, los temas de género deben ser abordados desde una óptica interdisciplinar; para facilitar la tarea del profesorado en la búsqueda de documentos y estadísticas adecuadas para la realización de actividades se han elaborado unos Materiales de Apoyo para el profesorado, que complementan la propuesta de secuencia planteada en este documento.

## Orientaciones para la evaluación

La evaluación deberá plantearse fundamentalmente desde su perspectiva formativa, es decir, analizando el proceso y las motivaciones de aprendizaje del alumnado.

Es conveniente promover la participación del alumnado en el proceso de evaluación, pues posibilitará una plataforma de diálogo constructivo con el profesorado.

Sería adecuado diseñar actividades de evaluación para obtener información común sobre lo que se ha realizado durante el proceso de aprendizaje, y así poder detectar las dificultades y sus causas para encontrar soluciones. Estas actividades deberían proporcionar una información cualitativa sobre lo que se ha aprendido y sobre lo que es necesario modificar y mejorar para orientar al alumnado en el aprendizaje a través de la corrección de sus propios errores.

## Criterios generales de evaluación de la materia

A continuación se señalan los criterios de evaluación global de la materia, atendiendo a sus objetivos generales:

- Conocer los estereotipos básicos atribuidos a las mujeres y a los hombres.

- Detectar estereotipos y discriminaciones que persisten, a veces de forma sutil, en la sociedad actual y valorarlos críticamente.
- Ser capaz de realizar pequeñas investigaciones en los medios de comunicación (prensa y TV) para detectar cambios en los roles sexuales y transformaciones sociales, aportando las conclusiones obtenidas al resto de la clase y colaborando en el desarrollo de los debates.
- Relacionar los aprendizajes realizados con la propia experiencia personal y social para desarrollar una postura crítica que favorezca la revisión de actitudes y valores.
- Organizar la exposición razonada de ideas personales para el debate, la reflexión colectiva y la puesta en común.
- Participar en diálogos y debates exponiendo de forma fundamentada las propias posturas y respetando las opiniones divergentes.
- Contrastar diversas fuentes de información, seleccionar información relevante y valorarla críticamente desde la perspectiva de género.
- Conocer aportaciones de las mujeres en el devenir histórico y aspectos de su participación en los movimientos sociales para el logro de la equiparación de los derechos, identificando y respetando las reivindicaciones propias de los movimientos feministas.
- Relacionar elementos de la cultura propia con elementos de otras culturas, desarrollando una actitud de comprensión hacia la diversidad y valorando la diferencia como un elemento de enriquecimiento en el marco de la solidaridad y el respeto por los derechos humanos.

## **Criterios específicos para la Propuesta de desarrollo**

Se indican a continuación los criterios de evaluación relativos a la propuesta de desarrollo de la materia expuesta en este documento. Los criterios se adecuan a los objetivos señalados para cada una de las unidades didácticas elaboradas. Podrá observarse que se atiende básicamente a la evaluación de conceptos (conocer, identi-

ficar, etc.) y de actitudes (valorar), por el carácter más específico de ambos contenidos en relación con la materia:

- Conocer los estereotipos básicos adjudicados a las mujeres y a los hombres.
- Identificar modelos estereotipados de hombres y mujeres en algún medio de comunicación. Valorar críticamente su carácter positivo o negativo, y relacionarlo con otros modelos de la tradición mitológica, religiosa y/o literaria.
- Comprender en líneas generales la influencia de la sociedad y la familia en la formación y transmisión de modelos estereotipados para uno y otro sexo.
- Identificar los aspectos básicos en que se manifiesta la división sexual del trabajo y valorar críticamente sus consecuencias respecto a la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.
- Analizar y valorar críticamente la exclusión de las mujeres en algún ámbito social representativo (cultural, religioso, político, laboral, técnico, etc.).
- Conocer la diferente participación de hombres y mujeres en los trabajos domésticos y valorar la necesaria corresponsabilidad como factor que contribuye a superar las desigualdades entre los sexos.
- Conocer en líneas generales la evolución de la igualdad de derechos entre mujeres y hombres desde el establecimiento de las democracias modernas; identificar las principales reivindicaciones de los movimientos feministas y valorar sus aportaciones para el desarrollo de los sistemas democráticos.
- Conocer en líneas generales la situación actual de las mujeres en el Tercer Mundo y en Europa y valorar la necesidad de organizar planes específicos para corregir las situaciones de desigualdad entre los sexos.
- Identificar aquellas situaciones en las que se ejerce violencia contra las mujeres y valorar críticamente las causas que generan esa violencia.
- Analizar y expresar de forma razonada las similitudes y diferencias respecto a las relaciones afectivas de amistad y amorosas entre las jóvenes y los jóvenes, valorando críticamente la desigualdad de oportunidades entre ambos sexos en sus relaciones interpersonales.

## Cuándo evaluar

La evaluación del proceso de aprendizaje de esta materia debería hacerse a lo largo de todo el curso, aunque convendría reforzarla en diversos momentos. Sería conveniente realizar algún tipo de evaluación al comienzo y al final de cada una de las unidades didácticas desarrolladas, para garantizar que los contenidos mínimos de éstas han sido superados y así poder avanzar adecuadamente. Para ello debe clarificarse al comienzo de cada unidad cuál es el objeto prioritario de aprendizaje, los contenidos mínimos que deben adquirirse a lo largo de su desarrollo, y haber programado las actividades gradualmente según su nivel de complejidad y dificultad. Por ejemplo, en la propuesta de secuencia que se ha realizado, sería conveniente asegurar que el alumnado ha comprendido con claridad qué es un estereotipo, cuáles se atribuyen básicamente a las mujeres y a los hombres, y los valores, positivos o negativos, asociados a unas u otros. Posteriormente se puede trabajar en la identificación de estos modelos estereotipados en cualquier medio de comunicación o mediante la lectura de los textos más adecuados. La relación que se debe establecer entre los estereotipos actuales y los existentes en la tradición cultural deberá ser motivo de una mayor reflexión y profundización, dada la complejidad y abstracción implícita en este tipo de análisis que recoge información de diferentes campos. Se deberá graduar esta complejidad, valorando en primer lugar la capacidad de relacionar elementos del mundo actual con alguno de la tradición cultural cuya explicitación resulte más sencilla (por ejemplo la aparición y/o creación de la mujer en las religiones o en la mitología). La comprensión de la relación existente entre el papel dependiente y/o subordinado de la mujer respecto al hombre en la sociedad actual y su representación simbólica en la religión o en la mitología, permitirá al alumnado establecer conexiones entre el presente y el pasado más remoto.

También debería evaluarse, al finalizar el curso, el proceso de aprendizaje en su globalidad, para determinar si los aprendizajes básicos han sido adquiridos por el alumnado.

## Qué evaluar

La evaluación debe realizarse respecto a los contenidos de conceptos que se han ido desarrollando a lo largo del curso para fundamentar los aspectos teóricos y los hechos que deben conocerse en torno a la construcción de los modelos sociales de mujeres y

hombres a lo largo de la historia de la civilización; respecto a los procedimientos desarrollados para lograrlo (búsqueda de otras informaciones, contraste de opiniones, elaboración planificada y coherente de pequeñas investigaciones o exposiciones para fundamentar opiniones, análisis de medios audiovisuales, etc.); y, sobre todo, respecto a la evolución de las actitudes relativas al respeto por la diversidad, al interés por conocer la situación de las mujeres en el entorno más cercano y en países del Tercer Mundo, a la solidaridad y cooperación igualitaria entre ambos sexos en todos los órdenes de la vida pública y privada, al rechazo a cualquier tipo de discriminación, a la violencia como forma de superar los conflictos, etc.

La evaluación de las actitudes será por tanto un aspecto prioritario para medir el logro de las capacidades propuestas en esta materia.

## **Cómo evaluar: instrumentos de evaluación**

Para evaluar el proceso de aprendizaje conviene buscar metodologías que garanticen una observación permanente y sistemática sobre el progreso realizado por el alumnado. Para ello suele ser conveniente contar con un diario o cuaderno de clase donde se anoten las observaciones más pertinentes.

Hay que aprovechar todo lo que sucede en el aula para valorar el grado de participación e interés del alumnado, así como la modificación de las actitudes en sus opiniones y relaciones interpersonales. La planificación de los debates por parte de los alumnos y la observación sistemática de su desarrollo es un buen instrumento que permite al profesorado valorar la capacidad para sintetizar informaciones diversas, para diferenciar las ideas principales y las secundarias, para analizar críticamente una información y fundamentar una opinión personal respecto a lo debatido. Puede resultar difícil evaluar la evolución de las actitudes, pero resulta sencillo comprobar que el alumnado emite juicios de valor fundamentados y que puede argumentar con datos y reflexiones propias, debidamente contrastadas, sus opiniones.

También resulta muy adecuada la realización de pequeñas investigaciones sobre aspectos concretos, que luego pueden exponerse sintéticamente en el aula para transmitir al resto de la clase los resultados obtenidos.

## Evaluación de los equipos

La evaluación puede organizarse respecto a los equipos o grupos de trabajo y de forma individual, empleando para ello sistemas de autoevaluación y de coevaluación.

Los trabajos de los equipos serán autoevaluados y coevaluados a lo largo del proceso con una clara función formativa. Es aconsejable evaluar el trabajo interno de estos equipos así como las actitudes y participación en el diálogo común. Para ello, se sugieren dos posibilidades:

- a) **Coevaluación:** colaboración de una alumna o alumno (de forma rotatoria y voluntaria) como evaluador externo de la participación del alumnado y del profesor o profesora. Se insistirá en la función formativa de esta evaluación con vistas a la mejora del proceso a partir del diálogo. En ningún caso ha de ser sumativa o de control.
- b) **Auto-evaluación:** auto-observación a través del vídeo. Puede analizarse la dinámica del grupo, recogiendo reflexiones personales acerca de las actitudes individuales y colectivas observadas y llegando a una conclusión colectiva.

Siempre que se estime conveniente y al menos una vez en cada unidad, se encomendará a un equipo la coordinación de una actividad y la evaluación del proceso.

Al finalizar cada unidad didáctica, los equipos presentarán las conclusiones de las actividades desarrolladas al profesor o profesora y expondrán una síntesis al resto de la clase. Una vez finalizado el proceso, se realiza una evaluación formativa en forma de autoevaluación y coevaluación.

También deberá evaluarse el trabajo individual dentro del equipo, tanto por parte del alumnado como del profesorado. Para ello pueden tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- Trabajo previo preparatorio de la sesión.
- Fundamentación de las opiniones.
- Participación.
- Actitud en el diálogo: respeto del turno de palabra, tolerancia hacia opiniones divergentes, receptividad ante las intervenciones de otras personas...

Puesto que las investigaciones parecen señalar que las chicas

presentan en general una mayor capacidad relacional, una actitud más tolerante y dialogante, quizás deba trabajarse especialmente este último criterio con los chicos.

## **Evaluación individual**

También se considera necesaria la evaluación individual tanto procesual como final. Por consiguiente, al menos una vez durante el desarrollo de cada unidad, se pedirá una actividad individual que será evaluada por el profesorado. Según el criterio empleado, la actividad solicitada será completa o parcial y paralela al trabajo de los equipos.

Para la evaluación final individual se sugieren diversas posibilidades:

1. Entre todas las actividades desarrolladas, el alumno o la alumna elige aquella que le resulte más interesante y la amplía con recogida de datos, actualización de información y análisis de los debates realizados en clase. Sería conveniente que indagara entre sus propios compañeros y compañeras para detectar la posible evolución del grupo-clase en cuanto a la adquisición de conceptos y modificación de las actitudes y valores expresados. Para que sea posible realizar esta evaluación deberá planificarse desde el comienzo de curso, insistiendo en la importancia de elaborar un cuaderno de clase para recoger impresiones y reflexiones personales, opiniones vertidas y, en general, todo aquello que se considere relevante.
2. Plantear una situación problemática y evaluar la capacidad para resolverla con los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos en la materia.
3. Elaboración de un tema monográfico para exponer en clase. El trabajo incluirá recogida de información relevante, actualización de datos, preparación de preguntas para suscitar el diálogo, resumen del debate, conclusiones y comentario crítico personal.

*Se incluyen a continuación algunos modelos de fichas de fácil utilización:*

## A) FICHA DE AUTOEVALUACIÓN DE EQUIPO. PARTICIPANTES

	SÍ	NO
1. La distribución interna del trabajo ha sido equitativa:		

	Equitativo	Bueno	Regular	Insuficiente
2. El diálogo ha sido:				

3. Ventajas del trabajo en equipo.  
Enuméralas:

—

—

—

—

—

4. Dificultades del trabajo en equipo:

—

—

—

—

¿Cómo las habéis superado?

SUGERENCIAS:

—

—

—

—

—

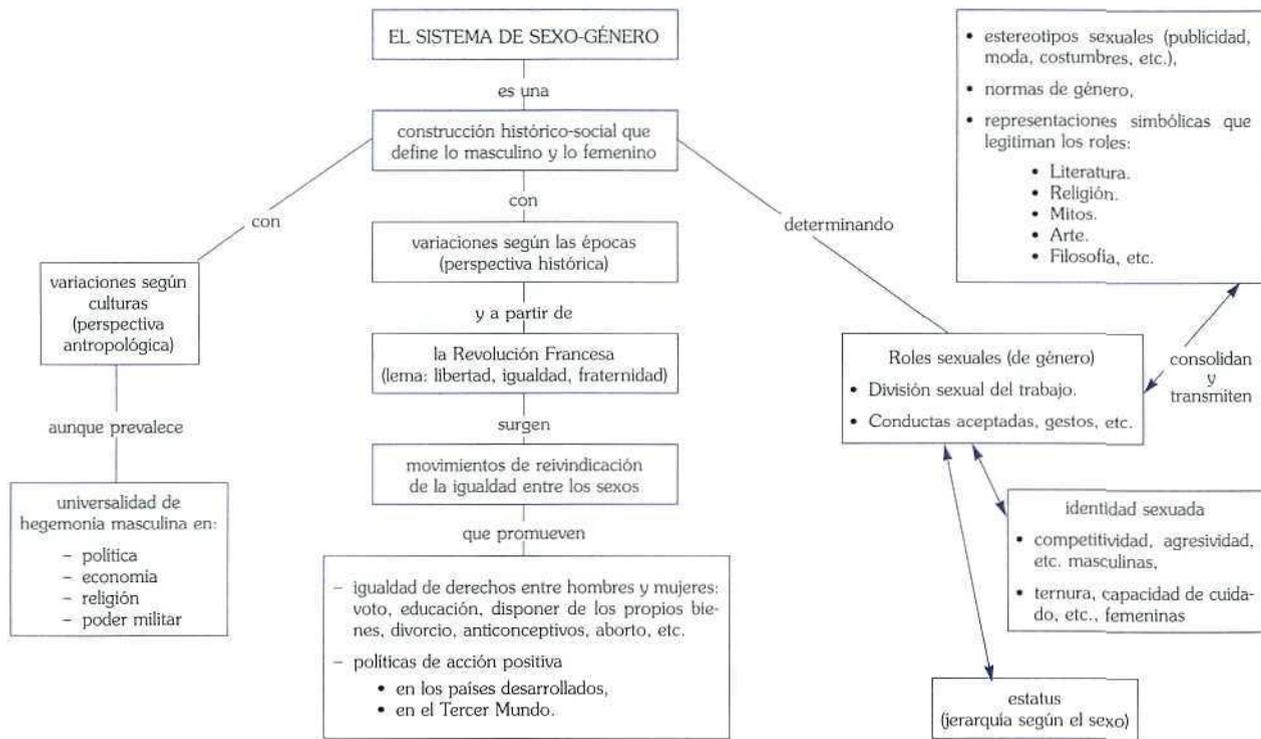
**B) FICHA DE COEVALUACIÓN DE EQUIPOS**

		EQUIPOS			
		A	B	C	D
1. Presentación de conclusiones en el desarrollo de las actividades.	Clara				
	Confusa				
	Suficiente				
	Insuficiente				
2. Han fundamentado sus opiniones.	SÍ				
	NO				
3. Han mantenido una actitud dialogante.	SÍ				
	NO				
4. Han expresado de forma razonada y clara sus ideas.	SÍ				
	NO				
SUGERENCIAS:					

**C) FICHA DE COEVALUACIÓN  
DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

	SÍ	NO
1. ¿He comprendido bien los objetivos generales de la unidad didáctica?		
2. Las actividades propuestas me parecen: - interesantes, - suficientes.		
3. El trabajo personal/en equipo previo me parece: - interesante, - excesivo, - suficiente.		
4. Los materiales utilizados son: - sencillos, - muy difíciles, - aprendo con ellos cosas nuevas a pesar de ser difíciles, - necesitaría un apoyo para comprender mejor algunos materiales; indicar qué tipo de materiales.		
5. La intervención del profesorado en los debates me parece: - suficiente, - adecuada.		
6. Las explicaciones del profesorado me parecen: - suficientes, - claras.		
7. Las actividades realizadas son adecuadas para lograr los objetivos planteados:		
8. El tiempo dedicado a cada actividad ha sido suficiente:		
9. ¿Te hubiera gustado tratar otros temas relacionados con esta unidad didáctica? Indica cuáles.		
10. El tiempo dedicado a la unidad didáctica ha sido suficiente:		
SUGERENCIAS:		

## ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA MATERIA





Propuesta de Desarrollo

---



---

*La Propuesta de Desarrollo que se presenta a continuación consta de una programación para un curso completo compuesta por seis unidades didácticas. Se incluye el desarrollo completo de una Unidad didáctica (la unidad 2).*

---

# Planificación general del curso

La siguiente propuesta de desarrollo de la materia corresponde al segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se considera más conveniente trabajarla durante el último curso del segundo ciclo, pues el alumnado ya habrá adquirido a esta edad un mayor grado de madurez. Las actividades propuestas están programadas para una duración de 90 horas.

El eje que vertebra la secuencia es el concepto de género como una construcción socio-cultural que incide en la vida personal y en la orientación profesional del alumnado.

Se parte del análisis de los estereotipos que aparecen habitualmente en los medios de comunicación y se relacionan con elementos culturales integrados en la experiencia cotidiana de la alumna y del alumno. Desde la vivencia de la propia realidad se van incorporando elementos del bagaje simbólico cultural relacionados con la mitología, la literatura, las religiones, etc., que son fundamentales en las construcciones ideológicas vigentes.

Para profundizar en la noción del género como construcción cultural se introduce la perspectiva antropológica e histórica, estableciendo siempre relaciones con la cultura adolescente o con referentes cercanos. Se analizan las diferencias entre los papeles adjudicados a las mujeres y a los hombres a lo largo del proceso histórico y se valora el trabajo desarrollado en los espacios privados y domésticos por el colectivo femenino. Todo ello implica un cuestionamiento de conceptos, principios, actitudes y valores previamente arraigados en las personalidades.

Se cuestiona el tratamiento dado a la mujer en el ámbito políti-

---

co y se analiza el proceso de equiparación de derechos entre mujeres y hombres. La introducción de los hechos históricos relacionados con las conquistas sociales y políticas en pro de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, el análisis de las políticas de igualdad en el ámbito europeo y de la situación de las mujeres en el Tercer Mundo, permiten una aproximación objetiva y una relación significativa con conocimientos ya adquiridos en anteriores cursos.

Una vez trabajada esta perspectiva, se regresa a la realidad específica del adolescente, que ya puede comprenderse y experimentarse como proyección actual de lo histórico-social. Se plantea un análisis crítico sobre la violencia y los modelos estereotipados que contribuyen a su transmisión y valoración.

La propuesta concluye con temas de contenido afectivo, actitudinal y de compromiso personal que deben analizarse en toda su complejidad y en relación con lo trabajado en las unidades anteriores.

Las seis unidades didácticas que componen esta propuesta de desarrollo son las siguientes:

1. Estereotipos masculinos y femeninos en la cultura de masas y en la tradición literaria, religiosa y artística.
2. Influencia de la cultura en el rol, la identidad y el estatus de género.
3. Mujer y participación política.
4. Democracia, desarrollo sostenible y sistema de sexo-género.
5. Género y violencia.
6. Amor y sexualidad.

## UNIDAD 1:

# Estereotipos masculinos y femeninos en la cultura de masas y en la tradición literaria, religiosa y artística

El objetivo general de esta Unidad es que el alumnado, partiendo de elementos culturales que forman parte de su experiencia cotidiana, tome conciencia de la existencia de estereotipos de sexo-género, llegue a identificar los principales y adopte una actitud crítica ante ellos. Dada la influencia creciente de los medios audiovisuales en la cultura de masas y en particular en la formación de los jóvenes, se comenzará analizando los estereotipos vehiculados por la televisión, el cine y la publicidad para contrastarlos posteriormente con figuras similares de la tradición androcéntrica literaria, artística y religiosa (el heroísmo: antagonismo de Ulises y Penélope, del Cid y Doña Jimena; las figuras femeninas en la mitología griega; los modelos de mujeres en la tradición religiosa, Eva y María, su relación con la propuesta de Fray Luis de León para la perfecta casada, o con la imagen de la mujer «seductora» en Zama-cois, etc.).

De esta forma, el alumnado trabajará inicialmente con materiales que pertenecen a su universo simbólico propio (sus héroes y heroínas, sus modelos, las sanciones que perciben si se alejan de ellos, etc.) procediendo, en la puesta en común en clase, a su análisis e interpretación dentro de significaciones culturales y sociales que sólo pueden ser captadas desde la perspectiva crítica de género. Se facilita así la comprensión de los contenidos de la segunda unidad, donde se analizan los componentes básicos del sistema de género.

Tiempo indicativo: 15 horas.

---

# Actividad 1

---

## Objetivos

Comprender qué es un estereotipo e identificar los estereotipos de sexo en los programas de televisión.

## Desarrollo

1. El alumnado elige en clase dos o más series realizadas para adolescentes del tipo *Melrose Place*, *Sensación de vivir*, etc., para efectuar un análisis de los personajes principales.
2. Se distribuye la ficha con enumeración de diferentes características de apariencia, temperamento, modalidad de relación con los otros, cualidades y motivaciones (Texto A de los materiales de la actividad) con el objeto de facilitar el análisis de la serie (vista en sus casas o grabada y visionada en clase). El alumnado establecerá, según la serie analizada, cuáles de esos rasgos son más característicos y frecuentes entre los personajes masculinos y cuáles entre los femeninos.
3. En pequeños grupos, se compararán los resultados con el listado de rasgos de los estereotipos sexuales (Texto B incluido en los materiales de la actividad), observando si los personajes estudiados responden a modelos tradicionales o innovadores y si corresponden a las percepciones de la realidad cotidiana del alumnado o las contradicen.
4. Se procederá finalmente a una exposición de las conclusiones y a una discusión general.

## Materiales

### Texto A

- FICHA PARA ANALIZAR CARACTERÍSTICAS DE LOS PERSONAJES DE PROGRAMAS DE TELEVISIÓN

**Apariencia:** corriente, elegante, vulgar, modesto/a, guapo/a, ridículo/a, desvuelto/a, agradable, repulsivo/a, llamativo/a, feo/a, sexy...

**Características personales:** alegre, triste, agresivo/a, irritable, sereno/a, apático/a, impresionable, brusco/a, excitable, nervioso/a, impaciente, pacífico/a, amistoso/a, extrovertido/a, introvertido/a, seguro/a, inseguro/a, sensible, frío/a, reflexivo/a, impulsivo/a, tolerante, desconfiado/a, activo/a, pasivo/a, tenaz, inconstante, firme, veleidoso/a, rígido/a, flexible,...

**Relaciones con las otras personas:** dominante, sometido/a, dependiente, independiente, leal, desleal, egoísta, egocéntrico/a, servicial, cruel...

**Motivaciones:** altruistas, maliciosas, ambiciosas, idealistas, por deber, por culpabilidad, por deseo de riesgo o aventura, sentimentales, convencionales, estereotipadas, obstinadas, solidarias, por rebeldía...

## Texto B

### • ESTEREOTIPOS SEXUALES

Los estereotipos sexuales son ideas preconcebidas que se aplican a uno u otro sexo y se imponen como realidad influyendo profundamente en la conducta de hombres y mujeres. Mediante recompensas y castigos, los estereotipos son aceptados por los miembros de la sociedad.

El Feminario de Alicante (1987) enumera los siguientes rasgos que definen los estereotipos masculinos y femeninos:

#### Hombres:

Estabilidad emocional	Mecanismos de autocontrol
Dinamismo	Agresividad
Tendencia al dominio	Afirmación del yo
Cualidades y aptitudes intelectuales	Aspecto afectivo poco definido
Racionalidad	Aptitud para las ciencias
Valentía	Franqueza
Amor al riesgo	Objetividad

#### Mujeres:

Inestabilidad emocional	Falta de control
Pasividad	Temura
Sumisión	Dependencia
Poco desarrollo intelectual	Aspecto afectivo muy marcado
Intuición	Irracionalidad
Frivolidad	Miedo
Incoherencia	Debilidad
Subjetividad	

VV.AA., *Elementos para una educación no sexista. Guía didáctica de la coeducación*. Feminario de Alicante, Valencia, Víctor Orenga, ed., 1987.

---

## Actividad 2

---

### Objetivos

Identificar las cualidades del héroe y la heroína, relacionar las figuras contemporáneas del género de aventuras con la literatura épica, advertir la jerarquización de los roles sexuales.

### Desarrollo

1. El alumnado realiza un listado de héroes y heroínas aparecidos en cómics o películas como *Conan el Bárbaro*, *Indiana Jones*, etc., con la descripción completa de sus cualidades y acciones (luchar, huir, esperar, atacar, defender, etc.), indicando la razón por la que considera que son héroes y heroínas.
2. Puesta en común del listado obtenido.
3. Elaboración de un esquema sobre el argumento de cuentos tradicionales como *La Bella Durmiente*, *La Cenicienta*, etc., recogiendo las acciones básicas que se plantean.
4. En pequeños grupos, el alumnado contrasta el esquema de estos cuentos tradicionales y las características de sus héroes y heroínas con los cómics o películas de aventuras anteriormente examinados (también pueden utilizarse películas como *Pretty Woman*, que reelaboran el tema de la Cenicienta).
5. Lectura de los fragmentos del *Mío Cid*, indicados en los materiales. Examina las cualidades del Cid y de Doña Jimena en base al cuestionario incluido en los materiales.
6. Compara las características del Cid y Doña Jimena con las anteriormente observadas en héroes y heroínas actuales. ¿Son o no diferentes los héroes y heroínas actuales de los antiguos? Indica similitudes y diferencias.
7. En pequeños grupos, elabora dos esquemas argumentales con las características básicas de los protagonistas masculinos y femeninos para un telefilm de aventuras. En uno de ellos se sigue la configuración tradicional de la épica mientras que en el otro se invierten los papeles y la mujer pasa a ser la heroína.

8. Lectura de los esquemas argumentales y discusión general sobre las dificultades y el interés que plantea el segundo tipo de esquema.

## Materiales

### • CUESTIONES PARA TRABAJAR EL TEXTO DEL «MIO CID»

(Pueden ser respondidas a partir de la lectura de las líneas 15-20; 252-257; 264-267; 274-281; 616-622; 1039-1048; 1722-1724; 1746-1755; 2296-2303; 3121-3125; ANÓNIMO, *Poema del Mío Cid*, prosificación moderna de Alfonso Reyes, Colección Austral, 1976).

1. ¿Cuáles son las cualidades del héroe, Ruy Díaz de Vivar? ¿Qué temperamento describen? ¿Qué papel representan?
2. Discutir el papel y las cualidades de doña Jimena en este poema épico.
3. En base a la noción que surge aquí de lo que constituye un héroe, ¿se podría afirmar que doña Jimena es una heroína? ¿Por qué?
4. ¿Cómo es la relación entre el Cid y doña Jimena?
5. En tu opinión, ¿Cuál de los dos personajes ejerce una actividad más prestigiosa en el contexto de la narración?
6. Busca información sobre los personajes griegos de Ulises y Penélope. ¿Presentan características similares al Cid y doña Jimena? ¿Cuáles?

---

## Actividad 3

---

### Objetivo

Advertir la presión social relacionada con los estereotipos sexuales.

---

## Desarrollo

1. En pequeños grupos (no menores de tres ni mayores de cinco participantes), el alumnado imagina diferentes situaciones en las que un chico o una chica recibe algún tipo de presión social (rechazo, burlas, insultos, reprimendas, aislamiento, violencia física, etc.) por no corresponder al estereotipo de sexo. Por ejemplo, un chico sufre las burlas de sus amigos de la pandilla cuando se niega a hablar despectivamente de una chica a la que quiere, desafiando así el modelo de varón rudo e insensible; una chica es llamada «marimacho» porque juega al fútbol de manera competitiva; un chico muy sensible y que no responde con violencia a las agresiones de un compañero es llamado «maricón», etc.
2. Puesta en común y discusión sobre las causas, agentes y formas de esta presión social.

## Material

Se puede utilizar la lista de rasgos de los estereotipos sexuales (*Texto B*) de la actividad 1 de esta unidad y el texto de la actividad 2 de la unidad 2 («Algunos ejemplos de variación en los roles sexuales»).

---

## Actividad 4

---

### Objetivo

Identificar los estereotipos de sexo en la publicidad y sus características básicas.

### Desarrollo

Con ayuda de material iconográfico de revistas y periódicos seleccionado por el alumnado y el visionado de anuncios de la televisión, el grupo responde en clase a un cuestionario sobre las imágenes de hombre y mujer vigentes en la publicidad.

## Materiales

- CUESTIONARIO GUÍA PARA ANÁLISIS DE LA PUBLICIDAD

1. ¿Qué rasgos predominantes encuentras en los hombres y mujeres que aparecen?: aspecto físico, edad, voz, cualidades psicológicas (dominante, seguro de sí, seductor, etc.) (puede consultarse el material de la actividad 1).
2. ¿Cuáles parecen ser las principales aspiraciones de los personajes femeninos en los anuncios publicitarios? Especifica por edades.
3. ¿Y las principales aspiraciones de los personajes masculinos? Especifica por edades.
4. ¿En qué actividades suelen ser presentadas las mujeres? ¿Aparecen en otras profesiones que no sean las tradicionalmente femeninas, como azafata, secretaria, enfermera? ¿Su jefe siempre es un varón?
5. ¿Aparecen hombres realizando tareas domésticas? ¿En qué situación? ¿En qué tono está realizado el anuncio?
6. ¿De qué sexo suele ser la persona (o la voz en off) que desempeña el papel de científica especialista en algún tema (p.e. en la calidad del jabón para lavar la ropa, dentista, médico, etc.).
7. ¿Se presenta a la mujer como premio conseguido por el varón por poseer o consumir un determinado producto (coches, bebidas, etc.)?
8. ¿Se presenta al varón como premio conseguido por la mujer por poseer o consumir un determinado producto? ¿Qué tipo de productos? ¿Existen diferencias con el caso tratado en la pregunta anterior? Si existen, analiza su significado.

---

## Actividad 5

---

### Objetivos

Identificación de algunas figuras femeninas tradicionales positivas y negativas en producciones de cine y televisión. Comparación con sus correspondientes modelos en la mitología griega. Análisis de su función social.

### Desarrollo

1. Se pregunta al alumnado si conoce las figuras de Pandora, Penélope, Clitemnestra, las Amazonas, Antígona, las Sirenas y la Medusa. En caso de dar una respuesta negativa, el alumnado busca la respuesta en diccionarios y obras de consulta apropiadas, realizando una lista de características, virtudes y defectos de estas figuras. El profesor o profesora ayuda con sus explicaciones a la realización de esta tarea (ver «La mitología griega desde un enfoque de género» en los *Materiales de Apoyo* de esta materia).
2. La sociedad griega de la Antigüedad recluía a las mujeres en sus casas y no les permitía realizar actividades del ciudadano propiamente dicho que era el varón. ¿Qué justificación de ello daba la mitología mediante las cualidades de las figuras que has estudiado? (si es necesario, el profesor o profesora aclarará la relación entre sociedad y creación del orden simbólico patriarcal en la mitología griega).
3. Búsqueda de personajes de series, «culebrones», películas que correspondan a las características de los personajes míticos femeninos estudiados.

### Materiales

- En los *Materiales de Apoyo* de esta materia: «La mitología griega desde un enfoque de género» se señala el carácter inquietante de las figuras femeninas en la mitología griega, independientemente de su carácter positivo o negativo. En todos los casos lo femenino parece representar un peligro de

desorden, incluso en el caso de Penélope, la esposa perfecta. Las figuras femeninas del mal son numerosas: Pandora (la Eva griega) desata las desgracias sobre la humanidad; Clitemnestra y las Amazonas recuerdan la amenaza de la toma del poder por las mujeres; las Sirenas y la Medusa encarnan los peligros de la seducción. Antígona, por su parte, simboliza el conflicto trágico entre la familia y el Estado. Así, se perfilan ya dos grandes tipos de figuras femeninas: la positiva –esposa fiel y madre, auxiliar del hombre– y la negativa –seductora y causante de grandes males–.

- Diccionarios de mitología. Se aconseja el *Diccionario de la mitología clásica*, de C. FALCÓN, E. FERNÁNDEZ GALIANO, R. LÓPEZ, Madrid, Alianza, 1980 (diccionario de bolsillo con información breve y rigurosa, muy cómodo para manejar en el aula). El *Diccionario de la mitología griega y romana* de P. GRIMAL, trad. F. Payarols, Paidós, 1981, es una obra ya clásica que también puede resultar muy útil.

---

## Actividad 6

---

### Objetivo

Relacionar los estereotipos publicitarios de la seductora y la madre perfecta con los arquetipos de Eva y María y algunas figuras similares de la Literatura.

### Desarrollo

1. El alumnado buscará representaciones artísticas de Eva y María. Describirá y adjetivará la representación de ambas figuras atendiendo a sus significados como modelos opuestos de mujer: líneas que delimitan sus cuerpos, vestimenta, colores, actitudes, objetos que llevan, personajes o animales que las acompañan, simbolismo del paisaje o fondo, etc.
2. El profesor o la profesora le ayudará en esta tarea explicando los simbolismos iconográficos que el alumnado no conozca (ver «Representación de la mujer en el arte occidental cristiano» en los *Materiales de Apoyo* de esta materia).

3. Lectura en pequeños grupos del fragmento de *La perfecta casada* de Fray Luis de León y respuesta a su cuestionario.
4. Lectura en pequeños grupos del fragmento de *El collar* de Eduardo Zamacois y respuesta a su cuestionario.
5. Previa observación de material publicitario en el que la mujer sea el tema central, el alumnado analizará su representación y significado, comprobando la posibilidad o imposibilidad de ajustarlos a los arquetipos religiosos y literarios citados. En el caso de percibir similitud pero con variaciones, buscará las causas de estas últimas atendiendo a diversos aspectos tales como el surgimiento de la sociedad de consumo, los cambios en la consideración de la sexualidad, la evolución de los roles sexuales, etc.

## **Materiales**

- **TEXTO SOBRE “LA REPRESENTACIÓN ARTÍSTICA DE LA MUJER EN EL ARTE OCCIDENTAL CRISTIANO»**

Este texto se encuentra en los *Materiales de Apoyo* de esta materia. En él se estudia la oposición Eva-María en el pensamiento religioso cristiano y su reflejo en la representación pictórica. Eva, la mujer tentadora por la que el Mal llega al mundo, es representada con curvas sinuosas que recuerdan la serpiente que la indujo al pecado. María, la madre del redentor, es la pureza a la que aluden el lirio o la azucena que a menudo la acompaña. Los colores blanco y azul de su manto simbolizan el desapego frente a los valores terrenales y el vuelo del alma hacia Dios, mientras que el rojo, asociado al martirio, recuerda la Pasión de su Hijo. María encarna todas las virtudes del cuidado, de la madre, mediadora entre los hijos y el padre. Posteriormente, en torno a estos dos grandes modelos de la mujer mediadora hacia el bien y hacia el mal se van configurando en las distintas épocas dos tipos de figuras femeninas: la de la virtud, maternal, dulce y protectora, y la del error o pecado, transgresora y tentadora. Para un tratamiento más extenso de Eva y María así como de los arquetipos que se encuentran asociadas a ellas, remitimos al texto ya nombrado.

- **LIBROS DE HISTORIA DEL ARTE, REVISTAS DE ACTUALIDAD, SPOTS TELEVISIVOS (VIDEO)**

• TEXTOS DE LECTURA Y CUESTIONARIOS:

**Texto A: *La perfecta casada* de Fray Luis de León (1583)**

«Así que, cuanto a lo necesario, la naturaleza libró de mucha costa a las mujeres, y cuanto al deleite y antojo, las ató con muy estrechas obligaciones para que no fuesen costosas. Y una de ellas es el recogimiento y modestia y templanza que deben ser a su natural; que aunque el desorden y demasía, y el dar larga rienda al vano y no necesario deseo, es vituperable en todo linaje de gentes, en el de las mujeres, que nacieron para sujeción y humildad, es mucho más vicioso y vituperable. Y con ser esto así, no sé en qué manera acontece que cuanto son más obligadas a tener este freno, tanto, cuando lo rompen, se desenfrenan más que los hombres y pasan de la raya mucho más, y no tiene tasa ni fin su apetito». (cap. III).

«Porque así como la naturaleza, como dijimos y diremos, hizo a las mujeres para que encerradas guardasen la casa, así las obliga a que cerrasen la boca» (cap. XV).

«Y pues no las dotó Dios ni del ingenio que piden los negocios mayores, ni de las fuerzas las que son menester para la guerra y el campo, mídanse con lo que son y conténtense con lo que es de su suerte y anden en su casa, pues las hizo Dios para ella sola» (cap. XVI).

«Los chinos, en naciendo, les tuercen a las niñas los pies, porque cuando sean mujeres no los tengan para salir fuera, y porque, para andar en su casa, aquellos torcidos les bastan. Como son los hombres para lo público, así las mujeres para el encerramiento; y como es de los hombres el hablar y el salir a la luz, así de ellas el encerrarse y encubrirse» (cap. XVI).

CUESTIONES PARA TRABAJAR EL TEXTO

1. Busca las palabras que no entiendas en el diccionario.
2. ¿Cómo debe ser «la perfecta casada» o mujer ideal? ¿Sus virtudes corresponden a las de la Virgen María?
3. ¿Qué funciones son propias de los varones?
4. ¿Qué peligro ve Fray Luis de León en la naturaleza de las mujeres?
5. ¿Cómo justifica el autor la división sexual del trabajo?
6. ¿Qué antiguo refrán popular español sobre la mujer correspondería a este texto?

7. ¿A qué costumbre china vigente hasta las primeras décadas del siglo XX alude Fray Luis de León? ¿Cómo la juzga? ¿A qué otra cultura no cristiana podría haber recurrido para mostrar que las mujeres deben «encontrarse y encubrirse»?

### **Texto B: *El collar de Eduardo Zamacois (1908)***

«La joven, con desenfado perfectamente inglés, había cruzado una pierna sobre la otra y fumaba tranquilamente, el busto apoyado contra el respaldo oscuro del diván. Esta vez, alrededor de sus cabellos diabólicos, el humo del cigarrillo, subiendo parsimoniosamente en la quietud del ambiente, tejía un halo azulino. Dirlés la observaba, aunque con reojo. Tenía aguileño el semblante, la nariz respingueña, la boquirrita sangrienta y cruel; bajo la frente pequeña, dura, llena de instintos egoístas, los largos ojos verdes miraban con imperio y fastidio: era una expresión fría, taladrante, sondeadora, que no revelaba piedad. Un hilo de menudas perlas ceñía su garganta mórbida y rosada; ardían sus dedos, de uñas puntiagudas, bajo el incendio de las sortijas.

La joven encogióse de hombros y sus ojos sádicos, de color de ajeno, permanecieron secos. Candelas, en cambio, más humana, más mujer que su amiga, tenía anegados en llanto los suyos.»

#### *CUESTIONES PARA TRABAJAR EL TEXTO*

1. Busca las palabras que no entiendas en el diccionario.
2. Destaca los rasgos de la descripción que hacen que el personaje femenino parezca diabólico.
3. ¿Por qué es «menos mujer» que su amiga? ¿Qué cualidades tiene su amiga?
4. ¿Qué personaje bíblico encarna la máxima transgresión por la que el pecado entra en el mundo? ¿Lo puedes asociar con algún personaje de la mitología griega?
5. En el cine aparecen muchas mujeres malvadas que causan la ruina de los hombres. ¿Puedes recordar ejemplos? Compáralas con el personaje de Zamacois.
6. Fray Luis de León hace una caracterización de la mujer de distinto tipo a la que realiza Zamacois en su descripción. Compara ambos textos y reflexiona sobre las diferencias entre ambos tipos de mujer.

## UNIDAD 2:



### Influencia de la cultura en el rol, la identidad y el estatus de género

Habiendo recogido suficiente material sobre estereotipos de sexo a través de las actividades de la unidad anterior, en esta segunda unidad nos aproximaremos al concepto de sexo-género desarrollado en las ciencias sociales en las últimas décadas. Deberá quedar claro que la categoría de género (o sexo-género) alude a los aspectos culturales que son un resultado de la construcción social que se elabora en torno a las diferencias anatómicas. El género se refiere a todo aquello que se considera masculino o femenino y que puede variar de una sociedad a otra y de un período histórico a otro. Los ejemplos de variación histórica y geográfica permitirán comprender el carácter construido y social del género, superando así fáciles explicaciones biológicas. Se diferenciarán asimismo los componentes del género: el *rol*, componente sociológico que designa las funciones propias de cada sexo, la *identidad sexual* o componente psicológico (agresividad y competitividad masculinas, ternura femenina, etc.) fomentada por el rol y, finalmente, el *estatus* o componente político, que es la jerarquía reconocida por la ubicación en la sociedad y que en el caso que nos ocupa se halla avalado por el prejuicio de la superioridad masculina.

Pero, aunque insistiremos en la gran variación de roles sexuales a través de las diferentes épocas y culturas, señalaremos también una constante universal que algunos investigadores llaman *sistema de sexo-género* y otros *supremacía masculina* o *patriarcado* y que se caracteriza por el acceso desigual de hombres y mujeres a las instancias de decisión política, económica, religiosa y militar. El enfoque sobre la división sexual del trabajo en nuestras sociedades permitirá examinar los componentes económicos de la relación entre los adultos de ambos sexos y concienciar al alumnado sobre la nece-

---

sidad de un reparto más equilibrado de las tareas domésticas y del trabajo asalariado.

En esta unidad se continuará profundizando en la influencia que tienen los estereotipos sociales sobre la vida de las personas. Los estereotipos de género reproducen una concepción esquemática y simplificadora de la realidad, ocultando la complejidad de los fenómenos y legitimando las relaciones de poder. No sólo organizan ideas sino también sistemas de valores, de manera que determinan las actitudes y conductas de las personas de forma inconsciente pero eficaz.

Por tanto, es fundamental detectar y recoger los estereotipos previos, es decir, los conceptos, valores y actitudes que manifiestan espontáneamente alumnas y alumnos, para trabajar y evaluar conjuntamente su modificación. Con toda probabilidad, los estereotipos expresados manifestarán creencias acríticas relacionadas con la inmutabilidad y naturalidad de los roles sexuales y con la percepción del modelo de género conocido como algo natural y universal. El alumnado tenderá, posiblemente, a minimizar las diferencias en la socialización de las niñas y a afirmar que, en todo caso, ésta no influye en la construcción de la identidad personal. Quizás se detecte la tendencia a considerar la ausencia comparativa de las mujeres en las actividades de prestigio, la participación diferencial en el trabajo doméstico, las conductas de riesgo y las opciones profesionales como problemas individuales y sin relación con la construcción del género.

El desarrollo de la unidad proporciona datos históricos y de actualidad, fundamentaciones teóricas, elementos de reflexión y, en general, todo tipo de actividades para conseguir la modificación crítica, racional y personal de los estereotipos de género.

Puede resultar útil al profesorado, para la realización de todas las actividades de esta unidad, la lectura de los textos «El concepto de género» y «Elementos de mantenimiento del sistema de sexo-género», incluidos en los *Materiales de Apoyo* a esta materia.

## **Objetivos específicos**

1. Comprender la influencia de las características de género atribuidas a hombres y mujeres en la configuración de las identi-

dades masculina y femenina a lo largo de la historia y en la actualidad.

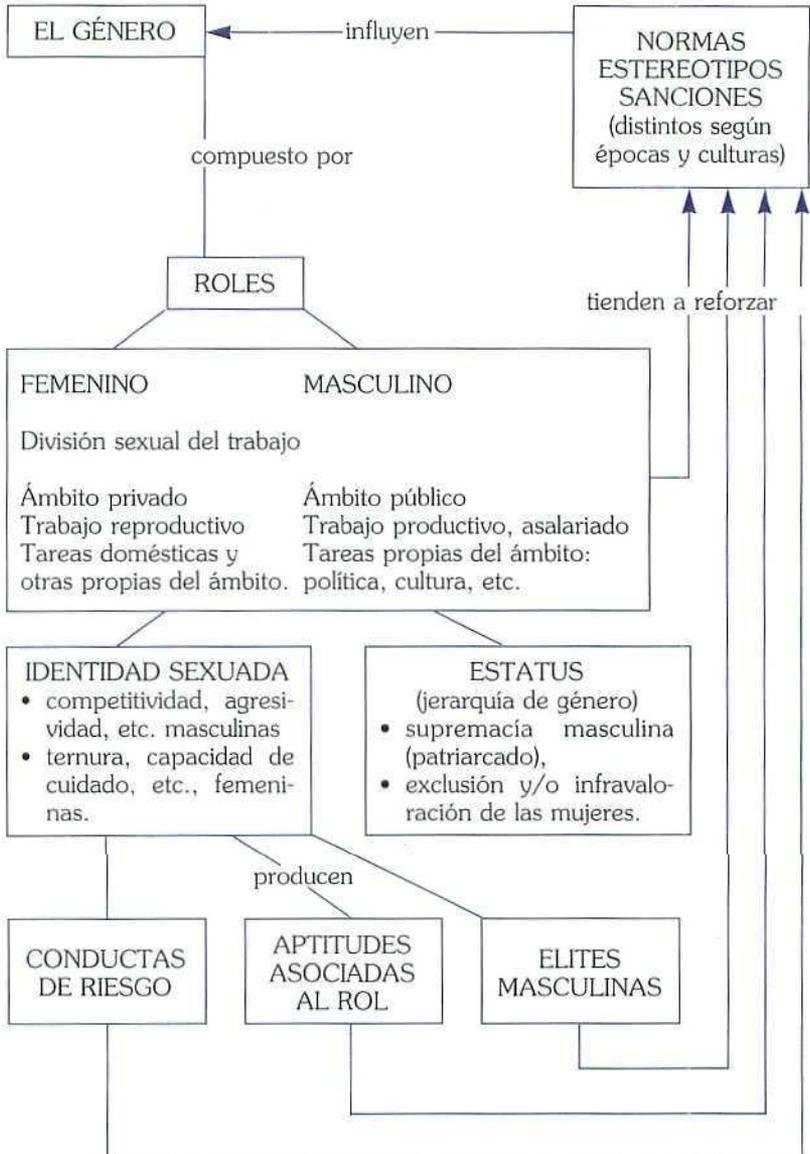
2. Diferenciar los elementos básicos que constituyen el género –rol (papeles sociales), la identidad sexuada (características psicológicas diferenciadas) y estatus (jerarquía en la sociedad)– y reconocer aspectos fundamentales de su carácter histórico-cultural.
3. Analizar algunas variaciones culturales e históricas de los roles sexuales y desarrollar una actitud crítica ante la constante supremacía masculina y ante las conductas de riesgo de la juventud actual.
4. Desarrollar actitudes positivas ante los cambios que permiten la participación profesional y política de las mujeres en el marco de la igualdad de oportunidades para ambos sexos y del cumplimiento de los derechos humanos.
5. Valorar la importancia del trabajo doméstico y asumir una actitud solidaria y de corresponsabilidad en la vida personal.

### **Objetivos de referencia propios de otras unidades didácticas**

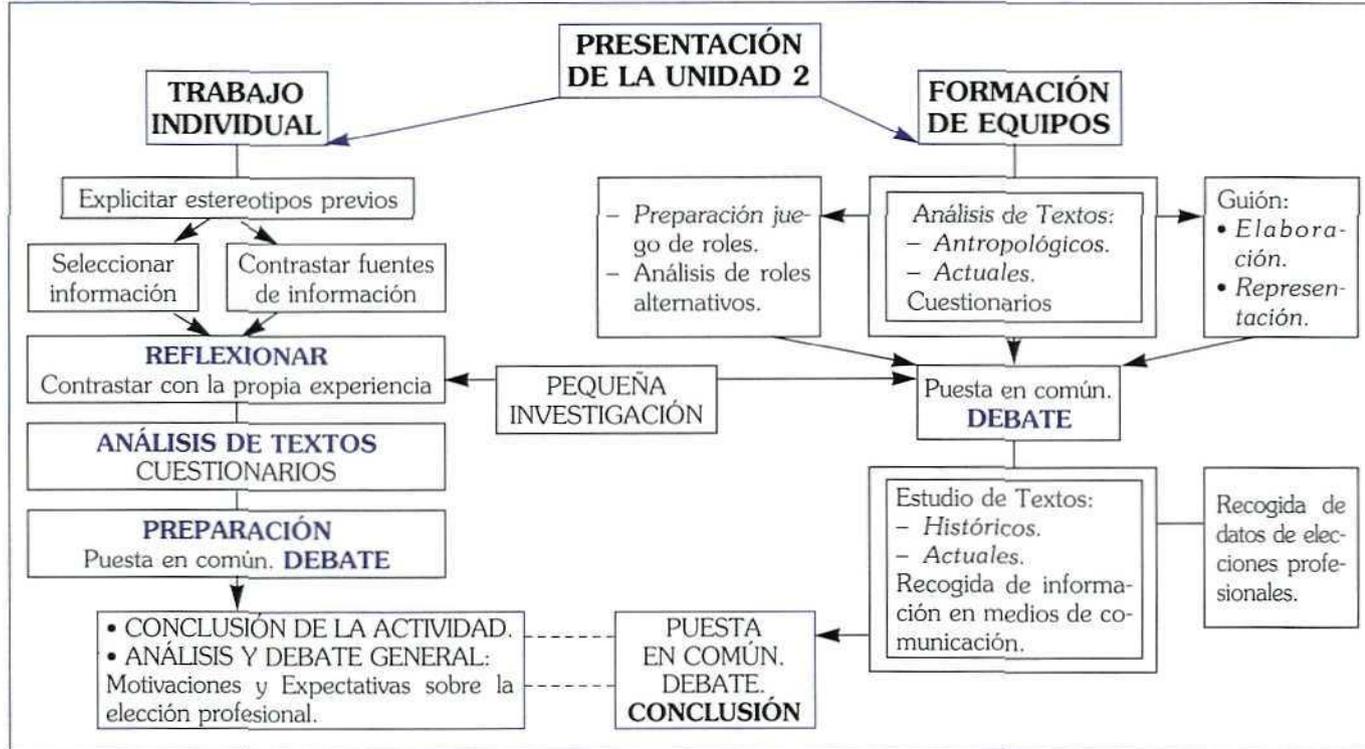
1. Analizar los estereotipos de género y desarrollar una actitud crítica ante las limitaciones que producen en la vida personal y profesional (unidad didáctica n.º 1).
2. Comprender la historia de exclusión de las mujeres en el terreno de la práctica política así como en otros ámbitos de poder y desarrollar una actitud positiva ante la superación de todo tipo de barreras que puedan subsistir (unidades didácticas n.º 3 y n.º 4).
3. Analizar el componente de agresividad masculina en el sistema de género y desarrollar una actitud crítica ante la violencia que éste genera, promoviendo la solidaridad con las víctimas (unidad didáctica n.º 5).
4. Comprender la influencia del sistema de género en las relaciones afectivo-sexuales, tomar conciencia de los prejuicios y

privilegios existentes y desarrollar actitudes que propicien la comunicación y la plenitud afectiva de todas las personas (unidad didáctica n.º 6).

### ESQUEMA CONCEPTUAL



## ESQUEMA METODOLÓGICO



## **Criterios de evaluación**

Los criterios de evaluación específicos que pueden aplicarse para esta unidad didáctica son:

1. Comentar críticamente textos diversos relacionando su contenido con la actualidad social y la opinión personal.
2. Contrastar los conceptos psicológicos y sociológicos con la propia experiencia para lograr una reflexión crítica personal y colectiva.
3. Relacionar diferentes fuentes, seleccionar información relevante y contrastarla desde una perspectiva del género.
4. Desarrollar una visión crítica ante los hechos históricos y los supuestos ideológicos que sustentan las desigualdades.
5. Detectar la transformación de los estereotipos previos y desarrollar una actitud crítica ante la tradición cultural.
6. Analizar la propia realidad como proyección de un bagaje histórico y cultural determinado.
7. Revisar críticamente las actitudes y los valores respecto al trabajo doméstico basados en estereotipos sociales.
8. Realizar pequeñas investigaciones, encuestas y recogida de datos individuales y/o en equipo y sintetizar y exponer sus conclusiones al grupo.
9. Participar en los debates y puestas en común de forma activa y dialogante.

## **Secuencia y desarrollo de las actividades**

A continuación se esquematizan los contenidos, actividades y metodología propuestos. Para una utilización más operativa de la unidad didáctica se sugiere una temporalización aproximada. Las horas calculadas son las mínimas para realizar las actividades de clase, se sugieren actividades previas y/o paralelas de trabajo individual y/o en equipo fuera del aula. Entre paréntesis se señalan los

puntos, indicados numéricamente en el desarrollo posterior de cada una de las actividades, a los que hacen referencia.

Duración total de la Unidad didáctica: 30 horas.

● **Actividad 1:** 3 horas.

*Variación de identidad y actitudes*

— Trabajo individual previo: análisis de texto (1 y 2).

— Trabajo en equipo: juego de roles:

- Preparación: 1 hora (3).
- Presentación y discusión general: 2 horas (4 y 5).

● **Actividad 2:** 3 horas.

*Rol sexual: variaciones históricas y culturales*

— Pequeña investigación individual sobre transgresión del rol tradicional y búsqueda de ejemplos (1 y 2).

— Análisis de resultados en equipo: 1 hora.

Alternativas a los roles tradicionales:

— Discusión en equipos: 1 hora (3).

Puesta en común de toda la actividad: 1 hora (4).

● **Actividad 3:** 3 horas.

*Educación familiar: socialización diferencial*

— Preparación y representación de un guión elaborado por los equipos. Debate:

- Trabajo individual previo (1).
- Trabajo en equipo previo (2).
- Representación de los equipos: 1 hora (3).
- Trabajo en equipos y debate colectivo: 2 horas (4).

• **Actividad 4:** 3 horas.

*Sociedad: identidad femenina-masculina y jerarquía*

- Trabajo individual previo: análisis de texto y pequeña investigación (1, 2 y 3).
- Trabajo en equipo: discusión y respuesta a cuestionario: 2 horas (4).
- Puesta en común: 1 hora (5).

• **Actividad 5:** 5 horas.

*La exclusión de las mujeres: historia y actualidad*

- Las actividades propuestas pueden trabajarse previamente en los equipos y luego poner en común las conclusiones.
- Redacción: imaginar el final de una historia planteada.
- Análisis de textos históricos y periodísticos.
- Respuesta a cuestionarios: reflexión/discusión:
  - Trabajo en equipos: 3 horas.
  - Puesta en común: 2 horas.

• **Actividad 6:** 3 horas.

*La construcción de las identidades masculina y femenina*

- Recogida y análisis de preconceptos: 1 hora (1).
- Análisis de textos, respuesta a cuestionarios, comparación de resultados con ideas previas: 2 horas (2, 3, 4).

• **Actividad 7:** 3 horas.

*Trabajo doméstico y trabajo asalariado*

- Trabajo en equipos: Análisis de artículos periodísticos y preparación del cuestionario: 1 hora (1).

- Puesta en común: 1 hora (2).
- Comentario del texto y debate: 1 hora (3).

• **Actividad 8:** 2 horas.

*Conductas de riesgo*

- Trabajo en equipos: análisis de textos y búsqueda de ejemplos de la vida cotidiana: 1 hora (1).
- Puesta en común y discusión general: 1 hora (2).

• **Actividad 9:** 2 horas.

*Mercado de trabajo*

- Trabajo en equipos: lectura y respuesta a cuestionario: 1 hora (1).
- Puesta en común y debate general: 1 hora (2 y 3).

• **Actividad 10:** 3 horas.

*Elecciones profesionales*

- Trabajo en equipos: búsqueda de datos actualizados sobre formación y mercado laboral. Encuesta en el centro (1, 2 y 3).
- Puesta en común: 1 hora (4).
- Visionado de material de orientación profesional: 1 hora (5).
- Análisis y debate general: 1 hora (6).

---

## Actividad 1

---

### Objetivo

Comprender la influencia de la cultura en la formación de las identidades y actitudes de ambos sexos mediante la comparación entre diferentes culturas y épocas.

## Desarrollo

1. Lectura del texto sobre la investigación de Margaret Mead en tres pueblos polinésicos.
2. Señalar los distintos roles (o papeles sociales) e identidades de género que poseen hombre y mujer en cada uno de estos pueblos.
3. Se divide la clase en tres grupos asignándosele a cada grupo uno de esos tres pueblos. Cada grupo inventa una historia que narre la llegada de un explorador o una exploradora al pueblo. Lo que ocurra en cada una de estas historias (que no excluyen el humor) tendrá que corresponder a las descripciones que la antropología ha hecho de estas tres culturas diferentes.
4. Cada grupo presenta su narración al conjunto de la clase.
5. Se procede a una discusión general sobre la siguiente pregunta: ¿Qué sugieren los datos sobre estos tres pueblos en lo que se refiere a las formas de ser masculina y femenina? ¿Son innatas o adquiridas?

## Materiales

- *Investigación de Margaret Mead sobre roles sexuales en tres culturas polinésicas.*

«Mead descubrió que entre los arapesh se esperaba que los hombres y mujeres se comportaran de un modo bondadoso, amable y cooperador, que hace pensar en lo que nosotros esperaríamos de una madre ideal. Entre los mundugumor, se espera que hombres y mujeres sean igualmente feroces y agresivos, y ambos sexos satisfacían los criterios de Mead para ser masculinos. Finalmente, entre los tchambuli, las mujeres se rapan la cabeza, son propensas a una sonrisa cordial, muestran solidaridad de camaradas y son agresivamente eficientes como proveedoras de alimentos. Por otra parte, los hombres tchambuli se ocupan del arte, gastan una gran cantidad de tiempo en sus tocados y siempre están chismorreando sobre el sexo opuesto.»

HARRIS, Marvin, *Introducción a la antropología general*, Alianza ed., 1986, p. 502.

## Actividad 2

### Objetivo

Comprender que el rol sexual varía según el lugar y la época.

### Desarrollo

1. Lectura del texto incluido en los materiales de esta actividad.
2. El profesor o profesora pide al alumnado que busque ejemplos de los cambios recientes o que se hallan en curso en nuestra sociedad que transgreden los roles sexuales tradicionales (cambios en la moda: uso de pantalones por las mujeres, colores no tradicionales como el rosado en los chicos, longitud del pelo en chicas y chicos, uso de pendientes en ambos sexos, progresiva sustitución de los tacones por zapatos más cómodos, disminución de mujeres que se pintan las uñas, etc.; en las costumbres: aumento del número de padres que pasean a los bebés en brazos o en cochecito, elección de profesiones no tradicionales por las chicas, etc.). Se analizarán las razones de estos cambios, su importancia y en qué género son más numerosos y por qué.
3. Finalmente, en pequeños grupos, se imaginarán los cambios probables en los roles sexuales para el siglo XXI.
4. El conjunto de la clase discutirá las distintas propuestas planteadas.
5. Se extraerán conclusiones respecto a las variaciones de los roles sexuales según las épocas y los lugares.

### Materiales

- *Algunos ejemplos de variación en los roles sexuales.*

«El *rol sexual* es la conducta que, por lo general, en una sociedad determinada, se espera que tenga una persona según su pertenencia de sexo-género. Una transgresión a las reglas implícitas o explícitas en el rol sexual es castigada con las críticas, el ridículo, el

menosprecio, el aislamiento o, en sociedades más rígidas, con la violencia física, las penas de prisión o incluso la muerte. Así, por ejemplo, en nuestra sociedad se considera que los hombres no deben pintarse los labios o caminar cogidos de la mano. En Marruecos, esta última costumbre es considerada un acto lícito que expresa amistad entre hombres. En el siglo XVIII, el filósofo Kant afirmó que una mujer que realizara estudios superiores sería algo tan ridículo como una mujer con barba. En Arabia Saudita, conducir un coche es considerado actividad masculina y las mujeres que lo intentan son detenidas por la policía. Los hombres en América se cruzan de piernas manteniéndolas ampliamente separadas en su parte superior, actitud que se considera masculina, por lo que perciben como afeminada la costumbre de los europeos de juntar las piernas al cruzarlas. Los australianos encuentran que la forma de hablar de los ingleses es afeminada.»

Alicia H. PULEO

---

## Actividad 3

---

### Objetivo

Comprensión de la importancia de los roles y de la influencia de la educación familiar en la formación de la identidad de género que suele caracterizar a cada sexo.

### Desarrollo

1. Chicas y chicos escriben en un papel sus recuerdos y, si fuera posible, los de sus padres, madres o abuelos y abuelas, acerca de las cosas que en su entorno familiar se les exigían y se le prohibían durante la infancia y se les exigen y prohíben en la actualidad (gestos, formas de hablar, tipos de juegos, lugar donde se permitía se desarrollaran tales juegos, cuidado y presentación del propio cuerpo –limpieza, peinado, vestimenta–, tipo de relación con el otro sexo, tareas, horarios de salida). (Si no hubiera chicos o chicas en el grupo se recurre a amigos o amigas del grupo para obtener la información que falta.)
2. En grupos de cuatro o cinco, el alumnado prepara un pequeño guión de escena familiar o de juegos entre niños y niñas

o adolescentes de ambos sexos que se relacione con las experiencias anteriormente aludidas.

3. Los grupos representan el guión que han elaborado. Para ello sería conveniente, en la medida de lo posible, que utilicen la vestimenta del género que representarán. Una experiencia interesante puede ser el inducir posteriormente la reflexión sobre las diferencias de sensación corporal al llevar tacones o zapatos bajos, falda o pantalones y sobre las ventajas e inconvenientes de cada una de estas formas de vestir.
4. Se clasifica el total de la información del alumnado dividiendo los mandatos y las prohibiciones en tres apartados: a) comunes a ambos géneros, b) recibidos por el sexo femenino, c) recibidos por el sexo masculino. Se comparan los resultados y se relacionan con las identidades generalmente atribuidas a cada sexo: mujeres (ternura, menor agresividad, interés por los demás, dependencia afectiva, menor audacia); hombres (competitividad, mayor agresividad, carácter más egoísta, menor dependencia afectiva, mayor audacia). Con los datos recogidos se debate la cuestión de la influencia de la educación en tales identidades.

## **Materiales**

Vestimentas, accesorios (pelotas, muñecas, etc.) según las necesidades de los guiones preparados por el alumnado.

---

## Actividad 4

---

### **Objetivo**

Comprender la influencia social en la formación de las identidades masculina y femenina y en la jerarquización existente entre los géneros.

### **Desarrollo**

1. El alumnado lee el texto sobre la construcción social de la

identidad masculina incluido en los materiales de esta actividad, y busca en el diccionario aquellas palabras que no comprenda.

2. Identifica cada uno de los personajes nombrados en el texto determinando el ámbito al que pertenecen (religioso, literario, deportivo, etc.).
3. Busca figuras femeninas representativas en diversos ámbitos (religioso, político, literario, artístico, deportivo, etc.) en libros de texto, enciclopedias o prensa, y que sean equivalentes a los personajes citados en el texto. ¿Tienen la misma importancia? ¿Son tan famosas como sus homólogos masculinos? ¿Por qué?
4. Discusión en pequeños grupos:
  - a) ¿Cómo se valora la actividad de un hombre que se dedica de manera profesional a tareas tradicionalmente femeninas como la cocina o la costura (p.e. el cocinero Arguiñano, el modista Yves Saint Laurent)? ¿Por qué?
  - b) ¿Cómo se valora la actividad de una mujer que se dedica de manera profesional a tareas tradicionalmente masculinas como las ingenierías, el ejército o la política? ¿Por qué?
  - c) Recuerda o imagina conductas positivas y negativas causadas por la consigna básica de formación de la identidad masculina vista en el texto (en grupos de amigos, en la familia, en el instituto). ¿Qué efectos causan en la identidad personal?
  - d) ¿La imagen masculina ofrecida por la publicidad corresponde a esa consigna básica?
  - e) ¿Cuáles serían en tu opinión las consignas sociales básicas en la formación de la identidad femenina? ¿Son similares a las masculinas? ¿Son opuestas? ¿Crees que condicionan la identidad personal?
  - f) Busca ejemplos de conductas femeninas positivas y negativas que correspondan a esas consignas básicas.
  - g) Se ha observado que en los institutos hay mayoría de delegados varones aunque el porcentaje de alumnas sea mayor. ¿Tiene esto relación con las consignas sociales de formación de la identidad masculina y femenina o se debe a otras causas?

- h) Rigurosos estudios estadísticos han demostrado que «se da una elevada probabilidad de que en cualquier aula los niños reciban mayor atención verbal del maestro o maestra que las niñas» (Subirats, M., Brullet, C., 1988). Observa si este hecho se produce en alguna clase de tu centro. Reflexiona sobre las causas de este fenómeno.
5. Puesta en común del trabajo realizado en los equipos y elaboración de las conclusiones obtenidas.

## Materiales

**Texto:** *La consigna básica de la construcción social del varón.*

«El sujeto varón va progresivamente siendo informado de que forma parte de un prestigioso grupo constituido en especial por las más altas cimas de todas las actividades, no importa cuán diferentes sean éstas. Prestigiosos o importantes personajes resultan ser sus colegas o congéneres. Dios Padre, Jesucristo, el Papa, la media docena de reyes locales que recuerdo, Alejandro Magno, Julio César, Napoleón, Cervantes, Don Quijote, Julio Verne, Hernán Cortés, Búfalo Bill, Indiana Jones, Supermán, Butragueño, Ángel Nieto, Velázquez, Picasso, Julio Iglesias, James Bond, El Cid, Severo Ochoa, Camilo José Cela, García Márquez, probablemente el alcalde, Franco, Alfonso Guerra, Beethoven, Jack el Destripador, Hitchcock, Severiano Ballesteros, Don Juan Tenorio, Sid Vicious, Lou Red, Manolo Escobar, el Demonio, el victorioso ángel San Miguel... son socios del mismo club al que pertenece el sujeto varón. (...) La consigna básica de la sociedad patriarcal es *ser varón es ser importante*. (...) Este Modelo-Imagen cumple en el varón individual dos funciones contradictorias:

a) *Refugio*: (...) tan ilustre compañía le llena de orgullo, le ayuda a mostrarse altivo respecto a las mujeres y a cumplir con las obligaciones que tiende a considerar como propias de su sexo. Le ayuda a consolarse de sus miserias, ya que aunque todo varón es educado como jefe, puestos de trabajo de jefes hay pocos y la mayoría sólo llegan a ser jefes, cada vez más cuestionados, de una mujer y unos niños. Se consuela así el varón, mediante el orgullo corporativo masculino, de una forma no muy diferente a como un obreiro norteamericano blanco se alegra de no ser negro o a como un sujeto escasamente ágil y torpe con la pelota, pero socio del Real Madrid, presume de los triunfos de su equipo.

b) *Impugnación y angustia*: Comparado con los grandes personajes masculinos, el varón normal es muy poca cosa. La constatación de este hecho puede suponerle impugnarse a sí mismo. (...) Y aún puede impugnarse más si pretende alcanzar las cualidades

---

de todos ellos, ya que además de abundantes son contradictorias. Pretender ser agresivo como Napoleón y conquistador como Don Juan Tenorio, a la vez que justo como Dios Padre y protector de los débiles como el Coyote y además descubrir la vacuna contra el Sida y escribir como García Márquez es un programa excesivamente apretado. Ser varón es potencialmente estar condenado a la angustia. (...) Sin embargo, convendría fijarse en el *carácter holgado del modelo*. Al haber reservado el patriarcado para los varones la mayor cantidad de cualidades y ser éstas en buena parte contradictorias, al varón se le ofrecen muchas posibilidades de identificarse con el modelo. Puede que no se sienta fuerte, pero sí inteligente y la inteligencia es oficialmente masculina. (...) Puede que no se sienta responsable, sino gozador y juerguista, y cierto tipo de desorden o de transgresión son oficialmente parte del indómito carácter masculino. Puede considerarse siempre o casi siempre "muy masculino" en cualquier caso.»

MARQUÉS, Josep Vicent, en MARQUÉS, J. V., OSBORNE, R., *Sexualidad y sexismo*, cap. 2, «El varón como construcción social», Universidad Nacional de Educación a Distancia-Fundación Universidad Empresa, Madrid, 1991, pp. 50-52.

---

## Actividad 5

---

### Objetivo

Reflexionar sobre la exclusión de las mujeres de las actividades de prestigio y de poder en las sociedades humanas a lo largo de la historia.

### Desarrollo

1. Tras la lectura del fragmento de *El Clan del Oso Cavernario* incluido en los materiales de esta actividad (texto a), el alumnado imagina el final de la historia (¿Qué hace Ayla? ¿Qué temían que ocurriera si una mujer participaba en la ceremonia del Clan del Oso Cavernario? ¿Qué decide el hombre santo del Clan? ¿Castiga a la joven transgresora o la perdona?) y escribe una pequeña redacción que cuente el desenlace explicando sus causas.
2. Discusión en clase:

- a) En casi todas las sociedades del pasado, las mujeres han sido excluidas como oficiantes de las ceremonias religiosas más importantes. ¿Qué ocurre en las sociedades actuales?
  - b) ¿Conoces alguna polémica contemporánea sobre la participación de mujeres en ritos religiosos? Lee los artículos sobre el sacerdocio en la Iglesia anglicana y da tu opinión al respecto (textos b, c y d).
  - c) Busca información sobre qué era un brujo y qué era una bruja. ¿Qué diferencia hay entre ambos personajes históricos? ¿Qué actitud tenía la gente hacia cada uno de ellos? (se puede utilizar la lectura del texto e de los materiales).
3. Trabajo en pequeños grupos:

Entre los siglos XV y XVII fueron torturadas y quemadas en la hoguera unas quinientas mil personas, en su mayoría mujeres, acusadas de brujería. El alumnado lee el fragmento de *El martillo de las brujas* (texto e incluido en los materiales), obra utilizada por la Inquisición para descubrir culpables y responde al cuestionario que le acompaña.

4. Debate general: ¿El sacerdocio es una actividad prestigiosa? ¿Qué poderes otorgaba/otorga el ejercicio del sacerdocio? ¿Por qué crees que tradicionalmente se ha impedido a las mujeres officiar en los principales ritos? ¿Qué consecuencias ha tenido/tiene esta exclusión?

## Materiales

- ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS SOBRE EL ACCESO DE MUJERES AL SACERDOCIO.

### Texto A: Fragmento de la novela *El Clan del Oso cavernario*

En la novela *El Clan del Oso cavernario*, Ayla, una chica cro-mañón, es recogida a los cinco años por un grupo de neanderthales tras un terremoto en el que pierde a los suyos. Ya convertida en una joven, observa escondida cómo los brujos del clan celebran un rito. Las mujeres tienen prohibido participar en las ceremonias de los

hombres pero ésta es aún más secreta: sólo los «mog-ures», brujos u «hombres santos», la conocen.

«(...) se apartó de las mujeres y llegó vacilando a la boca de la cueva. (...) se aproximó a la luz que había al final del túnel y vio varias figuras sentadas en círculo. (...) En su cámara iluminada, los diez mog-ures estaban profundamente dedicados a un ritual (...) Cada uno de ellos, envuelto en su piel de oso, estaba sentado detrás de la calavera de un oso cavernario. Otras calaveras adornaban los nichos del muro. En medio de su círculo se encontraba un objeto peludo que al principio Ayla no pudo identificar; (...) era la cabeza cortada de Gorn.

(...) El mago efectuó ademanes silenciosos por encima de la cabeza, después metió la mano en la abertura y arrancó un trozo de tejido blando; sostuvo la masa temblorosa en su mano mientras el siguiente mog-ur hacía lo propio con la cabeza. Aún sumida en su estupor, Ayla sintió una profunda repugnancia, pero se quedó como hechizada viendo cómo cada uno de los magos metía la mano en la cabeza espeluznante y sacaba una porción de la sesera del hombre que había sido muerto por el oso cavernario.

Un mareo vertiginoso, arrollador, puso a Ayla al borde del profundo vacío; tragó para contener el vómito. Desesperadamente se aferró al borde del vacío pero cuando vio que los grandes hombres santos del Clan llevaban la mano a la boca y comían el cerebro de Gorn, no pudo dominarse; el acto de canibalismo la sumió en un abismo de espacio negro.»

(Mog-ur, el hombre más sabio del Clan, uno de los brujos, descubre la presencia de Ayla y se pregunta qué actitud debe tomar ante la transgresión de la ley por parte de la chica.)

«Los magos creían estar contribuyendo benéficamente al Clan; estaban absorbiendo el valor del joven que viajaba con el Espíritu de Ursus (...) Era una tradición muy antigua que sólo los hombres pudieran tomar parte en las ceremonias del Clan. Las consecuencias de que una mujer presenciara una ceremonia, por ordinaria que ésta fuera dentro de cualquier clan, serían que ese clan estaba condenado. Y ésta no era una ceremonia ordinaria. Era una ceremonia de gran significado para todo el Clan. Ayla era una mujer; su presencia sólo podía significar una cosa: una desdicha y un infortunio irreversible, inevitables para todos ellos. (...) el crimen de Ayla era tan grande que no estaba muy seguro de lo que debería hacer con ella; ni siquiera una maldición de muerte bastaría.»

AUEL, Jean M., *El Clan del Oso Cavernario*, trad. Leonor Tejada Conde-Pelayo, Madrid, ed. Maeva-Lasser, 1985, pp. 469-473.

## Texto B

### **Un vicario anglicano pide la hoguera para las futuras sacerdotas**

Anthony Kennedy, vicario de la Iglesia anglicana británica, efectuó ayer las más incendiarias declaraciones hasta la fecha contra la ordenación de las mujeres que se hará el próximo sábado. "Habría que quemarlas a todas en la hoguera o pegarles un tiro", dijo poco antes de ser amonestado por sus superiores. Estos le recomendaron "templanza y resignación ante un hecho irrevocable". Las palabras de Kennedy y el rechazo de un sector de la Iglesia no han modificado los preparativos de la próxima ceremonia.

El grupo compone la primera oleada de mujeres diácono que acceden al sacerdocio en el Reino Unido. De edades comprendidas entre 30 y 69 años, sus pasados y estudios son muy diversos, aunque comparten un mismo denominador común. Todas desean ejercer una función que les parece la consecuencia lógica de la vocación para la que sienten llamadas. George Carey, arzobispo de Canterbury, ha ensalzado su valor y perseverancia, ya que algunas llevan dos décadas esperando la cita del sábado.

Para sus oponentes más radicales, su próxima presencia como sacerdotes en las parroquias y entre los feligreses ha abierto una brecha imposible de cerrar en el seno del anglicanismo. En estos momentos, 570 clérigos comandados por siete obispos, tres de ellos retirados, han anunciado su intención de obedecer al Papa Juan Pablo II. Una de las principales diferencias entre los católicos y los anglicanos radica precisamente en que estos últimos niegan la infalibilidad del Pontífice y, por tanto, no reconocen la autoridad del Vaticano. Desde que el Sínodo General, órgano de gobierno de la Iglesia anglicana, aprobara el 11 de noviembre de 1992 el acceso de la mujer al sacerdocio, otros 150 varones la han abandonado.

La actual ley aprobada por el Sínodo no sólo impide a las mujeres acceder por ahora al obispado. Cada parroquia está facultada para apartarlas de ella y así lo decide una votación unánime de sus miembros. Estos pueden incluso reflejar la autoridad de su propio obispo, que, en el caso de Bristol, es un acérrimo partidario de la ordenación y celebrará la ceremonia.

Entre los más críticos existe la creencia de que con la llegada de la mujer será más fácil impregnar de feminismo la imagen de Dios. También alegan que podrían modificarse historias relativas, por ejemplo, al nacimiento inmaculado de la Virgen.

---

Para Angela Berners-Wilson, de 39 años, y la primera de las mujeres que será ordenada el sábado, la realidad es distinta. “La Iglesia debería haber sido la primera, y no la última, en reconocer la igualdad de todos sus hijos ante el creador” dice. En la catedral de Bristol Angela estará acompañada también por un millar de fieles, el templo al completo, el primer coro femenino de su historia y millones de espectadores.»

FERRER, Isabel.

*El País*, jueves 10/3/94.

## Texto C

### **Primera mujer investida obispo en la Iglesia noruega**

«Rosemarie Kohn, de 53 años, será investida la primera mujer obispo de la Iglesia noruega (luterana) y la tercera en el mundo que alcanza esta dignidad. El acontecimiento histórico en el país nórdico tendrá lugar el próximo jueves, día 20. La decisión ha estado precedida de una encendida polémica por la resistencia de las fuerzas conservadoras, dentro de la Iglesia y de la sociedad noruega, que han cuestionado este nombramiento. Las razones visibles de esa oposición son los puntos de vista tolerantes y humanos defendidos por la nueva obispo sobre temas tan sensibles como el aborto, la homosexualidad, las formas de convivencia de la pareja y aun la economía liberal.

Rosemarie Kohn es comprensiva con sus detractores, pero no está dispuesta a transacciones de principios. “Yo sé que todo lo nuevo es causa de discrepancias y conflictos, pero una debe tener la voluntad de soportar esta carga cuando lucha por algo que vale la pena”, ha dicho, pero también: “Nunca venderé mi alma por un obispado”.

Detrás de cuestiones de principios hay también una razón menos explícita: el acceso de una mujer a una situación de poder, espiritual en este caso, a un ámbito tradicionalmente dominado por los hombres. En este aspecto su designación es un paso más, importante, en la larga lucha por la igualdad de los sexos».

*El País*, martes 18/5/93

## Texto D

### El Vaticano amenaza con romper el diálogo iniciado

«El Vaticano reaccionó ayer con dureza a la decisión de la Iglesia anglicana de conceder a mujeres la ordenación sacerdotal. Lo hizo con una nota que, aunque está firmada por el director de prensa de la Santa Sede, Joaquín Navarro-Valls, su tono casi de amenaza de interrupción del diálogo ecuménico entre católicos y anglicanos indica que llegó directamente desde los sagrados palacios.

La nota vaticana afirma que tal determinación “arroja una sombra” sobre el acuerdo que ya había sido alcanzado por parte de la Anglican Catholic International Commission sobre la eucaristía y el sacerdocio, ya que “no tiene en cuenta las dimensiones ecuménicas y eclesiológicas de la cuestión”. Añade que no se trata de un problema de “igualdad o justicia, sino que toca la realidad misma de la Iglesia”, porque la Iglesia católica “no tiene el derecho de autorizar tal ordenación” y eso, afirma, “por fundadas razones teológicas, en fidelidad a la doctrina de Cristo y a una práctica ininterrumpida a través de los siglos”.

ARIAS, Juan. Roma, enviado especial.

*El País*, domingo 13/3/94.

## Texto E

### Fragmentos escogidos de la guía inquisitorial del siglo xv

#### *El Martillo de las Brujas*

«(...) puesto que en los tiempos modernos la perfidia de la brujería se encuentra con mayor frecuencia entre las mujeres que entre los hombres, como la experiencia nos enseña, nosotros, que aspiramos a fijar la causa de la mejor forma posible, podemos repetir lo dicho: dado que son débiles en las fuerzas del cuerpo y del alma, no es extraño que pretendan embrujar a aquellos a quienes detestan. Por lo que hace al intelecto o a la comprensión de las cosas espirituales, parecen de una naturaleza diferente a la de los hombres: Terencio dice en *Hecyra*: Las mujeres son casi como niños por la ligereza de su pensamiento. Y Lactancio en sus *Instituciones*: ¿Qué mujer ha aprendido la filosofía fuera de Temeste? (...) Además de ello, la razón natural explica que es más carnal que el varón, como lo demuestra por sus múltiples torpezas carnales. Podría notarse, además, que hay como un defecto en la formación de la primera mujer porque fue formada de una costilla curva, es decir, de una

costilla del pecho, que está torcida y es como opuesta al varón. De este defecto procede también que como es animal imperfecto, siempre engaña. Así puede decir Catón: Cuando la mujer llora está intentando engañar. (...) Ya se ve también en el caso de la primera mujer: por naturaleza tiene una fe más débil (...) No hay malicia que supere la de la mujer. (...) Se ve también en la mujer que acusa falsamente a José y le hace meter en prisión porque no quiso consentir en un adulterio criminal, según el Génesis XXX. Realmente la causa principal que contribuye a la multiplicación de las brujas es el doloroso duelo que se mantiene entre las mujeres casadas y no casadas y los varones (...) Ves en el Génesis XXI, 10 cuánta fue la impaciencia y la envidia de Sara por Agar después que ésta hubo concebido. (...) si entre ellas disputan de este modo, ¿qué cosa no harán contra los hombres? (...). Se cuenta también (Juan Dominici, *Suma moral III, 1, 25*) de otro cuya mujer había caído en un río, que buscando el cadáver para sacarlo del agua, marchaba contra corriente. Cuando le fue preguntando el porqué, respondió: esta mujer ha ido siempre, durante toda su vida, contra mis palabras, mis gestos, mis órdenes; por ello, ahora que está muerta busco contra corriente, no sea que incluso después de muerta haya conservado las mismas costumbres. Así pues, de la misma forma que por su falta de inteligencia llegan fácilmente a renegar de la fe, así por este segundo defecto, es decir, estas pasiones y afectos desordenados, llegan a madurar e inflingir diversas formas de venganzas (...) Luego no es demasiado sorprendente que existan tantas brujas de este sexo. (...)

Si buscamos bien, encontraremos que casi todos los reinos del mundo han sido alterados por causa de las mujeres. (...) El reino de los romanos sufrió grandes males a causa de Cleopatra, reina de Egipto, la peor de todas las mujeres. Y así se podría decir de otras muchas. Luego no es sorprendente que el mundo padezca todavía de la malicia de las mujeres.

Finalmente, examinando los carnales deseos de su cuerpo: ¿de dónde proceden tan innumerables males para la vida humana? (...) realmente, si el mundo pudiese estar sin mujeres, (...) si no existiese la malicia de las mujeres, (...) el mundo quedaría libre de perjuicios innumerables. (...) Su aspecto es hermoso; su contacto es fétido; su compañía mortal ("Carta de un cierto Valerio a un cierto Rufino para que no tome mujer", P. L. XXX).

Concluamos, pues: todas estas cosas de brujería provienen de la pasión carnal, que es insaciable en estas mujeres. (...)

Hay tres géneros de vicios principales que parecen reinar sobre todo entre las mujeres malas: la infidelidad, la ambición y la lujuria. (...) (Santo Tomás explica que) la corrupción primera del pecado por la cual el hombre se ha convertido en esclavo del diablo nos

llega por la vía del acto genital. De ahí que Dios permita al Diablo ejercer un poder maléfico más fuerte sobre estos actos que sobre los demás.»

KRAEMER & SPRENGER, *El Martillo de las Brujas. Para golpear a las brujas y sus herejías con poderosa maza*, trad. Miguel Jiménez Monteseirín, Madrid, Felmar, 1976.

#### CUESTIONES PARA TRABAJAR EL TEXTO

- Busca en el diccionario las palabras que no entiendas.
- ¿Qué razones aducían los dos frailes dominicos autores del libro para asegurar que las mujeres eran más proclives a la brujería que los hombres?
- ¿Qué defectos consideraban naturales en las mujeres?
- ¿Qué actividades o actitudes veían como absolutamente condenables en una mujer?
- ¿Qué significa «fétido»? En el texto, se dice de las mujeres: «Su aspecto es hermoso; su contacto es fétido; su compañía mortal». ¿Puedes relacionar esta opinión con alguna figura de la mitología griega?
- ¿Qué relación establecían entre sexualidad, pecado y mujer?
- ¿Sabes qué significa la palabra «misoginia»? ¿Podría considerarse este texto un ejemplo extremo de misoginia? ¿Por qué?

---

## Actividad 6

---

### Objetivo

Análisis crítico de la construcción de las identidades masculina y femenina.

### Desarrollo

- El profesor o profesora pide al alumnado que escriba en una hoja lo que considera que es un hombre y una mujer y qué cualidades deben tener. Se recogen las hojas (anónimas) y se guardan para contrastarlas con los resultados del final de la actividad.

2. El alumnado, trabajando en pequeños grupos, lee la “Fórmula provisional” de varones y mujeres del *Texto A* incluido en los materiales de esta actividad y responde al cuestionario que le acompaña.
3. Puesta en común de los resultados y lectura del texto del filósofo Jean-Jacques Rousseau sobre la educación de las mujeres (texto *b* incluido en los materiales de la actividad). Se informa al alumnado que pertenece a un libro de pedagogía muy importante escrito en el siglo XVIII. El profesor o profesora plantea las preguntas que le sugiera el texto. Una de ellas podría ser: ¿Los consejos de las revistas femeninas actuales son parecidos u opuestos a la concepción de Rousseau? Ilustra tu respuesta con ejemplos.
4. Comparación de las ideas de Rousseau con las definiciones anónimas realizadas previamente. El objetivo de esta comparación es observar cómo nuestras propias respuestas, anteriores a la reflexión, pueden estar condicionadas por los estereotipos de género.

## Materiales

### Texto A: *Varones y mujeres. Una fórmula provisional.*

“Qué es, pues, un varón y una mujer socialmente hablando? Ofrecamos una “fórmula” muy insatisfactoria, pero que puede resultar clara:

Un varón es:

- una determinada combinación de posibilidades humanas;
- menos aquellas posibilidades que se le han amputado a partir de haberlo identificado como varón;
- más aquellas posibilidades que se le han fomentado a partir de haberlo identificado como varón;
- más una consigna básica que interioriza al identificarse como varón: *ser varón es ser importante.*

Simétricamente, aunque no con idénticos contenidos, una mujer es:

- una determinada combinación de posibilidades humanas;
- menos aquellas posibilidades que se le han amputado a partir de su identificación como mujer;

- más aquellas posibilidades que se le han fomentado a partir de haberla identificado como mujer;
- más una consigna básica que interioriza al identificarse como mujer: *ser mujer es ser para otros* (en nuestra época se ha suavizado esta consigna).»

MARQUÉS, Josep Vicent, en MARQUÉS, J.V., OSBORNE, R., *Sexualidad y sexismo*, cap. 2, "El varón como construcción social", Universidad Nacional de Educación a Distancia-Fundación Universidad Empresa, Madrid, 1991, pp. 42-43.

#### CUESTIONES PARA TRABAJAR EL TEXTO

- a) ¿Cuáles son «las posibilidades que se le han amputado a partir de haberlo identificado como varón»?
- b) ¿Cuáles las que se le han fomentado?
- c) ¿Cuáles son «las posibilidades que se le han amputado a partir de su identificación como mujer»?
- d) ¿Cuáles las que se le han fomentado?
- e) Ilustra la consigna básica «ser mujer es ser para otros» con ejemplos de la vida de las mujeres.
- f) ¿Estás de acuerdo con J.V. Marqués en que la consigna básica femenina se ha suavizado en los últimos tiempos? Justifica tu respuesta con ejemplos.

#### Texto B:

##### *La educación femenina correcta según Jean-Jacques Rousseau*

«(...) toda la educación de las mujeres debe estar referida a los hombres. Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar por ellos, criarles de pequeños, cuidarles cuando sean mayores, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce: éstos son los deberes de las mujeres de todos los tiempos y lo que ha de enseñárseles desde la infancia.»

ROUSSEAU, J.-J., *Emilio*, cap. V, CONDORCET, DE GOUGES, DE LAMBERT, *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona, Anthropos, 1993.

---

## Actividad 7

---

### **Objetivo**

Evaluación del trabajo doméstico y de su similitud y diferencias con el trabajo asalariado.

### **Desarrollo**

1. En grupos de 4 ó 5, el alumnado lee los *Textos A y B* incluidos en los materiales de esta actividad y contesta al cuestionario correspondiente.
2. Puesta en común de las conclusiones.
3. Lectura del *Texto C* «Sobre la importancia del planchado» y debate conjunto sobre sus opiniones al respecto.

## Materiales

### Texto A



## Texto B

### Una labor impagable

*Seis millones de amas de casa, una fuerza de trabajo sin reconocimiento ni derechos*

«Antonio se quedó de piedra. La cena había estado estupenda, pero la bromita de la factura le pareció excesiva. No eran sólo las 250.000 pesetas –que ya se explicaba que incluían el resto de las comidas del mes, la limpieza del piso y el lavado de la ropa–, sino que su propia esposa le cobraba el servicio. Esta situación imaginaria podría producirse en seis millones de hogares si sus responsables más directos, las amas de casa, tomaran en serio los cálculos de una compañía británica de seguros que valora en dicha cifra las tareas domésticas a precio de mercado de trabajo. No está claro que el dato sea extrapolable a otros países, ni siquiera que sea acertado, pero el debate sobre el salario del ama de casa vuelve a resurgir.

Legal and General, una empresa poco sospechosa de feminismo, cuantifica desde 1981 el coste de reemplazar el trabajo que realiza una madre de familia típica. El objetivo de su estudio es proporcionar datos que ayuden a vender uno de sus productos más innovadores: el seguro del ama de casa. Argumentan que, de faltar la esposa, “muy pocos maridos que trabajen podrían sacar adelante una familia sin ayuda exterior, especialmente si los niños son pequeños”. Al menos 32 horas semanales en exclusiva. En ese caso, la compañía eleva el salario de la madre al nivel de un director de producción, un químico o un ingeniero. Olivia Barrio, un ama de casa con 30 años de experiencia, no puede evitar una sonora carcajada de escepticismo al oírlo. “Que me digan dónde que yo me apunto”, añade incrédula.

Nadie ha realizado un estudio similar en España, aunque datos del Instituto de la Mujer fijan en 43 horas y 24 minutos la jornada semanal media del ama de casa española, lo que supone una tarea de seis horas y 12 minutos al día. De todas formas, un 20,3% de las españolas dedican entre seis y 10 horas diarias a sus hogares y un 15,4% incluso más de 10 (*La desigualdad de las mujeres en el uso del tiempo*, de Jesusa Izquierdo).

“Aceptar su pago significaría perpetuar algo en contra de lo que hemos estado luchando, el reparto del trabajo en función del sexo: la mujer en casa, dedicada a las tareas domésticas, y el hombre fuera”, argumenta Purificación Gutiérrez, directora del Instituto de la Mujer. Como alternativa Gutiérrez propone, y así lo alienta desde su cargo, “el reparto más equitativo de las respon-

sabilidades públicas y privadas” En su opinión, “las tareas domésticas no son exclusivas de las mujeres, sino responsabilidad de la familia y la sociedad”.

ESPINOSA, Ángeles, *El País*, domingo 14/2/93.

CUESTIONARIO DEL ARTÍCULO «UNA LABOR IMPAGABLE»

- a) Si el trabajo doméstico vale tanto, ¿por qué crees que se valora tan poco?
- b) ¿Por qué casi siempre lo efectúan las mujeres?
- c) En el texto «Una labor impagable» se dice que, si la esposa faltara, muy pocos maridos podrían sacar adelante una familia sin ayuda exterior. ¿Qué crees que sucede cuando ocurre la situación inversa? Recuerda si conoces alguna mujer «sin marido» –por separación, viudedad, soltería, etc.– y comenta cómo resuelve la situación.
- d) ¿Opinas que sería positivo el establecimiento de un salario del ama de casa? ¿Quién lo pagaría? Que las chicas y los chicos manifiesten si querían ser amos o amas de casa como profesión. A la luz de sus respuestas, contestar entonces a las preguntas sobre el salario del ama de casa.
- e) ¿Por qué no se habla del amo de casa?

## Texto C

### Sobre la importancia del planchado

«La verdad es que no hay noble tarea ni modesta chapuza que en algún momento de la historia no haya sido realizada por el otro sexo. ¿Recuerdas el cuadro aquel del museo que siempre querías ver de pequeñito porque te recordaba a tu abuela? *Mujeres cosiendo redes de pesca*. Pues parece que en el neolítico, siglo más o menos, coser era cosa de hombres. Lo que ha venido sucediendo es que a todo lo que los hombres han hecho se le ha dado más importancia. De donde se deduciría que lo único históricamente masculino es ser fardón o farolero.

Fijate cómo hasta en la vida de muchos varones se reproduce esta historia general: en la mili un tío hace casi todo lo que la sociedad considera aún cosas de mujeres, desde barrer a sacarle brillo a los dorados. Yo hice milicias universitarias y no nos lavábamos la ropa, eso te lo hacían por unas pelus los soldados rasos. O sea, que no es un problema de qué es propio de tíos y que és propio de tías sino un asunto de quién manda.

Tampoco es una cuestión de qué es más importante y qué no. Los varones nos hemos venido adjudicando lo que en ese momento se consideraba más importante pero además basta que una cosa la hagan mujeres para que no se considere importante. ¿Es importante planchar? Decide tú mismo. Imagina que eres el gerente de fundas de Piano Internacional Consolidada y tienes una entrevista con el más importante fabricante de pianos de Transcaucasia. Has de convencerle de que tus fundas de piano son las mejores, pero ese día llevas la camisa arrugada y te sientes inseguro. Cada vez que el tío te mira tú piensas que está notando las arrugas de tu camisa, así que se te cruzan los cables y recitas las maravillas de tu funda de piano con poca convicción. Incluso empiezas a pensar que son las fundas de piano las que están arrugadas. No consigues el contrato. ¿Por culpa del planchado? Claro. O, mejor dicho, por culpa de tu dependencia del planchado.

Tú verás. Si el ir con ropa bien planchada es importante para ti, más vale que lo reconozcas y que aprendas a plancharte tú, para ser menos dependiente, menos vulnerable. Un buen guerrero debe saber reparar su armadura, ¿no? Claro que también puedes encargar el planchado a una tintorería, ya que no es posible aquí hacerlo en una lavandería china como en las novelas negras. Con tal que lo pagues, vale. Sin embargo, el coste de ponerte en movimiento cada día es elevado y te va a quitar la libertad, la libertad de cambiar, por ejemplo, un trabajo por otro menos remunerado pero más interesante. ¡Qué poco autosuficientes somos los varones!

O sea, que aprende a planchar o pasa de planchado. La peor solución sería casarte para que te planchen las camisas. No es probable que la mujer que más te guste sea la que planche mejor y buscar como compañera de saltos y sobresaltos a la mejor planchadora sería una imbecilidad. No parece que en el futuro las mujeres vayan a tener un gran entusiasmo por plancharte las camisas, cosa que ahora que estás practicando puedes entender. Podrías hacer la machada de forzar a tu compañera a convertirse en una buena planchadora aunque fuese en realidad una excelente programadora de informática. Pero podrían plancharsele con tus camisas las ideas o los sentimientos. Un esfuerzo así, sobre ser una cerdada, no creo que mereciese la pena.»

MARQUÉS, Joseph Vicent. *Mujeres*, n. 5, marzo/85.

---

## Actividad 8

---

### Objetivo

Tomar conciencia de ciertas conductas de riesgo inducidas por los roles masculino y femenino.

### Desarrollo

1. En pequeños grupos, lectura del fragmento de *Historias del Kronen Texto A* y de la carta de una adolescente sobre belleza, anorexia y bulimia que se encuentran en el *Texto B*. Búsqueda de ejemplos de conductas de riesgo de chicas y chicos.
2. Puesta en común de los ejemplos encontrados y discusión general en torno a las similitudes y diferencias entre conductas de riesgo masculinas y femeninas:
  - a) ¿Qué las impulsa en cada caso?
  - b) ¿Qué relación tienen con los estereotipos de sexo?
  - c) ¿Qué observaciones pueden hacerse sobre el lenguaje de los jóvenes de la novela citada en lo referente a ciertos ideales de masculinidad?

- d) ¿Existen diferencias en el tipo de consecuencias de las conductas de riesgo masculinas y femeninas?

## Materiales

### Texto A: Fragmento de *Historias del Kronen*

(En este fragmento de la novela, dos jóvenes conductores circulan en sentido contrario a los demás coches en una calle de Madrid).

«(...) acelera más. Cualquiera diría que llevas un seiscientos. Ponte a la izquierda, joder, no seas marica. ¡Pero métele el pedal a fondo! ¿O quieres que se lo meta yo?

—¡Vale, vale! ¡Ya acelero, pero no me toques los pedales y suelta el volante, coño!

—Bah. No tienes ningún sentido del riesgo. Deja, deja, échate a la derecha. Contigo no se puede ir a ningún lado. Eres un marica, no tienes cojones.

—Claro que tengo cojones. Tengo tantos como tú o más. ¿Quién te ha llevado a ciento sesenta por la carretera de Manzanares? ¿Quién ha dado trompos en la Castellana? (...)

—Ahora frena en el semáforo y dale la vuelta al coche. Haz pirula.

—¿Estás loco? Yo paso de hacer el suicida.

—¿Ves cómo eres un puto marica?. Nunca serás capaz de hacer nada. (...) Que no son ni cien metros. ¡Venga Roberto, hostias! ¡No seas tan cobarde! Eres un DÉBIL. ERES UN MARICA. (...)

—Tú lo has querido. ¡AHÍ VA! ¡AGÁRRATE!

—¡NO FRENES! ¡ACELERA! ¡ESO ES, ROBERTO! ¡ESO ES! ¡QUE SE JODAN! ¡PITAD! ¡PITAD, HIJOS DE PUTA! ¡PITAD Y APARTAROS! ¡VENGA, ROBERTO! ¡QUE SE APARTAN TODOS! ¡QUE SÓLO QUEDAN CINCO METROS! ¡ESO ES! ¡LO CONSEGUISTE! ¡LO CONSEGUISTE, ROBERTO! (...) ¡Ha sido COJONUDO! ¡UAUUAUUAU! ¡Pero tío, no te pongas tan blanco! ¿Has visto la cara del primer Renol? ¡Seguro que a la vieja le ha dado un infarto! (...)

—No nos hemos matado de milagro. Menos mal que se han apartado todos. ¿Tú crees que a alguno se le ha ocurrido anotar la matrícula? Si alguien nos denuncia, se nos caen los huevos.

—Qué bah. Se han quedado tan acojonados que a nadie se le ha ocurrido. Vamos, no creo. Además, es de noche.»

MAÑAS, José Ángel, *Historias del Kronen* (finalista Premio Nadal 1994), Barcelona, ed. Destino, 1994.

## Texto B: Adolescentes y belleza

### Belleza, anorexia, bulimia

«Quedan algo menos de dos meses para que empiece el verano y todas las revistas de moda y belleza han lanzado ya sus suplementos de *Ponte a punto*, *Mil trucos para adelgazar*, *Cómo rebajar esos kilos de más* y un sinfín de títulos chocantes y atractivos para la ingenua y materializada clientela femenina. Esta es la realidad que llevo observando desde que tengo uso de razón, y que me ha afectado como supongo que lo hará a otras muchas adolescentes que convierten su vida en un infierno con un único objetivo: alcanzar el canon de la perfección, convertirse en esas *tops* cuyas esculturales figuras aparecen a todas horas en todos los medios de comunicación y todo tipo de revistas.

¿Acaso hoy día no se es nadie si no se tiene la barriga de Claudia Schiffer o las piernas de Linda Evangelista? Eso, al menos, es lo que se está dando a entender en los numerosos *extra belleza* que he leído hasta ahora, en los que la palabra salud se conmuta en “perfección estética”, dando lugar a terribles y, en algunos casos, irremediables confusiones que se crean en las mentes de jóvenes que, por estas vías, desembocan en los terribles túneles, a veces sin salida, de la anorexia y la bulimia.

Como adolescente afectada y en vías de recuperación, quiero promover la lucha contra esas imposiciones de la sociedad consumista, machista e inconsecuente, y poner de moda la vida, la autoestima, la personalidad y todo aquello por lo que verdaderamente merezca la pena sacrificarse en este mundo.»

ARIAS MALDONADO, Elisa. Málaga, *El País*, mayo 1994.

(Cartas al Director).

---

## Actividad 9

### Objetivo

Tomar conciencia de las mayores dificultades de las mujeres en el mercado de trabajo.

## Desarrollo

1. Lectura del *Texto A* y respuesta al cuestionario que le acompaña con la ayuda del *Texto B* (ambos textos están incluidos en los materiales de esta actividad).
2. Puesta en común de los resultados.
3. Debate general: En el futuro próximo habrá un aumento de ofertas de trabajo a tiempo parcial. ¿Quién preferirá este tipo de contrato y por qué? ¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes?

¿Qué soluciones pueden proponerse? (Puede consultarse el texto «División del trabajo por sexos. Trabajo remunerado y no remunerado. La doble jornada laboral» en *Materiales de Apoyo* a esta materia.)

## Desarrollo

### Texto A: Contrato de maestra del año 1923

#### Contrato de Maestras, 1923

Este es un acuerdo entre la señorita ....., maestra, y el Consejo de Educación de la Escuela ....., por el cual la señorita ..... acuerda impartir clases durante un periodo de ocho meses a partir del ..... de septiembre de 1923. El Consejo de Educación acuerda pagar a la señorita ..... la cantidad de (\$ 75) mensuales.

La señorita ..... acuerda:

1. No casarse. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si la maestra se casa.
2. No andar en compañía de hombres.
3. Estar en su casa entre las 8:00 de la tarde y las 6:00 de la mañana, a menos que sea para atender una función escolar.
4. No pasearse por las heladerías del centro de la ciudad.
5. No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin permiso del presidente del Consejo de Delegados.
6. No fumar cigarrillos. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encontrara a la maestra fumando.

7. No beber cerveza, vino ni whisky. Este contrato quedará automáticamente anulado y sin efecto si se encuentra a la maestra bebiendo cerveza, vino o whisky.
8. No viajar en coche o en automóvil con ningún hombre excepto su hermano o padre.
9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
13. Mantener limpia el aula:
  - a) Barrer el suelo del aula al menos una vez al día.
  - b) Fregar el suelo del aula al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
  - c) Limpiar la pizarra al menos una vez al día.
  - d) Encender el fuego a las 7:00, de modo que la habitación esté caliente a las 8:00, cuando lleguen los niños.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios.

#### CUESTIONES PARA TRABAJAR EL TEXTO

1. ¿Qué conducta se exigía a las maestras? ¿Piensas que se exigía lo mismo de los maestros?
2. Suele decirse que el trabajo asalariado da autonomía a las personas. ¿Es esto verdad en el caso de las maestras contratadas con estas condiciones? Argumenta tu respuesta.
3. Además de enseñar, ¿qué otras tareas tenía la maestra? ¿Con qué roles tradicionales femeninos estaban relacionadas?
4. ¿Qué relación hay entre la idea de que la mujer casada debía ocuparse exclusivamente de su familia y este contrato de trabajo?
5. Hoy en día, ¿qué tipos de trabajo permiten a las mujeres ocuparse también de los hijos y de las tareas domésticas? ¿Cuáles son sus ventajas e inconvenientes?

## Texto B

«(...) Cuando el contrato de trabajo tiene término –*contrato temporal*– o cuando la jornada es menor de la habitual –*trabajo a tiempo parcial*– se habla de empleos marginales, de ocupación irregular o de trabajos atípicos. Estas son algunas de las vías que se proponen como mecanismos para la flexibilización del mercado de trabajo. El problema radica en que, en todos los países, incluido España, se emplea un mayor número relativo de mujeres que de varones en ambas situaciones. Ello no responde a una casualidad: la mayor dedicación de la mujer a las tareas domésticas le impide con suma frecuencia su adscripción a cualquier trabajo remunerado; cuando necesita y/o desea hacerlo, sólo podrá conseguirlo en las modalidades de trabajo temporal o a tiempo parcial, cuando no en la economía sumergida. Indirectamente, esta situación permite al hombre su participación plena en el empleo, sin las contrapartidas adjuntas a los trabajos que aquí estamos analizando: mayor inestabilidad profesional, menor cualificación, imposibilidad de acceso a puestos de responsabilidad y, por descontado, salarios inferiores.

OSBORNE, Raquel. «División del trabajo por sexos. Trabajo remunerado y no remunerado. La doble jornada laboral», en *Material de Apoyo* a esta materia.

---

## Actividad 10

---

### Objetivo

Estimular elecciones profesionales no tradicionales.

### Desarrollo

1. El alumnado recogerá datos sobre la matrícula de las chicas y chicos en las siguientes ramas de Formación Profesional: Minería, Automoción, Moda y Confección, Electricidad y Electrónica, Peluquería y Estética, Metal, Madera, Hogar, Hostelería, Marítima Pesquera, Agraria, Química, Construcción, Sanitaria y Administrativa. Buscará información al mismo tiempo sobre la salida laboral y la remuneración habitual en cada una de estas ramas.
2. Trabaja sobre porcentajes de matrícula universitaria de chi-

- cas y chicos en las carreras de humanidades y ciencias. Indagará sobre los índices de paro que afectan a ambos sexos.
3. Examinará anuncios de prensa sobre empleo. ¿Cuál es la proporción entre anuncios de trabajos femeninos y trabajos no tradicionalmente femeninos en que se soliciten mujeres? ¿Hay anuncios de trabajos femeninos en que se solicitan indistintamente mujeres y hombres? ¿La cualificación profesional que se solicita es la misma para ambos sexos?
  4. Indagar sobre la división sexual del trabajo en los anuncios publicitarios de televisión observando cuántas y cuáles profesiones realizan hombres y mujeres en ellos.
  5. Encuesta en el centro sobre distribución del profesorado según asignatura. Observación y análisis de sí, en el caso del profesorado, la elección de su profesión «tiene sexo».
  6. Se contrastarán los datos en clase y se reflexionará sobre las razones de la elección de las distintas profesiones según el género, así como los efectos sociales que ello produce.
  7. Se verán en clase los vídeos *¿Las profesiones tienen sexo?* y *El reto de la tecnología*.
  8. Alumnos y alumnas expresan la profesión que piensan escoger. Análisis y debate general sobre las motivaciones y las expectativas en torno a ella.
  9. Conclusiones generales.

## Materiales

En *Materiales de Apoyo* a esta materia, estadísticas sobre elección profesional y paro según el sexo.

NOTA: Para ampliar los temas de trabajo y orientación profesional de esta unidad se recomiendan las actividades incluidas en *Mercado laboral en España. Por una igualdad de oportunidades* (II Premio «Emilia Pardo Bazán» 1989), Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.



## UNIDAD 3:



### Mujer y participación política

Como ya se ha visto en la unidad anterior, el sistema de sexo-género ha excluido secularmente a las mujeres del ámbito de lo público y de aquellas actividades que implican poder y prestigio. El alumnado analizará ahora una de las exclusiones más antiguas y tenaces: la exclusión de las mujeres en el terreno de la práctica política. Esta última será entendida como un derecho fundamental de la persona a participar en la toma de decisiones que afecta a la vida propia y a la de la colectividad.

Para el tratamiento de esta cuestión se apelará al conocimiento de la realidad cotidiana del alumnado y se completará con una reflexión histórica a partir de algunas fuentes particularmente significativas. Las actividades conducen finalmente a un examen crítico de la situación actual que incluya la comprensión de su pasado histórico y una actitud favorable a su superación.

Se comenzará analizando la postura de algunas mujeres que durante la Revolución Francesa reivindicaron la igualdad de derechos y las reacciones que suscitaron sus demandas. Posteriormente se plantean actividades que evidencian la situación de desigualdad de la mujer durante los siglos XIX y XX y permiten reflexionar sobre las reivindicaciones propias de los movimientos sufragistas y feministas. Finalmente se proponen actividades para analizar desde la actualidad el significado de la democracia paritaria.

Algunas de las actividades propuestas en esta unidad podrían ser de un nivel elevado, pues se ha escogido la Revolución Francesa como paradigma ilustrado que posibilita la igualdad de derechos entre las personas, lo cual presupone ciertos conocimientos previos sobre esta etapa histórica por parte del alumnado. Caso de no ser

así, podría trabajarse la unidad a través de artículos de prensa que evidenciaran la desigual situación de la mujer en la participación política y centrarse en las actividades sobre el sufragismo, el voto de las mujeres y el reparto de las responsabilidades políticas en la actualidad.

Tiempo indicativo: 10 horas.

---

## Actividad 1

---

### Objetivos

Reflexionar sobre la figura de la mujer política. Mostrar los prejuicios que han existido y existen al respecto. Investigar las causas del rechazo que produce la actividad política de las mujeres. Conocer las ideas políticas y actividades de algunas mujeres de la Revolución Francesa.

### Desarrollo

1. Se utilizará la técnica del torrente de ideas como aproximación al tema: alumnas y alumnos deberán pronunciarse sobre los conceptos «mujer política» y «hombre político», «mujer pública», «hombre público». El profesorado irá recogiendo las ideas que aparezcan y al final se hará un resumen, subrayando las posibles diferencias, prejuicios, etc., pero sin pronunciarse al respecto.
2. Se preguntará al alumnado qué sabe sobre la Revolución Francesa, y sobre la participación de las mujeres en ella. Si conocen alguna *figura femenina representativa de aquella época histórica*. Buscarán en sus libros de texto o enciclopedias alguna información al respecto. Si no encuentran nada, se les plantearán preguntas del tipo: durante la Revolución Francesa se reconoce el derecho de los ciudadanos al voto, ¿también se discutió si las mujeres eran ciudadanas con derecho a voto?, ¿qué imagináis que hicieron las mujeres para reivindicarlo?, ¿salieron a la calle?, ¿se quedaron en casa?, ¿por qué en los libros de texto no se habla de las mujeres?, ¿no hicieron nada o lo que hicieron fue considerado sin importancia? La profesora o el profesor no se

pronunciará al respecto. Dejará que el alumnado discuta brevemente sobre el tema.

3. Se informará al alumnado sobre la participación de las mujeres en la Revolución Francesa (ver *Materiales de Apoyo* a la materia): la marcha de mujeres a Versalles, los Clubes de Mujeres, Théroigne de Méricourt y Olimpia de Gouges.
4. En pequeños grupos, el alumnado lee y realiza un resumen de los *Textos A, B, C y D* incluidos en los materiales. Se le pide también que indague sobre las causas del rechazo y de la prohibición de la actividad política en las mujeres.
5. Puesta en común de las conclusiones de los grupos. Pueden plantearse las siguientes preguntas:
  - ¿Por qué fueron tan criticadas y difamadas estas mujeres?
  - ¿Por qué los hombres han tenido tanto miedo a que las mujeres intervinieran en política?
  - ¿Ha cambiado esto algo en la actualidad?

## Materiales

### Texto A: *Sobre el Club de Republicanas Revolucionarias*

«Las ciudadanas de la sociedad de las Republicanas Revolucionarias se quejan amargamente de que el domingo pasado en la sección Croix Rouge fueron insultadas por mujeres y atacadas por aristócratas en la calle porque llevaban puesta la escarapela roja, azul y blanca. “Los contrarrevolucionarios —dicen ellas— no quieren que nos ocupemos de asuntos políticos. Nos dicen que nos ocupemos más de cuidar nuestros niños y nuestra casa. Nosotras les contestamos que cada individuo debe servir al Estado. Desde hace un mes llevamos la escarapela. Hemos hecho temblar a los tiranos. Una de nosotras ha provocado la huida de diez aristócratas.

Preferiríamos morir antes que quitarnos la escarapela. Se dice que nos han sobornado; yo, por mi parte —dijo la oradora— he recibido cuatro puñetazos. Cuando los patriotas hayan partido (a la guerra) —añadió— vigilaré las puertas de la ciudad, detendremos a los aristócratas, los apuntaremos con los cañones y les dispararemos si se nos resisten”»

Sesión del Consejo General de la comuna parisina del 13 de junio de 1793. *Journal de Paris* n.º 166 (15 de mayo de 1973).

**Texto B:** *Escritos autobiográficos de Théroigne de Méricourt*

«(Sobre los comienzos de la Revolución Francesa) Lo que más me impresionó fue el ambiente de benevolencia general que había. Parecía que no había egoísmo, todo el mundo hablaba con todo el mundo (...) los ricos hablaban con los pobres como con sus iguales (...) Vi a muchos que pese a sus harapos tenían un aspecto heroico. Teniendo un mínimo de sensibilidad, era imposible observar un acontecimiento así con indiferencia. Yo estaba tan entusiasmada que decidí ir a Versalles para ser testigo de los debates de la Asamblea Nacional. Mi patriotismo creció en la medida en que me convenía que la justicia y el derecho estaban de parte del pueblo.»

(Sobre su marcha –con vestimenta de montar a caballo, que hizo que fuera recordada como amazona de la Revolución– junto con los soldados el 17 de julio de 1789) «Me sentía muy a gusto haciendo el papel de hombre porque siempre me sentí muy humillada por la esclavitud y los prejuicios por medio de los cuales la arrogancia de los varones mantiene la opresión de mi sexo.»

(Durante la marcha con los diputados para festejar la nueva Constitución el 14 de febrero de 1790, los aristócratas la insultan y le gritan que se vaya) «Al final me retiré, aunque había muchos otros que como yo iban en la procesión sin ser diputados. Pero eran varones y, evidentemente, a los aristócratas que me insultaban les parecía extraño que una mujer quisiera hacer lo mismo.»

(Sobre su partida de París en mayo de 1790) «Le confieso que abandoné la Revolución Francesa sin gran pesar porque todos los días tenía que soportar insultos en la Asamblea Nacional y en las Galerías. Siempre había algunos aristócratas a quienes mi sinceridad y mi entusiasmo molestaban. Continuamente se burlaban de mí (...) y los patriotas, en lugar de animarme y defenderme, me ponían en ridículo.»

THÉROIGNE DE MÉRICOURT, *Escritos en prisión*.

«Armémonos, tenemos ese derecho por naturaleza e incluso por ley. Mostremos a los hombres que no somos inferiores a ellos ni en virtudes ni en coraje; mostremos a Europa que las francesas conocen sus derechos (...) Sí, generosas ciudadanas, vosotras que me oís, armémonos, ¡vayamos a ejercitarnos tres veces por semana a los Campos Elíseos o al Campo de la Federación! Abramos una lista de Amazonas Francesas y que todas las que amen de verdad a su patria vengan a inscribirse!»

THÉROIGNE DE MÉRICOURT, Discurso pronunciado en la Sociedad Fraternal de los Mínimos, 25/3/1792, en Condorcet, de Gouges, de Lambert, *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*, Barcelona, Anthropos, 1993, pp. 151-151.

### Texto C: *Discurso de prohibición de los Clubes de Mujeres*

«Gobernar significa dirigir los asuntos públicos por medio de leyes cuya redacción exige amplios conocimientos, entrega y una lealtad sin límites, una severa impasibilidad y la negación de sí mismo. (...) ¿Son las mujeres aptas para estas exigencias y capacidades? Se puede en general contestar que no. Los derechos del ciudadano consisten en discutir y tomar decisiones, en hacer comparaciones y resistir la opresión. ¿Poseen las mujeres la fuerza moral y física que exige el ejercicio de estos derechos? En todo el mundo se contesta negativamente a esta pregunta.

¿Pueden las mujeres tomar parte en reuniones políticas? No, porque entonces se verían obligadas a abandonar otras tareas más importantes a las cuales son llamadas por naturaleza. Estas tareas del hogar, para las cuales están determinadas las mujeres por naturaleza, pertenecen al orden de la sociedad.»

Discurso del diputado AMAR, *Archives parlementaires*, vol. 78, p. 50 y ss.

---

## Actividad 2

---

### Objetivo

Tomar conciencia de las razones del surgimiento del sufragismo y conocer lo conseguido por este movimiento social.

### Desarrollo

1. En pequeños grupos, el alumnado pone en relación el contenido del texto sufragista (*Texto B*) con la poesía de Carolina Coronado (*Texto A*) y con el cuadro de situación de las mujeres en el siglo XIX (*Texto C*), incluidos en los materiales de la actividad, y a partir de ellos realiza un resumen de la situación de la mujeres hacia la mitad del siglo XIX. ¿Qué derechos les estaban negados? ¿Qué derechos reclamaban? ¿Esta situación subordinada de las mujeres ha sido totalmente superada o queda algo de ella?
2. Discusión general: Uno de los lemas de las sufragistas fue «Votos para las mujeres y castidad para los hombres». ¿Por qué podemos decir que era una crítica a la doble moral vigente? ¿Qué diferencias había entre la moral que se exigía a los

hombres y la que se exigía a las mujeres? ¿Crees que sigue siendo así? ¿Por qué?

3. Con ayuda del cuadro de fechas de acceso al voto de las mujeres (*Texto D*), el alumnado determina cuánto tiempo transcurrió entre la declaración sufragista de Seneca Falls (E.E.U.U.) (fundación del movimiento) y la obtención efectiva del derecho al sufragio. Trata de relacionar las fechas de concesión del voto a las mujeres en Rusia, Inglaterra, Alemania, Francia e Italia con acontecimientos históricos muy conocidos (en caso de no ser capaces de identificar estos acontecimientos, el profesorado les ayudará haciendo referencia a la Revolución Rusa y al final de la dos grandes Guerras Mundiales, en las que las mujeres participaron con militancia, como personal de apoyo o reemplazando a los hombres en las fábricas de material bélico). Busca en los manuales de Historia o en una enciclopedia cuál era la situación política española en el momento de obtención del voto femenino.

## Materiales

**Texto A:** *Libertad* de Carolina Coronado (1848)

«Risueños están los mozos,  
gozosos están los viejos,  
porque dicen, compañeras,  
que hay libertad para el pueblo.  
Todo es la turba cantares,  
los campanarios estruendo,  
los balcones luminarias,  
y las plazuelas festejos.  
Gran novedad en las leyes,  
que os juro que no comprendo,  
ocurre cuando a los hombres  
en tal regocijo vemos.  
Muchos bienes se preparan,  
dicen los doctos al reino;  
si en ello los hombres ganan,  
yo por los hombres me alegro;  
Mas por nosotras, las hembras,  
ni lo aplaudo ni lo siento,  
pues aunque leyes se muden,  
para nosotras no hay **fueros**.  
**¡Libertad!**, ¿qué nos importa?,  
¿qué ganamos, qué tendremos?»

¿un encierro por **tribuna**  
y una aguja por **derecho**?  
¡Libertad!, ¿de qué nos vale,  
si son los tiranos nuestros  
no el yugo de los monarcas,  
el yugo de nuestro sexo?  
¡Libertad!, pues ¿no es sarcasmo  
el que nos hacen sangriento  
con repetir ese grito  
delante de nuestros hierros?  
¡Libertad!, ¡ay!, para el llanto  
tuvimosla en todos los tiempos;  
con los déspotas lloramos;  
Que, humanos y generosos  
estos hombres, como aquéllos,  
a sancionar nuestras penas  
en todo siglo están prestos.  
Los mozos están ufanos,  
gozosos están los viejos,  
igualdad hay en la patria,  
libertad hay en el reino.  
Pero os digo, compañeras,  
que la ley es sola de ellos,  
que las hembras no se cuentan  
ni hay Nación para este sexo.  
Por eso aunque los escucho,  
ni me aplaudo ni lo siento;  
si pierden, ¡Dios se lo pague!,  
y si ganan, ¡buen provecho!»

**Texto B:** *Manifiesto fundacional del sufragismo (1848)*

«El hombre nunca ha permitido que la mujer disfrute del derecho inalienable del voto. (...) Si está casada, la ha dejado civilmente muerta ante la ley. La ha despojado de todo derecho de propiedad, incluso sobre el jornal que ella misma gana. (...)

El ha monopolizado casi todos los empleos lucrativos y en aquellos que ella puede desempeñar no recibe más que una remuneración misérrima. El le ha cerrado todos los caminos que conducen a la fortuna y a la fama y que él considera más honrosos para él.

Le ha negado la oportunidad de recibir una educación adecuada, puesto que todos los colegios están cerrados para ella. Tanto en la Iglesia como en el Estado no le permite que ocupe más que una posición subordinada...

Ha creado un sentimiento público falso al dar al mundo un código de moral diferente para el hombre y para la mujer, según el cual

ciertos delitos morales que excluyen a la mujer de la sociedad, no sólo se toleran en el hombre, sino que se consideran de muy poca importancia en él. (...)

El ha tratado por todos los medios posibles de destruir su confianza en sus propias virtudes, de disminuir su propia estima y de conseguir que esté dispuesta a llevar una vida de dependencia y servidumbre.

Por lo tanto, en vista de esta total privación de derechos civiles de una mitad de los habitantes de este país, de su degradación social y religiosa a causa de las injustas leyes a que nos hemos referido y porque las mujeres se sienten vejadas, oprimidas y fraudulentamente despojadas de sus más sagrados derechos, insistimos en que sean inmediatamente admitidas a todos los derechos y privilegios que les pertenecen como ciudadanas de los Estados Unidos."

STANTON, Elizabeth Cady y MOTT, Lucrecia. «Declaración de Seneca Falls», en MARTÍN GAMERO, Amalia, *Antología del feminismo*, Madrid, Alianza ed., 1975, pp. 52-54.

## Texto C

### *Algunos datos sobre la situación de las mujeres en la Europa del siglo XIX*

- Las mujeres eran consideradas menores de edad. Cuando solteras estaban bajo la tutela de su padre o tutor; si se casaban, pasaban a la tutela del marido.
- Las mujeres no tenían derecho al voto.
- En nombre de la defensa de la familia la legislación limita los tipos de trabajo que pueden realizar las obreras. Los salarios eran más bajos que los de los hombres para el mismo trabajo. Además, el marido tenía derecho a administrar el salario de las trabajadoras.
- No podían disponer de sus bienes (incluso de aquellos que poseían antes del matrimonio), contratar o negociar sin permiso del marido.
- De acuerdo al Código napoleónico, de gran influencia en numerosos países, la esposa debía obediencia al marido y éste tenía que protegerla.
- Sólo el hombre tenía la patria potestad sobre los hijos.
- El adulterio femenino era castigado con cárcel. El masculino era tolerado y sólo podía ser denunciado si el marido llevaba una concubina a vivir bajo el techo conyugal.

- El asesinato de la esposa adúltera y de su amante por el marido era considerado «excusable» y sólo recibía una sanción leve.
- La educación primaria femenina era diferente de la masculina: se insistía en la costura y el bordado. Chicos y chicas asistían a clases separadas.
- Las mujeres tenían prohibido el ejercicio de las profesiones liberales (abogacía, medicina, etc.) o el acceso al cargo de juez. Para justificar esta exclusión se aducía la falta de fuerza física, la coquetería o la indiscreción propias de la naturaleza femenina.
- En España, en 1860, el analfabetismo femenino era del 85,9%; en 1930 era del 47,5.
- 1841. Ante la prohibición para las mujeres de asistir a la Universidad, Concepción Arenal se disfraza de hombre para proseguir sus estudios. Descubierta, el rector le otorga un permiso especial para ir a clase.
- En la década de 1890, sólo 20 mujeres estudian en la Universidad española.
- 1907. En Francia, obtención de la libre disposición del salario para la trabajadora casada.
- A partir de 1910, una Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública español autoriza a las mujeres a optar a títulos académicos y presentarse a oposiciones.
- El 30 de mayo de 1921 militantes de la recién fundada «Cruzada de Mujeres Españolas», asociación dirigida por la escritora Carmen de Burgos, repartieron manifiestos solicitando el voto femenino sin restricciones; posteriormente enviaron al Congreso un manifiesto solicitando la igualdad de derechos, y de ingreso en profesiones y carreras y en pertenecer a los jurados.

**Texto D:** *Fechas de acceso al voto de las mujeres*

Nueva Zelanda	1893
Australia	1901
Finlandia	1906
Noruega	1913
Dinamarca	1915
Islandia	1915
Rusia	1917
Inglaterra	1918
Alemania	1918
Suecia	1919
EE.UU.	1920
Irlanda	1922

---

España	1931
Francia	1945
Italia	1945
Argentina	1947
China	1947
Canadá	1948
Israel	1948
India	1949
Japón	1950
México	1953
Egipto	1956
Suiza	1971

---

## Actividad 2

---

### Objetivo

Identificar la evolución de las reivindicaciones del feminismo, así como la actitud de los partidos políticos actuales hacia ellas.

1. En pequeños grupos, basándose en el *Texto A*, responde a la pregunta: ¿Cuál era la situación de las mujeres en España en los años sesenta y principios de los setenta?
2. Lectura del manifiesto de las I Jornades Catalanes de la Dona de 1975 (*Texto B*). ¿Qué nuevas reivindicaciones aparecen con respecto a las del sufragismo estudiadas en la actividad anterior? ¿Cuáles se han cumplido hoy? ¿Cuáles eliminaría hoy el alumnado y qué otras pediría?
3. El alumnado analiza datos sobre la participación femenina en las instituciones políticas. (Puede consultar los cuadros «Participación de las mujeres en las asambleas parlamentarias nacionales y en el Parlamento europeo», «Senadores por grupos parlamentarios y sexo en las diferentes legislaturas (1977-1997)», «Diputados por grupos parlamentarios y sexo en las diferentes legislativas (1977-1997)», «Mujeres en los gobiernos autonómicos», «Mujeres en los Parlamentos autonómicos», «Mujeres en los altos cargos de la Administración» incluidos en los *Materiales de Apoyo* a esta materia). ¿Hay una evolución? ¿En qué sentido? ¿Qué es un sistema de cuotas para incrementar la presencia de mujeres en política? ¿Lo

ha habido recientemente? (ver «Situación actual de las mujeres en las democracias occidentales» en los *Materiales de Apoyo* a esta materia).

4. Los alumnos y alumnas pueden solicitar y consultar los programas de los partidos políticos para conocer los planteamientos que cada uno de ellos hace con respecto a la mujer y compararlos con las reivindicaciones del manifiesto feminista y con el artículo sobre democracia paritaria (*Texto C* incluido en los materiales de la actividad). ¿Qué es la democracia paritaria que piden ahora las parlamentarias y las organizaciones de mujeres?
5. Puesta en común y discusión: ¿El sistema de cuotas beneficia a las mujeres?

## Materiales

### Texto A

*Algunos datos sobre la situación de las mujeres en la Europa del siglo XX*

- La Alemania nazi consagra el eslogan de las tres K para las mujeres «Kinder, Küche, Kirche» (niños, cocina e iglesia). En 1934 se prohíbe la difusión y venta de anticonceptivos y se limita la entrada de las mujeres en la Universidad.
- En 1938 en la zona nacional de España se promulga el Fuero del Trabajo. La mujer no puede ser: abogado del Estado, agente de Cambio y Bolsa, médico del Cuerpo Facultativo de Prisiones, técnico de Aduanas, inspector de trabajo, fiscal, juez, magistrado, ni opositar al Cuerpo Diplomático, al de Registradores de la Propiedad y al de Notarios.
- Hasta la víspera de la Segunda Guerra (y hasta 1965 en Francia y 1975 en España), la mujer debe pedir permiso al marido para ejercer una profesión. Tampoco puede realizar los trámites de sus documentos de identidad o presentarse al examen para obtener el permiso de conducir sin la aprobación del marido.
- Legalización del aborto en Inglaterra en 1968.

En España:

- En 1966 se admite a la mujer en la carrera judicial y fiscal. La primera juez fue Concepción Carmen Valero, que no fue nombrada hasta 1971 y del Tribunal Tutelar de Menores.
- En 1975 se reforman algunos artículos del Código Civil. El

domicilio conyugal podía establecerse de mutuo acuerdo. Se sustituye el deber de obediencia de la esposa por el deber de respeto y protección recíprocos. Sin embargo, el hombre conserva la patria potestad sobre los hijos. Se suprime la exigencia de permiso del marido, las mujeres pueden disponer de sus bienes, aceptar herencias, comparecer en juicios, contratar, etc.

- I Jornadas Feministas en Madrid y Barcelona.
- 1978. Se despenaliza el adulterio y la venta, divulgación y práctica de métodos anticonceptivos. La Constitución establece la *igualdad jurídica de hombre y mujer en el matrimonio y la patria potestad compartida*.
- 1981. Se establece la ley de divorcio y el ejercicio conjunto de la patria potestad. Se administran conjuntamente los bienes gananciales entre marido y mujer. Se eliminan las diferencias entre hijos matrimoniales y no matrimoniales (frente al anterior estigma de la madre soltera).
- 1983. Creación del Instituto de la Mujer.
- 1985. Despenalización del aborto en los supuestos contemplados por la ley: peligro grave para la salud física o psíquica de la mujer embarazada, violación o malformación del feto.
- I Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres (1988-1990).
- II Plan para la igualdad de oportunidades de las mujeres (1993-1995).

## Texto B

### *Manifiesto de las I Jornadas Catalanes de la Dona (1976)*

•Reivindicamos:

- Socialización del trabajo doméstico a través de servicios colectivos financiados con fondos públicos y gestionados democráticamente desde la base: servicios domésticos propiamente dichos y ocupaciones consideradas hasta ahora propias de la mujer como el cuidado de los hijos, los ancianos y los enfermos.
- Enseñanza obligatoria, pública, laica y gratuita, antiautoritaria y no discriminatoria contra la mujer, es decir:
  - a) Implantación efectiva de la coeducación.
  - b) Revisión de los textos escolares.
  - c) Lucha contra el establecimiento de los roles tradicionales.
  - d) Derecho a la igualdad en el ocio.
  - e) Supresión de la discriminación en el deporte, arte, cultura, etc.

- Abolición del Servicio social monopolizado por la Sección Femenina.
- Abolición de todas aquellas leyes que discriminan a la mujer.
- Revisión de la familia:
  - a) Ley del Divorcio.
  - b) Conseguir que la patria potestad no sea exclusiva del hombre.
  - c) Reconocimiento de todos los derechos de las madres solteras.
  - e) Igualdad de derechos para los hijos «ilegítimos».
- Derecho a la libre disposición del propio cuerpo y como medio principal para conseguirlo:
  - a) Educación sexual.
  - b) Anticonceptivos para hombres y mujeres a cargo de la Seguridad Social.
  - c) Legalización del aborto.
  - d) Abolición de la Ley de Peligrosidad Social que persigue conductas como la homosexualidad, la prostitución, etc.»

«Conclusiones de las I Jornades Catalanes de la Dona», en GONZÁLEZ, Anabel, *El feminismo en España, hoy*, Madrid, Ed. Zero, 1979.

### Texto C: *Democracia paritaria*

#### **Las jornadas «Mujer y poder político» piden la reforma del sistema electoral**

«Parlamentarias y organizaciones de mujeres pidieron ayer que se modifique la legislación electoral española, ya que el sistema actual no permite "que las mujeres ocupen el espacio de decisión que les corresponde". Ese cambio implicaría que en los programas y listas electorales de los partidos políticos ninguno de los dos sexos ocupe más de un 60%, ni menos de un 40% de los puestos de representación.

Con esta propuesta finalizaron en el Senado las jornadas "Las mujeres y el poder político", que durante dos días han reunido a las españolas implicadas en política y en distintos campos profesionales y a mujeres de la Europa mediterránea y de los países nórdicos que trabajan en la igualdad de oportunidades.

El objetivo planteado en todos los debates es conseguir la democracia paritaria, el equilibrio de representatividad política y social entre hombres y mujeres, que ya asumieron los parlamentarios europeos en su resolución del pasado 11 de febrero. "Aho-

---

ra les toca a los parlamentarios de cada país llevar a cabo este compromiso", dijeron las ponentes.

La media de participación femenina en los gobiernos en todo el mundo no llega al 3,5%, en los parlamentos está en torno al 10% y en los organismos internacionales, menos del 5%. En el euro parlamento, las mujeres sólo ocupan el 19,3% y en el parlamento español, el 14,6%.

Las participantes en las jornadas hicieron un llamamiento a todas las españolas a que voten aquellas opciones políticas que integren la igualdad de oportunidades en sus candidaturas y programas. Asimismo pidieron que las organizaciones de mujeres sean tenidas en cuenta como interlocutoras en los foros de diálogo social.

R.R., Madrid. *El País*, sábado 12/3/94.

## UNIDAD 4:

---

# Democracia, ecología y situación de las mujeres

Esta unidad muestra la interrelación entre democracia, ecología y superación de las discriminaciones ligadas al sistema jerarquizado de sexo-género. Por lo tanto, se analizarán en primer lugar las políticas actuales de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en la Unión Europea como pasos hacia la realización plena del ideal democrático de participación ciudadana y respecto de los derechos de los individuos. Asimismo, se proponen actividades que hacen referencia a la necesidad de mejora de la situación del colectivo femenino en los países del llamado Tercer Mundo como condición *sine qua non* del éxito de las medidas encaminadas a un desarrollo compatible con la protección del medio ambiente.

El objetivo final de esta unidad es que el alumnado conozca la situación de desigualdad entre las mujeres y los hombres en el momento actual, tanto en los países desarrollados como en los del Tercer Mundo, y valore positivamente la necesidad de realizar programas específicos para superar las desigualdades por razón de género.

Tiempo indicativo: 10 horas.

---

### Actividad 1

---

#### **Objetivo**

Valorar la importancia de la acción positiva para conseguir la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

## Desarrollo

1. El alumnado consulta el primer (1988-1990) y el segundo (1993-1995) Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres, así como la Evaluación del Plan de Oportunidades de las Mujeres (Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer) (caso de no tener estos documentos, consulta el resumen incluido en los materiales de la actividad) y elabora en pequeños grupos un informe de acuerdo a su propio punto de vista sobre la importancia de estos planes. Unos grupos estudiarán la situación laboral, otros la sanitaria o la educativa, etc.: ¿Qué aspectos de la vida de las mujeres tratan de mejorar? ¿Cómo? ¿Qué beneficios consideran las propias participantes en esta actividad que han recibido o pueden recibir de estos planes? (imaginar situaciones concretas).
2. Puesta en común y debate: ¿Necesitan las mujeres estas medidas de apoyo?

## Materiales

Para eliminar la situación de desigualdad de las mujeres en los diferentes países comunitarios, la Unión Europea ha realizado planes para promover la igualdad entre los sexos (ver «Situación actual de las mujeres en las democracias occidentales» en *Materiales de Apoyo* a la materia). En el caso concreto de España, también se han elaborado dos planes de igualdad sucesivos con el objetivo de mejorar la situación de las mujeres mediante medidas de acción positiva en coordinación con los Ministerios de Justicia, Sanidad, Trabajo, Educación y Ciencia, etc.

Consultar:

I Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990); Evaluación del Plan de Oportunidades de las Mujeres; II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1993-1995) (material editado por el Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer).

Resumen de estos dos Planes:

«El I Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990) fue elaborado como guía de una política que sería coordinada desde distintos Ministerios. Buscaba, en primer lugar, la

*igualdad en el ordenamiento jurídico* eliminando las disposiciones discriminatorias y modificando algunas normas referentes a la familia, la separación y el divorcio (pago de pensiones y alimentos). Proponía la transformación de los "delitos contra la honestidad" en "delitos contra la libertad sexual" (violación, estupro). Diseñaba un programa de prevención de la prostitución y atención a las personas que la ejercen. Planteaba la mejora de la atención policial a las mujeres que acuden a presentar denuncias por violación, malos tratos, etc. Proponía medidas de orden jurídico y administrativo para facilitar la interrupción voluntaria del embarazo a las mujeres que lo deseen. Se preocupaba por la mejora de las condiciones de vida de las presas y de la Seguridad Social en relación a las mujeres. En el terreno de la *educación y cultura*, promovía la actividad física y deportiva de las niñas y las mujeres, la educación sexual en la enseñanza no universitaria, el cambio de actitudes del profesorado a través de una formación y sensibilización con respecto al tema de la igualdad entre los sexos, la orientación escolar y profesional no discriminatoria, el acceso de las niñas a las nuevas tecnologías, la eliminación del sexismo en los medios de comunicación y en los materiales didácticos. En el *ámbito laboral*, proyectaba realizar diversos estudios de evaluación de la actividad de las mujeres, fomentar la información ocupacional y el empleo de las mujeres, mejorar la situación de éstas en las zonas rurales, impedir la discriminación por razones de sexo en los empleos, promover una presencia igualitaria en la Administración Pública y mejorar las condiciones de ejercicio de la maternidad y paternidad de los asalariados. En cuanto a la *salud*, preveía normalizar la prestación de Planificación Familiar, desarrollar los medios necesarios para la atención de los abortos legales y elaborar un programa de prevención y detección precoz del cáncer genital y mamario. En el capítulo de *asociacionismo*, buscaba fomentar la participación política de las mujeres a través de subvenciones a las asociaciones y difusión de información sobre las políticas favorables al colectivo femenino. También preveía *programas de cooperación internacional dirigidos a mujeres de países en desarrollo*, especialmente de Iberoamérica. De las 120 actuaciones de este Plan, se cumplieron 116, quedando pendientes cuatro, entre las que cabe destacar la reforma del artículo 109 del Código Civil para que se pueda alterar el orden de los apellidos de los hijos y un convenio con RTVE para eliminar los estereotipos sexistas de la publicidad y de la programación con vistas a impulsar el cambio de actitudes a través de los medios de comunicación.

El *II Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1993-1995)* contiene menos reformas legislativas y más medidas orientadas a la igualdad real. Tiene cuatro ejes fundamentales. El primero se sitúa en el *ámbito de la educación*: desarrollo de la coeducación, programas formativos para mujeres adultas, estímulo a la producción de material didáctico que favorezca la igualdad de oportu-

tunidades, diversificación de las opciones escolares y profesionales de niñas y jóvenes. El segundo eje es *el empleo*: disminución de la segregación laboral por razón de sexo, mejora de las condiciones de trabajo de las asalariadas, reducción de la tasa de desempleo femenino. El tercer eje lo constituye el *reparto equitativo de responsabilidades domésticas*: mayor número de escuelas infantiles y comedores escolares con horarios amplios y flexibles, permisos parentales para padre y madre, etc. El cuarto eje atiende a la *inserción social de mujeres marginadas*: estudio de la situación de las mujeres de grupos marginados, sensibilización de los/las profesionales del ámbito social a esta problemática, ayudas económicas a la monoparentalidad, campañas de sensibilización social para erradicar actitudes xenófobas o racistas. Finalmente, se plantea la *continuación y profundización de las políticas internacionales de ayuda a países en desarrollo* previstas en el primer Plan.»

PULEO, A.H., «Orígenes y desarrollo del feminismo», en MARDONES, José María, *Movimientos sociales*. Estella (Navarra), Ed. Verbo Divino, en prensa.

---

## Actividad 2

---

### Objetivo

Reflexionar sobre las diferencias existentes entre la situación de las mujeres en los países más desarrollados y los más pobres. Fomentar la solidaridad y la comprensión de los problemas de las mujeres del Tercer Mundo.

### Desarrollo

1. Visionado del programa de Carmen Sarmiento sobre las mujeres del Tercer Mundo de la serie «Los Marginados» o de alguno de la serie «Mujeres de América Latina» de la misma realizadora.
2. Cada alumna y alumno realiza un resumen de la situación de las mujeres mostrada en el vídeo, relacionándola con los cuadros de porcentajes sobre educación, salud, demografía y trabajo en distintos países (incluidos en *Materiales de Apoyo* a esta materia).

3. Se procede a una discusión general en la que se establezcan las diferencias y/o similitudes con respecto a nuestro país.
4. El alumnado busca información sobre la obra de teatro de Federico García Lorca *Yerma*. Analiza cuál es el tema y el argumento. Lectura del artículo «Yerma es ahora una mujer india». Debate: ¿Existe alguna relación entre la situación de las mujeres españolas de la época de García Lorca y las mujeres en la India actual?
5. En pequeños grupos, lectura del artículo «Mujeres en rebelión» incluido en los materiales. Respuesta a su cuestionario.
6. Puesta en común de las respuestas y elaboración de un esquema de programa de ayuda al Tercer Mundo que tenga en cuenta la información recibida.
7. En pequeños grupos, lectura del texto sobre las inmigrantes magrebíes y elaboración de una encuesta sobre la situación de estas mujeres en España. Realización de la encuesta en centros de acogida a inmigrantes, asociaciones de mujeres inmigrantes u otros centros que resulten adecuados a este propósito.
8. Puesta en común de la información obtenida. Discusión de la frase «Cambiar la mujer para cambiar el mundo».

## Materiales

### Texto A: *Yerma es ahora una mujer india*

El lenguaje de Federico García Lorca nunca fue fácil. Esta afirmación cobra especial validez en el Festival Internacional de Teatro de Londres, donde estos días se representa *Yerma* en punjabí, uno de los idiomas de la India. Durante algo más de dos horas se ofrece una puesta en escena llena de color y ritmo, de simbolología y metáfora. La representación corre a cargo de La Compañía, un grupo de teatro sij dirigido por una mujer, Neelam Chowdhry.

(...) La clave del éxito de esta representación reside, según Trader Fulkner, hispanista australiano y especialista en Lorca, en que la sociedad andaluza de 1934 y la sociedad contemporánea india comparten no sólo un mismo sistema de valores, sino también unas influencias similares. Un estricto código de honor, una

intensa religiosidad, la virginidad como valor en la mujer, el sentido de la espiritualidad, la función de la danza y de la música junto con la herencia musulmana enlazan la sociedad retratada por Lorca en *Yerma* y la sociedad punjabí actual.

(...) «Toda su obra gira en torno a la frustración, especialmente la frustración de ser mujer en una sociedad represora. La propia historia de Chowdhry, la directora de esta versión, tiene similitudes con la de Yerma. Ambas provienen de un ambiente rural, su matrimonio fue concertado por sus padres –aunque en su caso fue feliz– y conocen lo que significa la frustración. Quizás por eso su dirección capta en toda su plenitud la esencia de Lorca.»

G.M., Londres. *El País*, junio de 1993.

### **Texto B:** *Sobre mujeres y desarrollo*

«Un día, las mujeres de Bachher, un pueblo al pie del Himalaya, en el Estado indio de Uttar Pradesh, perdieron la paciencia. Fueron a la capital del distrito, Chamoli, y se quejaron amargamente de sus esposos ante las autoridades. Sus maridos estaban vendiendo los últimos árboles del bosque del pueblo para gastarse el dinero en alcohol. Al final de esta disputa, los hombres cedieron, y las mujeres quedaron encargadas del cuidado y aprovechamiento ordenado del bosque. Esto fue un logro real para las mujeres: al fin y al cabo, ellas son las que deben recoger leña y alimento para el ganado. Ahora, las mujeres lo han organizado de forma que hay suficiente leña y hierba para todos en las cercanías del pueblo sin destruir el bosque.

Con ello hacen más fácil su trabajo y ayudan al mismo tiempo a evitar el peligro de corrimientos de tierra en las empinadas laderas. La mejora en la producción de alimento para el ganado –cada familia puede cortar cada día tanto como pueda cargar una persona– ha posibilitado incluso a las mujeres la adquisición de vacas de raza Jersey, que proporcionan una cantidad de leche significativamente mayor. Con la venta de la leche, las mujeres pueden obtener una importante cantidad de dinero. Por primera vez disponen de dinero propio; hasta ahora, el dinero en efectivo había sido siempre un privilegio de los hombres, mientras que las mujeres tenían que ocuparse del autoabastecimiento de alimentos. Pero, sobre todo, el éxito ha reforzado la confianza en sí mismas de las mujeres. “Somos analfabetas”, dicen, “y a pesar de todo hemos conseguido algunas cosas. ¡Qué no podríamos lograr si supiéramos leer y escribir!”

Es un pequeño éxito en la *atrasada* zona montañosa al pie del Himalaya, con un único fallo: se trata de una rara excepción. La realidad en la India –y no sólo en la India– es que la mujer tiene poco que decir fuera de su casa: que tiene pocas posibilidades de vivir su propia vida y –como las mujeres de Bachher– decidir su propio destino; que tiene menos acceso al sistema educativo: que, sencillamente, vale menos que el hombre.

Pero no sólo las sociedades *subdesarrolladas del Tercer Mundo* discriminan a la mujer, sino también las ayudas aportadas por las sociedades industriales *desarrolladas*. Sólo en los últimos años se ha impuesto poco a poco la idea de que podían ser interesantes proyectos concretos de apoyo a las mujeres o esfuerzos especiales en ese sentido dentro de un marco más amplio. Pero la tendencia opuesta sigue siendo mayoritaria: la ayuda al desarrollo se tiende a dar *de hombre a hombre*.

En el continente africano, donde las hambrunas se repiten una y otra vez, donde las mujeres –como en nuestro pueblo de Bachher– son las responsables de la producción de alimentos, el centrar la ayuda al desarrollo en los hombres resulta particularmente absurdo. Cuando se aportan innovaciones para aumentar la productividad de la agricultura –que, además, en muchos casos sólo tienen sentido para los cerebros occidentales–, éstas suelen proporcionarse a los hombres, que en general, no se ocupan de las tareas agrícolas salvo en el caso del arado.

Las verdaderas organizadoras de la producción de alimentos, las mujeres, sólo se benefician de forma indirecta –en el mejor de los casos– de las posibilidades de innovación. En África, el grado de autoabastecimiento de alimentos sigue siendo alto, lo que es bueno, ya que de lo contrario las hambrunas periódicas tendrían consecuencias aún peores. Pero este autoabastecimiento es casi exclusivamente responsabilidad de la mujer; ella es la que se ocupa de que la familia tenga comida suficiente. Por el contrario, el hombre es el responsable de la obtención del dinero en efectivo. Por ello, él es quien se encarga –aunque utilice para ello el trabajo de toda la familia– de los cultivos *modernos como el café o el tabaco*, que proporcionan dinero en efectivo. Si la ayuda al desarrollo se centra en los hombres, potencia automáticamente la producción para el mercado, que puede entrar rápidamente en competencia con el autoabastecimiento de alimentos si surge una escasez de tierra, trabajadores o fertilizantes. Así, la ayuda al desarrollo, sin quererlo, se pone al servicio de la monetarización de la agricultura, de la producción para el mercado y la exportación, y con ello de la devolución de la deuda externa. En cambio, descuida la producción de alimentos para el uso propio, que a la vista de la fracasada industrialización del continente supone la única fuerza económica de África.

En cambio, apoyar a las mujeres en vez de a los hombres contribuiría a asegurar la producción de alimentos, al menos para la población rural. No hace falta decir que tampoco en África las mujeres, que sólo se ocupan de la parte de la economía que no utiliza dinero en efectivo, se consideran merecedoras de apoyo, y las niñas asisten a la escuela menos y durante menos tiempo que los niños. Muchas cosas tienden a indicar que la ayuda y la educación de mujeres y niñas, ya sea de carácter formal o informal, es el camino más barato y rápido para conseguir toda una serie de mejoras. Una mejor formación de la madre lleva a una reducción de la mortalidad infantil, lo que a su vez es un requisito importante para la disminución del crecimiento de la población.

Tal vez no tanto en África, pero desde luego en el superpoblado sur de Asia, puede observarse una correspondencia estadística entre el índice de alfabetización y el crecimiento de la población. En la India, los Estados con los mayores índices de alfabetización tienen el crecimiento de población más bajo; del mismo modo, la población crece más en aquellos Estados en los que los niños van menos a la escuela. El mejor ejemplo de esto es Kerala, con un índice de alfabetización de prácticamente el 100%: su población sólo crece un 1,31%, y la mortalidad infantil ha disminuido hasta el 22 por 1.000. (...)

BENZIGER, Andreas, Periodista del diario *Tages Anzeiger*,  
*El País*, jueves 14/10/93.

#### CUESTIONARIO PARA ANALIZAR EL TEXTO

- a) En África, ¿quiénes suelen tener la responsabilidad de la producción de alimentos para consumo familiar?
- b) ¿Quiénes reciben generalmente la ayuda tecnológica proveniente de los países desarrollados? ¿Para qué se utiliza?
- c) Cuando hay poco terreno o pocos trabajadores o escasez de fertilizantes, ¿a qué se destina lo poco que hay? ¿Cuál es el resultado?
- d) ¿Por qué deben ser las mujeres destinatarias de la ayuda?
- e) ¿Qué relación existe entre educación de las niñas y mujeres y reducción de las tasas de natalidad? ¿Por qué?
- f) Desarrollo sostenible significa desarrollo económico compatible con el respeto del medio ambiente. ¿Por qué la anécdota del comienzo del artículo es un ejemplo de desarrollo sostenible?

**Texto B:** *La mujer inmigrante marroquí en España*

«Se han hecho muchos estudios sobre la inmigración masculina, pero el interés por las mujeres marroquíes es relativamente reciente. Durante años, las mujeres permanecen invisibles, identificadas únicamente con relación a su marido: esposas de sus maridos, hermanas de sus hermanos, hijas de sus padres o madres de sus hijos, permanecían en la sombra, su suerte ligada a la del hombre. A los ojos de los poderes públicos sólo cuenta el marido, portador de un permiso de trabajo y de residencia y, por tanto, en situación de arropar a su mujer.

Muchas están aquí sin poder autónomo y a su llegada tienen que reinventar la vida diaria, aprender la lengua, habituarse a las nuevas costumbres, adaptarse a una nueva distribución del tiempo. ¿Qué cambiar? ¿Qué conservar? La respuesta vendrá más tarde, aun cuando los actos diarios sigan otro curso. La vida comunitaria en el seno de la familia extensa queda reemplazada por un “frente a frente” marido y mujer, con sus ventajas e inconvenientes. (...)

La emigración afecta de diferentes formas los comportamientos sociales de las mujeres, produciéndose, entre otras, tres formas de reacciones:

- a) Las que proceden de zonas rurales tienden a mantener valores y comportamientos tradicionales y constituyen un medio de estabilidad en el seno de la familia y de la comunidad. Si aceptan un trabajo asalariado, lo consideran una contribución al bienestar de la familia que no modifica su estatuto ni sus principios.
- b) Las que sienten atracción por los nuevos valores del país de acogida pero sufren conflictos y resistencias al cambio. Luchan contra la asimilación.
- c) Las que de una aceptación pasiva y silenciosa de las nuevas condiciones de vida y de trabajo pasan a una modificación en el comportamiento y a una integración voluntaria. (...)

LOSADA CAMPO, Teresa. Ponencia inédita en las jornadas *Mujeres, Democracia y Desarrollo en el Magreb*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 23-25 de septiembre de 1993.



## UNIDAD 5:



### Género y violencia

Como ya se ha visto en la segunda unidad, el sistema de sexo-género implica una represión de la agresividad en las mujeres y un favorecimiento de la misma en los varones. En esta unidad analizaremos dos tipos de violencia masculina: la que se ejerce como afirmación de la virilidad y puede elegir como blanco objetos, animales u otras personas (hombres o mujeres) y la que va dirigida en especial contra las mujeres (violencia doméstica) y a veces toma la forma de agresión sexual (violación o acoso sexual).

Puesto que el estereotipo tradicional masculino contiene la agresividad entre sus componentes, a menudo niños y jóvenes mantienen conductas violentas en su esfuerzo por ser reconocidos como varones por sus compañeros. Las formas más corrientes de este fenómeno son el gamberrismo, las pandillas, los ultra sur, etc. Actualmente, puede percibirse una tendencia en las chicas a imitar algunos de estos comportamientos (mecanismo de imitación acrítica de conductas del sexo-género más prestigioso).

Esta unidad se comenzará identificando los modelos de virilidad que transmiten los medios de comunicación, analizando también cómo los modelos estereotipados para ambos sexos fueron ya planteados en la antigüedad clásica.

La agresión suele canalizarse hacia objetivos que se perciben como débiles o denigrados por la sociedad. Aunque no pueda explicarse únicamente desde el punto de vista del género, el surgimiento actual de grupos neonazis (cabezas rapadas) –tema que interesa e inquieta a gran parte del alumnado– debe ser también considerado desde esta perspectiva. Las actividades propuestas apuntarán,

---

pues, a recordar que la ideología nazi implica un culto a la hipervirilidad en sus aspectos más mistificadores.

En cuanto a la violencia contra las mujeres, se evitará el tópico de explicarla por patologías individuales y se la considerará un efecto estructural del sistema de sexo-género al señalar el aspecto social de sus causas y consecuencias: las mujeres que sufren violencia doméstica son económicamente dependientes del marido, el temor a la violación reduce la movilidad del colectivo femenino, etc. Las propuestas de actividades enlazan las quejas planteadas por las mujeres sobre la violencia en el siglo XVIII hasta nuestros días, para evidenciar el carácter permanente de las agresiones.

El objetivo final que persigue esta unidad es el rechazo de las conductas violentas relacionadas con los estereotipos de género en tanto deformación de la personalidad y dominación de otros colectivos.

Tiempo indicativo: 15 horas.

---

## Actividad 1

---

### Objetivos

Identificar algunos modelos agresivos masculinos ofrecidos por el cine, la televisión o los cómics, reflexionar sobre las explicaciones que tradicionalmente se han dado de la relación entre sexo-género y agresividad y tomar conciencia de la influencia de estos modelos en el fenómeno de la violación.

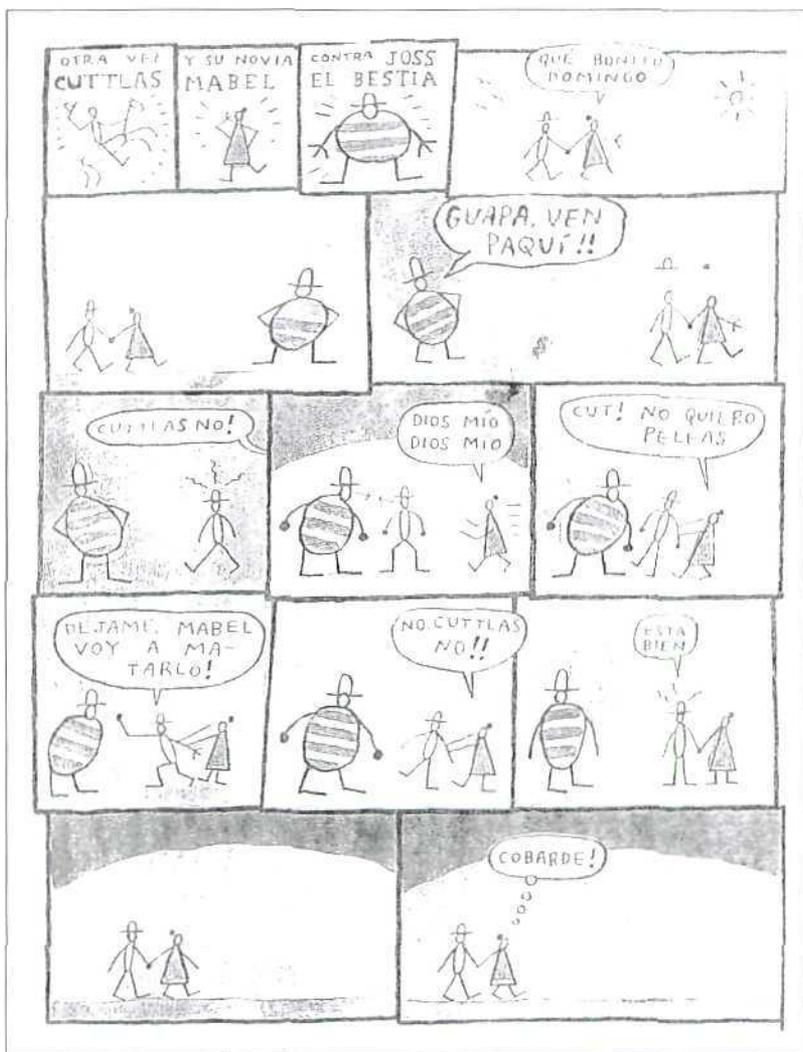
### Desarrollo

1. Lectura en pequeños grupos del *Texto B* de Aristóteles y respuesta al cuestionario que le acompaña.
2. Puesta en común de los resultados y discusión general sobre el (cómico) del *Texto A* del *Pequeño País* incluido en los materiales: ¿Cuál es la norma social y el modelo masculino sobre el que se apoya? ¿Continúan las chicas esperando esas actitudes masculinas?

3. Nuevamente en pequeños grupos, el alumnado analiza las figuras del vaquero, Rambo y Terminator como estereotipos masculinos de progresión creciente de la agresividad (observación realizada por Elisabeth Badinter en *XY. La identidad masculina*, 1993). Para ello, se utilizará el siguiente cuestionario:
  - a) ¿Cuáles son las características del vaquero presentadas por casi todos los *western*? (cobarde, valiente, hablador, silencioso, nómada, sedentario, solitario, independiente, afectivamente dependiente, nervioso, impasible, cruel, justo, poderoso, débil), ¿Puede considerarse un estereotipo masculino?
  - b) ¿Qué significan para él su revólver, su caballo y el alcohol?
  - c) ¿Qué papel tienen las mujeres en su vida?
  - d) En caso de conflicto entre la solidaridad con un amigo varón y su amor por una mujer ¿qué suelen decidir?
  - e) ¿Qué sentimientos parece experimentar con respecto al combate?
  - f) ¿Qué actitud muestra ante la muerte?
  - g) ¿En su relación con los amigos, el caballo o alguna mujer puede suponerse que tiene un fondo menos «duro» de lo que aparenta?
  - h) ¿Crees que Rambo representa una exageración de algunas características del estereotipo masculino? ¿Qué atractivo tiene su imagen?
  - i) ¿Por qué Terminator sería el grado máximo de deshumanización? ¿Tiene sentimientos (amor, miedo), dolor físico o conflictos morales? ¿Cuál es su único objetivo? ¿Por qué crees que tuvo tanto éxito comercial esta película?
4. Puesta en común de los resultados. Lectura en voz alta del *Texto C*: «Cuando quieren decir sí, dicen no» incluido en los materiales. Discusión general: ¿Existe una relación entre el modelo masculino agresivo y conquistador y el fenómeno de la violación? (ver texto «La violación y sus mitos» en *Materiales de Apoyo* a esta materia). ¿Qué consecuencias tiene el temor a la violación en la libertad de desplazamiento de las mujeres?

## Materiales

Texto A: Pequeño País, abril de 1994



**Texto B***Características masculinas y femeninas según Aristóteles (siglo IV)*

«En todos los géneros en los que existe la hembra y el macho, la Naturaleza ha establecido de una manera prácticamente igual una diferencia entre el carácter de las hembras y el de los machos. Ello es especialmente visible en el caso de las personas, de los animales de gran tamaño y de los cuadrúpedos vivíparos. En efecto, el carácter de las hembras es más dulce, se amansa más pronto, admite más las caricias y es más apto para el aprendizaje. (...) Todas las hembras tienen menos coraje que los machos, excepto en el caso de los osos y los leopardos. En estos animales, la hembra aparenta ser más valiente. En los demás géneros, las hembras son más dulces, más maliciosas, menos abiertas, más lanzadas y más preocupadas por la crianza de las crías, mientras los machos son, por el contrario, más corajudos, más feroces, más abiertos y menos insidiosos (...) La condición humana tiene una entidad perfecta, de donde resulta que estos estados anímicos son más patentes en los hombres. Justamente por esta razón, la mujer es más compasiva y más llorona que el hombre, y también más envidiosa y más quejumbrosa, y más crítica y más hiriente. La hembra es también apocada y pusilánime en mayor medida que el macho y más descarada y más mentirosa, más tramposa y de memoria más fiel, también es más vigilante y retraída y, en general, la hembra tiene menos iniciativa que el macho y es de menos comida.»

ARISTÓTELES, *Historia de los animales*, IX. I (608 a), trad. José Vara Donado, Madrid, Akal, 1990.

**CUESTIONES PARA TRABAJAR EL TEXTO**

1. Analizar las comparaciones, establecidas por Aristóteles en el texto, entre los machos y las hembras del mundo animal y entre los hombres y las mujeres.
2. ¿Cuál de los dos géneros sexuales sirve como base para la comparación? ¿Por qué?
3. En la distinción que establece Aristóteles, ¿se podría decir que el varón y la hembra son iguales pero distintos? ¿Por qué?
4. Si el hombre es, según Aristóteles, la perfección, ¿qué es la mujer?
5. Los atributos del varón y la hembra, según Aristóteles, ¿son innatos/naturales o son comportamientos aprendidos?
6. ¿Qué puede significar para el ser humano (hombre o mujer) que las cualidades que se le atribuyen sean naturales y no aprendidas?

7. ¿Cuáles de estos atributos se siguen hoy asociando al hombre y a la mujer? Dar ejemplos de tu vida, el cine, la televisión, las canciones, etc.

**Texto C:** *Cuando dicen no, quieren decir sí (año 1990):*

(Un hombre denunciado por violación fue solamente condenado por estupro –que supone una pena menor– porque quienes lo juzgaron consideraban que cuando las mujeres dicen no, quieren decir sí).

«Declaraciones del Presidente de la Audiencia Provincial. Le pregunta un periodista: “Según usted, aparte de las prostitutas, en el 99% de los casos las mujeres, cuando se les propone una relación sexual, dicen que no. ¿Qué tiene que contestar?” Respuesta: “Cuando se les propone una relación sexual normalmente no acceden enseguida, siempre oponen una inicial negativa; es lo normal. Incluso en una relación consentida o tolerada posteriormente, inicialmente una chica no accede enseguida, sino que se resiste al principio, porque no le gusta, no le agrada, pero acaba consintiendo, o tolerando, por lo menos, la relación.»

Citado en OSBORNE, Raquel, MARQUÉS, Josep Vicent, *Sexualidad y sexismo*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1991, p. 260.

---

## Actividad 2

---

### Objetivo

Reflexionar sobre algunos significados de la violencia como símbolo de género.

### Desarrollo

1. En pequeños grupos, lectura del *Texto A* incluido en los materiales y respuesta al cuestionario.
2. Puesta en común de los resultados y discusión en torno a la cuestión: ¿Existe una relación entre esas características y los estereotipos masculino y/o femenino? ¿Sí? ¿No? Argumenta tu respuesta.
3. Lectura en pequeños grupos del *Texto B* sobre distintas interpretaciones del simbolismo de la tauromaquia.

4. Debate en torno a las cuestiones siguientes:
- ¿Corresponde el matador a la figura tradicional del héroe-caballero que ofrece su combate a la dama? ¿Qué otras interpretaciones se han dado?
  - ¿Por qué no hay apenas mujeres toreras? ¿Consideras que debería haberlas?

## Materiales

### Texto A: *Artículo de Rosa Montero*

#### Fiesta

Me lo acaban de contar Patricia Pau, Verónica Zabala y Vicky Moor, aunque ocurrió hace unos meses. Pero, por desgracia, es una barbaridad muy habitual en nuestros pagos, para júbilo de zopencos y salvajes. Fue en las fiestas de Fuente el Saz del Jarama, el último 9 de septiembre. Soltaron una vaquilla por las calles, apenas una ternera de peluche. Tan joven aún que, en vez de embestir, jugueteaba. Demasiado mansa le pareció al personal esa lactante fiera, de modo que se aplicaron, durante media hora, a enseñarle ferocidad atizándole con piedras y con palos.

Hecho lo cual, la novilla fue encerrada en un cercado, momento que aprovechó la muy jaranera peña El Derribo para subirse a un coche viejo y atropellar al animal tres o cuatro veces. Fue una risa. A estas alturas, la vaquilla, que debía de ser de mala calidad porque se estropeó en seguida, ya era incapaz de levantarse del suelo. Sólo podía mover la cabeza y el cuello, sangraba por el hocico y gemía como si no fuera una vaca brava, la muy estúpida. Desilusionados por su evidente falta de colaboración en un ritual tan racial y vistoso, unos cuantos mozos intentaron levantarla para poder seguir la juerga. Pero el bicho debía de tener el espinazo roto, porque su cuerpo estaba paralizado y no hacía otra cosa que bramar agónicamente cuando la movían. Así es que la volvieron a tirar al suelo y se entretuvieron pateándola un poquito. Luego un hombre le cortó en vivo una oreja y se la ofreció con galante finura a una señora.

Ahíto ya de tanta diversión, decidieron degollar a la ternera, aunque el matarife no atinó del todo bien con la escurridiza yugular y el animal se empeñó en seguir resoplando aún un buen rato. Un caballero hizo saltar entonces a su hijo de ocho años sobre el flanco convulso de la vaca, instructivo juego que enseña a los infantes a ser verdugos. Vendrán otros septiembres, vendrán otros horrores y otros dolores a los que llaman fiestas. Qué deses-

peración tener que compartir país con esta españolidad feroz y asilvestrada.»

MONTERO, Rosa, *El País*, 13/5/89.

#### CUESTIONES PARA TRABAJAR EL TEXTO

- 1) ¿Has asistido a fiestas de pueblos similares a las descritas en el primer texto? ¿Es distinta la conducta de hombres y mujeres en ellas?
- 2) ¿Qué influencia tienen en los niños, según la escritora y periodista Rosa Montero, «fiestas» como la que describe?
- 3) ¿Qué características tiene que mostrar quien participe en las prácticas aludidas en el texto?

### Texto B

#### *Distintas interpretaciones simbólicas de la figura del torero*

(Las interpretaciones son distintas e incluso opuestas).

«Hay autores que identifican al torero español con una sacerdotisa cretense o con la feminidad: "Frente al macho que arremete con poder la sacerdotisa juega la gracia de los quiebros hasta doblegarse y dominarle. La ofrenda que hace de la víctima a la divinidad, como se ve en algunos frescos de Knosos, llega hasta el brindis actual, en el que el torero ofrece, con carácter de rito, la muerte del toro tras el tercio de banderillas. El torero, pues, hereda el puesto de la sacerdotisa. Es la feminidad en la corrida" (...) Para otros: "el toro es una mujer y el acto de matar al toro con la espada (el pene) simboliza el acto sexual, mostrando de esta forma el torero su superioridad como macho, su hombría".»

SERRÁN, Ginés. *Cultura e historia de Grazalema*. Citado en GILPÉREZ FRAILE, Luis, *La vergüenza nacional*, Madrid, ed. Penthalón, 1991.

«(...) ¡Qué agonía la de este bicho cuando se tumba en la arena, vomitando sangre, con la espada atravesando su cuerpo, asfixiándolo, rompiéndolo en pedazos, el puntillero maltratándolo, el matador estirando la figura en gesto triunfador y los espectadores contemplando alborozados esta secuencia atroz. (...) Hay un culto a la muerte del débil, a su escarnio público, que creo que está presente en la médula de la tauromaquia. Es un ritual que exagera ciertas caracte-

rísticas de virilidad, de hombría (...) Y en contra de lo que pudiera parecer, en esta práctica cotidiana se recoge una manifestación de la debilidad propia del hombre que necesita dañar brutalmente a otro ser vivo para sentirse fuerte, poderoso, arrogante. (...)

SAAVEDRA, Luis, «Entrar a matar», *El País*, 8/8/90.

---

## Actividad 3

---

### Objetivo

Tomar conciencia de los estereotipos de género presentes en los grupos de «cabezas rapadas».

1. El alumnado busca información sobre los grupos de «cabezas rapadas», su ideología, su aspecto externo y costumbres.
2. En pequeños grupos, compara la información obtenida con su conocimiento de los estereotipos de género.
3. Puesta en común de los resultados y discusión general en torno a la pregunta: ¿Puede considerarse a los «cabezas rapadas» como una exageración de algunas características del estereotipo masculino? ¿Sí? ¿No? ¿De cuáles sí y de cuáles no?

---

## Actividad 4

---

Pudiera ser que algún punto de esta actividad resultara difícil para parte del alumnado; si así sucediera podrían tratarse únicamente las cuestiones de más actualidad, recogidas en los puntos 3, 4 y 5, que responden a los *Textos C, D y E*.

### Objetivo

Actitud crítica ante los malos tratos a mujeres por parte de la pareja.

## Desarrollo

1. El profesor o la profesora preguntará al alumnado qué entiende por pareja y qué tipo de derechos y deberes corresponden a sus miembros. Alumnas y alumnos deben expresarse espontáneamente sobre el tema, y las ideas se irán apuntando en la pizarra. Al final, se hará un resumen de las ideas hasta llegar a una definición que se considere satisfactoria. Se preguntará después al alumnado cómo imagina el matrimonio (pareja legalmente reconocida) antes de la Revolución Francesa, o sea, antes del advenimiento de las sociedades democráticas modernas. Se recogerán de nuevo las ideas y se permitirá una breve discusión entre el alumnado que, probablemente, no tenga demasiado conocimiento al respecto.
2. Una vez conseguido un clima de interés y curiosidad con respecto al tema, se formarán pequeños grupos y se repartirán los dos primeros textos incluidos en los materiales. El alumnado los leerá y comparará sus contenidos con lo que ellos pensaban del tema. Responderán también a tres preguntas formuladas aproximadamente en estos términos:
  - a) ¿Recuerdas el nombre de una famosa obra de teatro de Shakespeare en la que el marido celoso llega a matar a su mujer? ¿Estaba penado este asesinato en las sociedades del pasado?
  - b) ¿Qué relación existía entre la situación legal y económica de las mujeres en el matrimonio y los malos tratos por parte del marido?
  - c) ¿Ha cambiado esta situación en el matrimonio de las sociedades democráticas modernas?
3. Se distribuyen los *Texto C* y *D*, y, con su ayuda, los grupos responden a las cuestiones siguientes:
  - a) ¿Existe en la actualidad maltrato en las parejas españolas?
  - b) ¿Cuáles son las condiciones que favorecen la práctica de los malos tratos?
4. Puesta en común de los resultados. Visionado del documental *Defendiendo nuestras vidas. Malos tratos en EE.UU.*
5. Discusión sobre la solución a un problema concreto de malos tratos por parte de la pareja. El alumnado puede informarse

sobre ello en el Instituto de la Mujer, en el Centro de la Mujer del Ayuntamiento o en los servicios municipales o autonómicos de acción social.

## Materiales

### Texto A

*Instancia para solicitar la separación de cama y mesa  
(6 de noviembre de 1781)*

«Se presenta la señorita Louise Henriette Didier, que vive como mujer del arquitecto Thomas Garnier, en la calle de Montmorency, Paroisse Saint-Nicolas des Champs. Los excesos, actos violentos y mala conducta de su marido han llegado a tal punto que se ha visto obligada a presentar una demanda. A partir de ahora será imposible para ella convivir con él sin arriesgar su vida. A la edad de 17 años la obligaron a unirse a un hombre que por entonces tenía casi 60 años y ha tenido que soportar pacientemente las manifestaciones de sus celos. Algunas veces la encerró varios días seguidos en la casa, sin que pudiera salir o ver a alguien. Obligada a permanecer constantemente al lado de su marido y a no dar un paso sin pedirle permiso, fue siempre tratada por éste con dureza y a menudo con amenaza de golpes. Siempre había soportado todos estos castigos en silencio sin decirselo a nadie y sin darle el menor motivo de estar descontento. (...) la demandante, después de haber sacrificado su juventud en la esclavitud al lado de este hombre que ya había cumplido 73 años, (...) se había acostumbrado ya a este duro yugo y nunca hubiera pensado en protestar si no hubiera sufrido la horrible escena que le hizo su marido aquella noche y que la obligó a huir a casa de sus padres para salvar su vida. (Habiendo sido invitada a una boda por su familia, cometió la falta de volver tarde a su casa). El Señor Garnier (...) la acusó de haber estado con otro hombre y estuvo amenazándola de muerte hasta las ocho de la mañana con unas tenazas de atizar el fuego.»

En *Archives Nationales* 11035, París. Trad. María Luisa Cavana.

**Texto B:** «*Quejas y denuncias de las mujeres malcasadas*» (1790)

«A los Señores de la Asamblea Nacional:

{...} ¿la augusta asamblea que representa a la nación cerrará sus oídos a las quejas de esta amable mitad del género humano? Este sexo ¿seguirá siendo esclavo del más fuerte?, ¿sus derechos continuarán ignorados y despreciados por largo tiempo? Finalmente, la

ley del divorcio, tan deseada y tan necesaria, ¿devolverá al matrimonio la dignidad tan horriblemente degradada? (...) Esto es lo que rige en los matrimonios en Francia, por esto la sociedad legítima del hombre y de la mujer es una sociedad leonina en la que el marido es dueño de la persona de la mujer, de su dote y de sus derechos. Su patrimonio es el señorío y el despotismo; el de la mujer es la sumisión y la obediencia.

(...) El adulterio de la mujer, esto es, una debilidad a menudo única, aún hoy implica la muerte civil. La culpable es rapada, condenada a reclusión en prisión a perpetuidad, pierde su viudedad y su dote pasa a manos del marido.

Éste, por el contrario, puede impunemente librarse al libertinaje, al desenfreno, bajo los ojos mismos de su mujer, en casa; si así lo desea, mantiene allí a su concubina; vive en adulterio público y escandaloso, la mujer no tiene derecho a quejarse, la ley no le permite deferir su causa a un tribunal. Ella sólo puede ser acusada, jamás denunciante. (...) Un jugador arrebató a la fuerza a su mujer el estuche de diamantes que ella conserva de sus padres para pagar, dice, una deuda de honor, y su mujer no podría vender la mínima parte de él para ayudar a su padre en la pobreza.

¡Cómo! ¡El matrimonio es una sociedad legítima y en esta sociedad uno es todo y el otro nada!»

Documento presentado a la Asamblea Nacional francesa en 1790, recogido en CONDORCET, DE GOUGES, DE LAMBERT, *La Ilustración olvidada, la polémica de los sexos en el siglo XVIII*, ed. de Puleo, A.H., Barcelona, Anthropos, 1993, pp. 127-129.

## Texto C

### *Características más frecuentes en las víctimas de los malos tratos en la actualidad*

«De las encuestas en las Comisarías y de nuestra experiencia profesional podemos concluir que las más desamparadas frente a estas agresiones son las “amas de casa”. Cualquier profundización en los casos de estas mujeres agredidas nos conduce a los mismos condicionamientos:

- dependencia económica;
- falta de conocimiento de sus derechos;
- incapacidad para actuar ante las autoridades públicas, sean éstas policías o jueces;
- dependencia psicológica;

- actitud infantil ante la vida;
- inmadurez, inexperiencia;
- y, desde luego, familia que la preparó para esta única misión de madre y esposa y que, difícilmente, acepta el fracaso matrimonial.

En algunos casos, no poco frecuentes, la madre o la suegra han sido también maltratadas y aconsejan “aguantar” (“yo también aguanté”).

La solución de los problemas es muy traumática. Si son pobres no pueden soportar un largo proceso de separación sin dinero para alimentar a los hijos, que suelen ser muy numerosos. Si son ricas, el marido les niega todo apoyo económico como para mantener el tren de vida a que están acostumbrados sus hijos y no pueden competir con él, que se los gana con dinero, coches, colegios caros, viajes, etc. Estas mujeres están muy expuestas a perder a sus hijos en caso de separación.»

HERRERA RIVERA, Alicia, «Mujeres maltratadas», en *Mujer y servicios sociales*, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1984, p. 35.

#### **Texto D:** *Número de mujeres maltratadas por su pareja al año*

##### **Doscientas mil mujeres son maltratadas por su pareja al año en España**

«Unas 200.000 españolas sufren anualmente malos tratos por parte de su pareja, aunque sólo se denuncia el 10 por ciento de los casos, dijo ayer la presidenta de la Comisión de Investigación de Malos Tratos a Mujeres, Asunción Miura, en las sesiones preparatorias de la UE para la Conferencia Mundial sobre Mujeres.

Miura, que presentó un informe sobre la violencia contra la mujer, aseguró que entre 1989 y 1993 cerca de 100.000 mujeres presentaron denuncias en las Comisarias españolas por malos tratos físicos y psíquicos ocasionados por sus parejas, y que sólo en 1992 más de 80 españolas murieron por ese tipo de violencia.

De todos modos, en los últimos años han disminuido los casos de violencia contra la mujer, afirmó Miura, seguramente por las campañas de sensibilización emprendidas por las ONGs, y por el “cambio de estatus de la mujer, que ha alcanzado mayor independencia económica”.

Una de las ponencias de las sesiones preparatorias de la UE, inauguradas el jueves en Toledo por la ministra de Asuntos Socia-

les, Cristina Alberdi, y en las que por la tarde participó la reina Sofía como congresista, trató ayer sobre el trabajo de la mujer y la pobreza, y puso de relieve que la tasa de actividad femenina en España es la más baja de Europa, un 35 por ciento, frente a la de los varones, un 64,6 por ciento.

La ponencia señala que la incorporación de la mujer casada al trabajo remunerado reduce en un 30 por ciento sus horas de trabajo doméstico, pero que la mujer sigue asumiendo el 81 por ciento de las horas dedicadas al hogar. Un 30 por ciento de los inmigrantes llegados a España son mujeres, que trabajan mayoritariamente en el servicio doméstico, sector no integrado legalmente en el Estatuto de los Trabajadores.»

(Toledo. EFE). *El Norte de Castilla*, marzo de 1994.

**Vídeo:** *Defendiendo nuestras vidas. Malos tratos en EE.UU.*

(Cambridge Documentary Films/Televisión Española, 1993, Oscar de 1994 al mejor documental corto).

El documental expone la magnitud de la violencia doméstica en Estados Unidos, la principal causa de malos tratos a mujeres en edades comprendidas entre los 15 y los 45 años. Pone de relieve que una mujer corre nueve veces más peligro en su casa que en la calle. Según las estadísticas del Ministerio de Justicia norteamericano, los maridos abusan de sus mujeres en un porcentaje del 2,5 por cada 1.000 parejas. Cada una de las mujeres que aparece en el programa cuenta sus experiencias tras sufrir palizas, violaciones y torturas a manos de sus respectivos novios o esposos. Todas coinciden en el fracaso del actual sistema judicial para proteger a las víctimas de la violencia doméstica.

El vídeo se puede conseguir dirigiéndose a TVE.

NOTA: En la unidad didáctica "La Comercialización del Sexo y la Violencia sexual" de los materiales de *Educación Afectivo-sexual en la etapa secundaria (Programa Harimaguada)*, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, pueden encontrarse otras actividades sobre el tema de la violencia sufrida por las mujeres.

## UNIDAD 6:

---

### Amor y sexualidad

Esta última unidad traslada el análisis de género a un ámbito particularmente relevante para los y las adolescentes: el terreno de las relaciones afectivas y sexuales. Las diferentes actividades persiguen una toma de conciencia de prejuicios y actitudes aún vigentes contrarias al respeto y la igualdad entre hombres y mujeres. De esta manera, el alumnado examinará la influencia que estos prejuicios y actitudes –relacionados con la jerarquía de género– ejercen en la vivencia del amor y la sexualidad entre las y los jóvenes.

Se comienza observando las diferentes actitudes de los chicos y las chicas frente al amor y la sexualidad; se pasa revisión a la doble moral sexual, analizando los privilegios del colectivo masculino y relacionándolos con el estereotipo del Don Juan y sus consecuencias negativas; se estudia cómo se ha ido construyendo la teoría del enamoramiento y del amor, centrándose en los textos de Capellanus y del amor cortés y se realizan actividades de reflexión sobre la violencia sexual.

Tiempo indicativo: 15 horas.

---

#### Actividad 1

---

#### **Objetivo**

Detectar actitudes diferentes frente al amor y a la sexualidad según el género.

## Desarrollo

1. Encuesta entre amigos y amigas sobre la diferencia o similitud entre las actitudes de chicos y chicas frente al amor (¿más románticos/as?, ¿más afectivos/as?, ¿más interesados/as por el sexo?, etc.).
2. Se pide al alumnado que haga un listado de los «grafitti» relacionados con el tema del amor y la sexualidad leídos en servicios de hombres y mujeres del instituto o, en su defecto, de cafeterías o pubs que frecuenten. Se previene que ninguno de estos «grafitti» debe incluir nombres o apellidos, y en el caso de que los incluyeran, en el listado se los reemplazará por una A si se trata de una mujer y B si se trata de un hombre, evitando así situaciones molestas o insultantes para quienes participan en el trabajo.
3. Se comparan con las ideas expresadas en la encuesta y con el *Texto A* incluido en los materiales.
4. Discusión sobre el *Texto B*, cómic del *Pequeño País* incluido en los materiales: ¿Qué estereotipos masculino y femenino refuerza? ¿Qué actitud frente a las relaciones entre chicos y chicas? ¿Sería imaginable la misma situación con un profesor y un grupo de alumnas?
5. Resumen de las aportaciones de la discusión y comparación con los modelos anteriormente resumidos.
6. Juego de roles: ¿Qué suele suceder cuando una chica pasa junto a un grupo de chicos en la calle? La escenificación incluye miradas, gestos y expresión verbal.
7. Discusión en pequeños grupos sobre los piropos: ¿son agradables?, ¿quién los dice a quién?, ¿por qué?, ¿qué significan?
8. Puesta en común de los resultados. Discusión general.

## Materiales

### **Texto A:** *Jóvenes y sexualidad*

«Las chicas parecen tener una visión más idealizada o romántica de las relaciones sexuales, ya que el porcentaje de las mismas que se muestra de acuerdo con que “hacen o harían el acto sexual sólo



---

## Actividad 2

---

### Objetivos

Adoptar una actitud crítica sobre los privilegios masculinos de la doble moral sexual.

### Desarrollo

1. En pequeños grupos, lectura del *Texto A* de Capellanus incluido en los materiales y respuesta razonada a la pregunta: ¿corresponde este texto del siglo XII a lo que piensan hoy chicas y chicos?
2. El alumnado busca información sobre el personaje de Don Juan.
3. Puesta en común y debate con ayuda de la profesora o profesor en caso necesario en torno a las siguientes cuestiones:
  - a) ¿Qué es un Don Juan?
  - b) ¿Cuáles son sus objetivos? (Deberá señalarse, entre ellos, uno fundamentalmente importante: la afirmación de la identidad masculina frente a otros hombres por medio de un criterio cuantitativo de conquista.)
  - c) ¿Podría haberse escrito un Don Juan femenino? ¿Puede crearse hoy?
  - d) En la vida cotidiana ¿la reacción de la sociedad es distinta frente a una mujer con actitudes de Don Juan?
4. Lectura en voz alta de la *Sentencia absolutoria por violación, Texto B*, incluido en los materiales, y discusión sobre la misma relacionándola con el tema precedente.
5. Comentario en pequeños grupos de los artículos periodísticos, *Texto C*, sobre mutilaciones rituales y obligación de llevar velo. Como guía pueden utilizarse las siguientes cuestiones:
  - a) ¿Qué función tiene el velo?
  - b) ¿Por qué debe ocultarse más el cuerpo femenino que el masculino?
  - c) Imaginar las consecuencias que tiene esta exigencia del velo en la vida cotidiana de las mujeres.

- d) Si el clítoris es un órgano fundamental para el placer sexual femenino, ¿qué sentido tiene su amputación ritual?
6. Puesta en común y comparación con las sociedades occidentales del pasado y el presente. Pequeño análisis del entorno cercano a través de una encuesta a abuelos y abuelas, padres y madres o hermanos y hermanas mayores sobre sus relaciones amorosas, noviazgo, permisividad, etcétera. Debate sobre las diferencias y similitudes en la actitud social frente a la sexualidad femenina (en la moral y las costumbres, en la religión, en la mitología griega, etc.). (Véase Texto E de la Actividad 5 en Unidad 2; y textos sobre Mitología clásica en *Materiales de Apoyo* para la materia.)
7. Breve redacción individual sobre el tema ¿Cómo desearías que fuese la actitud frente a la sexualidad en chicos y chicas?

## Materiales

### Texto A

*Teoría del amor de Andreas Capellanus (año 1180 aproximadamente)*

«Que el amor es una conmoción, es fácil de verlo. Pues antes de que el amor se vea correspondido por ambas partes, no hay desasosiego mayor, porque teme de continuo el enamorado que su amor no pueda alcanzar los resultados apetecidos y echar a perder inútilmente sus esfuerzos.

Y cuando ha llegado a una tan completa obsesión, el amor se siente incapaz de echar freno, y enseguida se lanza a la acción. Se esfuerza rápidamente por conseguir una ayuda y encontrar un intermediario. Pues empieza a pensar cómo podría alcanzar sus favores, y trata de hallar un lugar y una fecha con la oportunidad de un encuentro, y el breve espacio de una hora se le hace un año eterno, porque para un alma en desasosiego, nada se alcanza con la rapidez deseada; y, naturalmente, le acontecen muchas otras cosas de este cariz. (...)

Ahora hablemos del pecado citado antes y veamos, si la mujer rompe la fidelidad de su amante, qué debe hacerse. (...) estamos lejos de declarar que haya que respetar a una mujer de tal clase, que no se avergüenza de atarse a la pasión de dos. Aunque, efectivamente, esto se tolera en los machos, debido a la práctica frecuente y al privilegio de su sexo, hasta tal punto se considera abominable

que, después de que la mujer se ha mezclado en el placer de muchos, se la considera, por así decir, como una sucia puta, y se la juzga por todos indigna de presentarse en las demás reuniones de las damas.»

ANDREAS CAPELLANUS, *De amore*, fragmentos del Libro I y II, trad. del latín de Juan Carlos Temprano y José Antonio Enriquez (texto inédito).

## Texto B

*Sentencia absolutoria en un caso de violación.*  
*Pontevedra, 27/2/1989*

«Se absuelve a dos procesados por violación, con el argumento de "las circunstancias personales de la ofendida... una chica casada aunque separada y, por ello, con experiencia sexual, que mantiene una vida licenciosa y desordenada, como revela el carecer de domicilio fijo, encontrándose sola en una discoteca... y que se presta a viajar en el vehículo de unos desconocidos como eran los procesados, haciéndolo entre ambos en el asiento delantero y poniéndose así sin la menor oposición en disposición de ser usada sexualmente.»

Citado en MARQUÉS, J.V., OSBORNE, R., *Sexualidad y sexismo*, Universidad Nacional de Educación a Distancia-Fundación Universidad Empresa, Madrid, 1991, p. 260.

## Texto C

*Artículos de prensa sobre mutilaciones rituales y obligación de llevar velo*

### Derechos humanos

#### **La OMS dice que unos 100 millones de mujeres han sufrido una mutilación sexual**

«Entre 85 y 114 millones de niñas y mujeres en el mundo han sido sometidas a algún tipo de mutilación sexual. La mayoría vive en 26 países africanos, aunque también se llevan a cabo este tipo de prácticas en Asia, cada vez más frecuentemente en Europa, Canadá, Australia y Estados Unidos, según un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Ante estas cifras alarmantes, la OMS ha pedido a la Asamblea, que reúne en Ginebra hasta el próximo día 12 a delegaciones de los 187 países miembros, que apoyen los esfuerzos ten-

dentes a eliminar estas prácticas nocivas discriminatorias, que no sólo atentan contra la salud de las niñas, sino contra los derechos más elementales de la mujer.

Las mutilaciones sexuales femeninas están profundamente arraigadas en la tradición cultura de muchos países, por lo que es indispensable hacer gala de tacto y discreción a la hora de suprimirlas, recomienda el director general de la organización, el japonés Hiroshi Nakajima. "Tenemos que convencer a la gente, incluidas las mujeres, que pueden abandonar una práctica particular, sin por ello renegar de su cultura", señala Nakajima.

Esas prácticas –la ablación total o parcial del clitoris, la escisión y la infibulación, la forma más extrema de mutilación sexual y con más graves consecuencias para la salud– exponen a las mujeres a sufrir frecuentes infecciones urinarias y genitales. Este tipo de problemas a menudo desembocan en la esterilidad y otro tipo de alteraciones sexuales y ginecológicas graves.

Frecuentemente practicadas en condiciones traumáticas, sin anestesia y con escasas medidas higiénicas, las mutilaciones sexuales son también el origen de alteraciones psicológicas que, a largo plazo, hacen temer a las mujeres mutiladas el momento del parto.»

«FERNÁNDEZ, Ana, Ginebra. *El País*, viernes, 6/5/94.

### **Una adolescente de 17 años asesinada en Argelia por no llevar el velo**

Una adolescente de 17 años fue asesinada el pasado lunes en Meftah, una pequeña ciudad situada a unos 40 kilómetros al sur de Argel, poco después de abandonar el instituto en el que estudiaba sin velo islámico, según publicó ayer el periódico *Le Matin*. Una compañera de clase que sí llevaba el velo no sufrió ningún daño.

Todos los indicios apuntan a que el crimen se debe a integristas islámicos, que pretenden convertir al mayor país del Magreb en una república islámica en la que el Corán sea instaurado como norma básica de reglamentación y ley de vida.

La campaña en favor de que las mujeres y adolescentes no salgan a la calle sin el tradicional velo islámico ha cobrado especial virulencia desde hace un mes, en que numerosas poblaciones amanecieron sembradas de octavillas en las que se advertía a las mujeres y adolescentes que no salieran a la calle sin el velo. El comunicado amenazaba a las infractoras y a sus familiares con la muerte.

A finales del pasado mes de enero los militantes islámicos lanzaron una movilización en contra de la prensa francófona, las mujeres trabajadoras y los vendedores de tabaco dentro de un objetivo general de movilización islámica. En enero de 1992 la atleta argelina Hassiba Bulmerka, ex campeona del mundo de 1.500 metros, fue censurada por correr con las piernas desnudas y sin velo.

La violencia integrista contra el régimen argelino, que en marzo de 1992 puso fuera de la ley al Frente Islámico de Salvación (FIS), sigue en ascenso. El número diario de víctimas mortales a causa de la violencia política oscila entre 25 y 30 personas, aunque no todos los óbitos salen a la luz.»

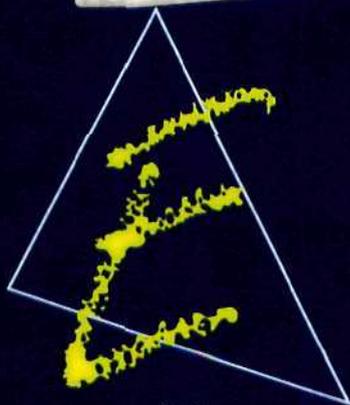
Agencias. Argel/Madrid. *El País*, jueves 3/3/94.

NOTA: Se recomienda para esta unidad trabajar con los materiales de *Educación Afectivo-sexual en la etapa secundaria (Programa Harimaguada)*, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias), en especial con aquellos contenidos en las unidades didácticas siguientes: Anticoncepción y Aborto; Enfermedades de Transmisión Sexual y Sida; Orientación del Deseo, Sentimientos y Conductas Sexuales.









Ministerio de Educación y Ciencia