

**La perspectiva de género mediante las *Novelas ejemplares*.
Un ejemplo de *didáctica crítica* y de *pedagogía lenta***

**The gender perspective through the *Novelas ejemplares*.
An example of the *Critical Teaching* and the *Slow Teaching***

Pedro Antonio Amores Bonilla

Universidad Miguel Hernández de Elche. pamores@umh.es

Resumen

El presente trabajo trata de ofrecer una posibilidad de abordaje de la perspectiva de género en 2º de la ESO mediante el recurso a las *Novelas ejemplares* de Cervantes como base para la aplicación del *Flipped Classroom* y del Aprendizaje Basado en Proyectos. Todo ello se aborda desde la consideración de que es posible cambiar las relaciones de género en la enseñanza mediante la *didáctica crítica* y mediante el tratamiento de las diferencias de género como constructos sociales y culturales.

Palabras clave: Mujeres, brujería, estructuras, Aprendizaje Basado en Proyectos, aprendizaje significativo, perspectiva de género, pedagogía lenta, didáctica crítica.

Abstract

The current task tries to offer a possibility of tackling the gender perspective in 2nd level of ESO through by using the *Novelas ejemplares* by Cervantes and the Project Learning. All of this is tackled from the point of view of it's possible to change the gender relationships through the critical teaching of the gender differences as social and cultural constructs.

Key words: Women, witchcraft, structures, Project Learning, significative learning, gender perspective, slow teaching, critical teaching.

1. Introducción

En el momento actual el sistema político y social imperante, la democracia liberal, asiste a una crisis de definición. El sistema educativo es un elemento fundamental en la construcción de una ciudadanía responsable que desarrolle y ponga en práctica los valores democráticos de la modernidad. El objetivo es la creación de una sociedad construida sobre otros valores (Mérida, 2019, p. 51).

Estos valores implican la igualdad y la responsabilidad. La igualdad se debe materializar en aspectos como la desigualdad de género, y aquí radica la importancia de insistir en ello como uno de los aspectos nucleares del sistema educativo en general y de la enseñanza de la Historia en particular. El presente trabajo muestra una forma de abordaje de estas cuestiones y trata de argumentar la pertinencia

de su tratamiento mediante una forma de planteamiento de enseñanza de los contenidos desde la perspectiva de género.

En el momento actual el escaso control de las instituciones por parte de una ciudadanía poco formada, la ingobernabilidad del sistema, la ausencia de participación política de las ciudadanas y los ciudadanos, la naturaleza sistémica de la crisis y el déficit de crecimiento democrático desembocan en una redefinición del sistema que se conceptualiza con términos como postdemocracia, cosmocracia, democracia postliberal, democracia multidimensional, democracia consensual (Copedge, Herring & Lindberg, 2012, p. 99) o incluso contrademocracia. Con ellos se denomina el sistema de relaciones políticas imperante en el mundo occidental desde 1991 (Puerta Riera, 2014, p. 10).

Esta postdemocracia se caracteriza, entre otros elementos de desigualdad, por un modelo patriarcal de gestión de las relaciones políticas, sociales y familiares. Sin embargo, esta carencia de valores democráticos no es la causa de la situación de patriarcado, ya que este modelo de relaciones de género es el producto acumulativo de un sistema implantado de forma capilar y transversal a los diferentes sistemas y modelos de sistemas políticos y sociales desde la Historia de la Humanidad. El género y sus diferencias han sido construcciones culturales y sociales. Por ello es necesario analizar que las mujeres y los hombres se han visto obligadas y obligados a desempeñar roles y a adoptar identidades de

acuerdo con los patrones de las élites políticas, preferentemente masculinas (Ortega López, 2000, p. 10).

En períodos prerromanos, en la Meseta Norte de la Península Ibérica, ciertos pueblos mantenían estructuras políticas y sociales basadas en el matriarcado. Esta situación de desequilibrio entre géneros, que viene de atrás, se ha agravado esencialmente aunque el discurso postmoderno trate de matizar y disolver estas diferencias.

Por ello pretendemos utilizar las categorías, conceptos y métodos de análisis de la postmodernidad para el desarrollo de la tarea docente (Medina-Vicent, 2018, 23). Nuestro proyecto, además, se basa en la utilización de un conjunto de temas que la postmodernidad utiliza y que enriquecen epistemológicamente la disciplina de la Historia.

En el último tercio del siglo XX han ido apareciendo multitud de feminismos que aún no han terminado de cuajar pero que han enriquecido considerablemente el debate político y, por supuesto, los estudios de Ciencias Sociales en general y la historiografía en particular. Ello nos lleva a la pertinencia de actuar, desde los currícula educativos, en la construcción de un nuevo modelo de ciudadanía en el que las diferencias de género no se asuman como algo natural, sino que se conciban como un constructo social. Por este motivo se hace necesario construir una ciudadanía que edifique su identidad individual y colectiva desde una perspectiva de igualdad.

Esta igualdad se defiende desde el amplio abanico de perspectivas feministas que se desarrollan desde finales del siglo XX y que se caracterizan por la adopción de una postura crítica contra el modelo de democracia liberal, de postdemocracia, que está imponiéndose desde la última década de esa centuria (Monedero, 2012, 68). Por tanto, los planteamientos feministas, que difieren entre sí en multitud de elementos, se caracterizan por reivindicar mayores cotas de igualdad y de libertad (Teimil García 2011, p. 13). Es desde este punto desde el que se puede empezar a resolver no sólo la situación estructural de desigualdad de género, sino la construcción de un espacio común de verdadera representatividad que genere una revitalización del sistema democrático (Jáuregui, 1996, p. 6).

Respecto del sistema educativo, la legislación vigente a nivel estatal, el Real Decreto 1105/2014, así como la legislación autonómica, que, en el caso de la Comunidad Valenciana es el Decreto 87/2015, exponen una serie de preceptos y de principios que en origen pueden coadyuvar en la construcción de una ciudadanía cuyas señas de identidad individual y colectiva tiendan a limar las diferencias sociales, medioambientales y de género. Estas medidas legislativas impelen a tratar de resolver los problemas provocados por las diferencias de género a nivel de base, para construir integralmente la ciudadanía. En aras de esta formación se debe recurrir a los contenidos específicos y generales dentro del sistema

educativo que están enfocados preciasamente a tal fin.

Respecto del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 2º de la ESO, este planteamiento es perfectamente posible. Ahora bien, para poder construir una ciudadanía fundamentada en los principios de igualdad y de resolución de los problemas derivados de la diferencia entre géneros es pertinente diseñar un sistema metodológico que se fundamente en la incorporación de las mujeres como sujetos y objetos plenos (Ortega López, 2000, p. 9) tanto en los instrumentos utilizados (fuentes de información) como en los procedimientos (trabajo colaborativo basado en el desarrollo de proyectos). Así es posible diseñar un método de trabajo que tanto en la forma como en el fondo pueda abastecer esta circunstancia. La idea es reflexionar sobre los roles de género, su génesis y su construcción como productos de un contexto social y cultural.

Sobre esta cuestión, el presente artículo trata de exponer las líneas generales de una forma de abordar la perspectiva de género en este nivel educativo así como los fundamentos pedagógicos, historiográficos y epistemológicos que justifican esta forma de trabajar.

En lo referente a la forma, proponemos un ABP combinado con el *Flipped Classroom* en el que los instrumentos utilizados sean por un lado los materiales provistos por los y las docentes. Este material debe redactarse teniendo en cuenta la perspectiva de género utilizando un lenguaje no sexista en como puede ser el material de estudio

que, en relación con los bloques de contenidos que aparecen en el Decreto 87/2015, así como un blog de clase (Mérida, 2019, p. 54).

Ambos instrumentos han sido la base de conceptos vinculados a la Historia social en general y a la Historia de las mujeres en particular. De la misma forma se han utilizado datos que aparecen en diferentes fuentes de información así como rutinas de aprendizaje y de reflexión para el filtrado y selección de esos datos, su clasificación y, por último, la reflexión pausada.

En este proyecto es pertinente analizar las desigualdades y omisiones históricas que han sufrido las mujeres en la esfera de lo privado pero también en la esfera de lo público (Ortega López, 2000, p. 9). También deben tenerse en cuenta cuestiones referidas a las fuentes de extracción de información.

Estas fuentes serán esencialmente versiones adaptadas de algunas *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes. La idea es modificar la asunción de que la diferencia social en general, y de género en particular, es algo connatural al ser humano. Así pues, el objetivo es modificar este sistema de creencias y tratar de demostrar que a lo largo de los siglos se ha ido construyendo un modelo patriarcal basado en la diferencia de género desde constructos sociales y culturales.

Con este objetivo se utiliza una rutina de comparación y de reflexión empleando herramientas de análisis histórico. Estas herramientas, materializadas en rutinas de

aprendizaje, deberían centrarse en términos de valoración del alcance y extensión del cambio y de la permanencia.

En este caso, el grado de cambio y permanencia se centra en la cuestión del género y de la sociedad patriarcal, de forma que el objetivo final es tratar de definir la conformación de esa sociedad como consecuencia del patriarcado así como sus manifestaciones. Posteriormente se trata de encontrar paralelismos en el momento actual utilizando la *empatía histórica*.

Todo ello se desarrolla desde un nuevo paradigma historiográfico basado en los planteamientos de la postmodernidad y del postestructuralismo. También se recurre a la *Historia de las mentalidades* defendida por autores de la segunda generación de la *Escuela de los Annales* como Marc Ferro (Ferro, 2008, pp. 6-11).

En este sentido cabe incluir el análisis del discurso propio del *giro lingüístico* y de la *Nueva Historia Social*. Se trata, pues, de escuchar la voz de los sectores subalternos que aparece en fuentes escritas. Es el caso de los testimonios que aparecen en las *Novelas ejemplares* como ejemplo de voz de los colectivos minorizados.

Pensamos, en este aspecto, que estas novelas vienen a sustituir la *Historia oral* de que habla el postestructuralismo en el desarrollo de la disciplina, sobre todo en cuanto al estudio de la Edad Moderna.

En última instancia, se trata de analizar los discursos de los agentes de esa sociedad

patriarcal desde Filipo Carrizales, las mujeres que viven en su casa, perros (seres masculinos) como Cipión y Berganza, mujeres como las brujas, etc. Este enfoque se orienta a la aplicación de los conceptos y métodos de Roger Chartier, quien desde la *Escuela de los Annales* desemboca en el análisis del discurso y en el *giro lingüístico* (Chartier, 2002, p. 1).

La base de todo este trabajo es doble. Por un lado, el abordaje del estudio de la Historia Moderna desde una perspectiva de género que entendemos que no sólo coadyuva en la construcción de una ciudadanía responsable, igual y democrática sino que es capaz de asumir la soberanía en un entorno de igualdad. Por ello se abordan temas vinculados al estudio de los gremios, instituciones que no permiten el acceso de las mujeres así como temas vinculados a las relaciones dentro de la familia del Siglo de Oro. Por ello, este planteamiento está muy orientado a la diferencia de género (Ortega López, 2000, p. 11) plasmado en obras como *Rinconete y Cortadillo*, por aportar un ejemplo.

Otros temas que se pueden tratar con este ABP utilizando las *Novelas ejemplares* como recurso son la ruptura de la polaridad y separación entre lo público y lo privado, entre el mundo de la vida y el sistema que cita Habermas (Medina-Vicent, 2018, p. 20). También se abordan la identidad de las mujeres y las diferentes formas de control de su cuerpo (Ortega López, 2000, p. 14).

Por otro lado, a nivel epistemológico consideramos que el estudio de la Historia Moderna, como se ha basado tradicionalmente

en fuentes objetivas. Estas fuentes escritas han sido producidas por los sectores sociales y de género que han detentado el poder y que han obviado la historia de los sectores subalternos.

Dado que la legislación vigente propone el estudio de cuestiones vinculadas a la desigualdad, consideramos que la Historia que excluye a las mujeres es esencialmente incompleta y muestra un enfoque parcial y por ello equivocado de los procesos históricos. Es por ello por lo que tanto desde una perspectiva de valores como desde el enriquecimiento de la ciencia histórica, defendemos el recurso a otras fuentes que no siempre son sencillas de encontrar ni de desentrañar para construir la memoria histórica. Así pues, conectado con la filosofía postestructuralista y con el *giro lingüístico*, proponemos una nueva forma de entender el objeto de estudio y las fuentes en las que basarnos para su abordaje siempre dentro de los proceptos definidos por la legislación vigente (Gamba, 2008, p. 6)

En cuanto a la metodología para la ejecución de estos proyectos, esta esencialmente se basa en la extracción de información y su posterior tratamiento. A partir de aquí en este caso se ha diseñado un ABP. Ello se debe a que el fundamento de las competencias clave de las que habla el Real Decreto 1105/2014 es, en definitiva, el tratamiento de la información, es decir, como observaremos en el desarrollo concreto del proyecto, la cuestión es extraer información, seleccionar la más relevante en relación con el objetivo que se intenta cubrir y,

posteriormente, diseñar una estructura del producto que se genera con los datos obtenidos. Todo ello se ha desarrollado de forma colectiva, de manera que el efecto de los contenidos aprehendidos y utilizados se ha amplificado porque en los grupos de trabajo los roles entre el alumnado se han distribuido de forma que las diferencias en relación con el género se han evaporado.

En lo tocante al tratamiento de la información, esta se puede trabajar de diversas formas. En primer lugar, la extracción de información relevante mediante el uso de estructuras y de rutinas de reflexión y pensamiento, y aprendizaje. En segundo, la producción de un discurso a través del cual se asimilen los valores de igualdad y de respeto entre sexos.

Este planteamiento es muy ambicioso sobre todo en estas edades por las dificultades operativas asociadas al escaso nivel de abstracción. Por ello este enfoque requiere una metodología que permita la asimilación pausada de los conceptos y procesos generales y específicos propuestos por la ley en un primer término, y los valores de igualdad entre sexos antes comentada en un segundo.

El fundamento de esta propuesta es la comprensión de que la desigualdad entre géneros es un constructo social y no natural, como hemos visto. Por eso es pertinente el diseño de un proyecto en el que no sólo por el resultado final, sino por el proceso para llevarlo a cabo, se susciten situaciones emocionales y

cognitivas a través de las cuales el alumnado sea consciente de las raíces de la desigualdad actual. Asimismo, mediante el recurso a la *empatía histórica*, se trata de concienciar al alumnado de los mecanismos de dominación y de los elementos que han sido consustanciales y no contingentes para el mantenimiento de dicha situación de desigualdad pese a que las superestructuras normativas hayan cambiado. Por ello es necesario bucear en la vida cotidiana y en las manifestaciones culturales que reflejen esta realidad que, por otra parte, es poliédrica (Gamba, 2008, p. 2).

La aprehensión de estos valores y el trabajo de la cuestión de género se han conseguido mediante el recurso a la *pedagogía del caracol*. Esta metodología es esencial para fomentar el asombro en el alumnado, así como para explorar sus sentimientos y modificar su forma de percibir la realidad. Gran parte de las actitudes sexistas proceden de sentimientos e ideas muy arraigados desde edades muy tempranas en el universo mental de los y las discentes. Sólo mediante un cambio profundo del sistema de valores se puede modificar este planteamiento.

No obstante, un cambio de este calado necesita de tiempo y de reposo de los contenidos. Por ello se hace preciso rechazar la prioridad en la consecución de objetivos, lo cual comporta que los y las discentes adopten un rol pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando los objetivos presiden la forma de trabajar la asimilación de los contenidos de forma profunda, que es el requisito esencial para

conseguir un cambio en el sistema de valores, se ve mermada.

Así pues, la perspectiva de género se debe abordar desde una actitud activa del alumnado. Ello requiere la utilización de la pedagogía lenta (Navarro Redondo, 2016, p. 6) y el recurso a las rutinas de aprendizaje.

Para el desarrollo de estas rutinas comprobaremos que el grupo de discentes, el alumnado, con el asesoramiento del docente, diseñaron diferentes guiones de trabajo que funcionan como fichas de extracción de información y fichas de expresión de las ideas. Estas fichas se evalúan mediante rúbricas y son esenciales porque desde ellas se puede construir un modelo de interpretación que supone una ruta hacia el conocimiento.

Esta ruta debe emplear elementos como el tipo de expresiones empleadas, el número de veces que los preguntados se refieren a cada uno de los sexos y el carácter y/o valores que atribuyen a cada uno de ellos, tanto en positivo como en negativo.

Desde este planteamiento se pueden extraer conclusiones acerca de los valores y la posición social no sólo de los tipos sociales que aparecen, sino de la diferencia de género que viene asociada. Incluso se puede utilizar la categoría de *cliente/patrono* en cuanto a *mujer/hombre* para analizar hasta qué punto esta posición social se reproduce en el momento actual pese a que los elementos contingentes hayan variado.

2. Metodología

En la línea de lo anteriormente expuesto se han utilizado diferentes métodos de trabajo que se fundamentan de la siguiente manera.

2.1. Metodología de trabajo y metodología docente

En cuanto a la metodología utilizada, se utilizan instrumentos epistemológicos y metodológicos propios de las filosofías postmodernas. En particular se recurre al andamiaje conceptual del postestructuralismo y de algunos feminismos, como el cultural. A nivel pedagógico se utilizan categorías e instrumentos de análisis propios del constructivismo, del aprendizaje socializado, de las inteligencias múltiples, etc.

En este aspecto hemos de diferenciar entre metodología para realizar este trabajo y metodología docente para ponerlo en práctica. Ambas se interrelacionan entre sí, pero es pertinente su diferenciación.

Respecto de la primera, el enfoque que se ha utilizado es empírico ya que se ha observado, mediante una rúbrica de evaluación de la programación y mediante rúbricas de autoevaluación del alumnado tanto colectivas como individuales, el grado de consecución de los indicadores de logro que aparecen en el Decreto 87/2015 de la Comunidad Valenciana. Ello se ha aplicado en varios grupos de un centro educativo de tipo A de dicha comunidad. Además, se ha intentado utilizar las fuentes, es decir, algunos ejemplos de novela picaresca, en

concreto las *Novelas ejemplares* de Cervantes, para dar voz a las clases subalternas.

Somos conscientes de que ello implica la premisa de que estas clases subalternas se expresaban por boca del escritor castellano. Los datos que conocemos nos indican a pensar que Cervantes era plenamente conocedor de la situación social de su época, y así la plasmaba en su obra. Por ese motivo su obra se puede considerar como la voz de los grupos subalternos. De esta forma, recurrir a ella es una forma de revisar la historiografía, y recurrir a ella desde la perspectiva de género implica una revisión historiográfica y metodológica en ese sentido.

En cuanto a los grupos sobre los que se han obtenido estos datos, han sido grupos de 2º de la ESO en los que había varios repetidores en un porcentaje de un 15% del total del alumnado aproximadamente. Asimismo, en estos grupos había alumnado de diferentes culturas y alumnado con el que ha sido necesaria la adaptación de los contenidos, aunque no de los objetivos didácticos. En concreto, en un lapso de tres años se ha trabajado de esta forma con alrededor de 180 discentes en total.

Para trabajar de esta forma ha sido necesario romper con la necesidad imperiosa de cumplir con los temarios oficiales. Por ello se han seleccionado los elementos más relevantes. Así ha sido posible facilitar la aprehensión pausada de los contenidos y, por tanto, ha sido factible producir una reflexión profunda que ha generado el cambio en el sistema de valores.

En lo tocante a la metodología docente, ésta ha pivotado en torno al constructivismo de Vigotsky, a las ideas de Piaget, a la *pedagogía crítica* de Rozada y a la *pedagogía lenta* o *pedagogía del caracol* (Navarro Redondo, 2016, p. 6). Ello ha permitido renunciar a la aplicación rígida del programa de ese nivel educativo y la adopción de una metodología colaborativa que haya permitido disolver las diferencias y los roles de sexo, que eran un elemento esencial que se debía trabajar (Pérez Francesch, 2010, p. 125).

Respecto de la metodología historiográfica, el enfoque metodológico ha pivotado en torno a la *historia social* (Casanova, 2015, p. 9) y a la *sociología histórica* (Astarita, 2019) de manera que se ha tratado de abandonar el enfoque historicista-narrativista y se ha ahondado en un planteamiento más bien analítico (Julià, 2010, p. 14) en el cual es pertinente el uso de conceptualizaciones para establecer comparaciones. De la misma manera, se ha ahondado en la *Historia de los sectores subalternos* que en este caso han sido las mujeres. Partiendo de la idea de que la sociedad contemporánea se construye sobre la desigualdad y sobre modelos patriarcales, pero que estos modelos surgen desde muy atrás y se pueden rastrear en la sociedad moderna, es pertinente plantear un abordaje de los contenidos de la Historia Moderna desde el análisis y la reflexión y desde la empatía histórica centrándonos, prioritariamente, en la cuestión de la desigualdad entre los hombres y las mujeres y en las diferentes situaciones a las que mujeres de

diferentes grupos sociales y situaciones se ven sometidas pero siempre soportando la subordinación ante el sistema patriarcal.

Por otra parte, el centro de la historiografía ha sido se ha el *hombre* en términos abstractos y universales. Esta categoría es insuficiente para aprehender el acontecer al ser humano puesto que se reduce al hombre en masculino y, para más ende, blanco. Con ello se restringe el campo de estudio a una minoría. Por este motivo, desde una perspectiva epistemológica es pertinente la ampliación del radio de acción. Aunque la Historia de la mujer esté ligada a las ideologías feministas, en un trabajo de descubrimiento de la Historia de un período es necesario incluir el análisis de las formas de vida de sectores que en realidad son mayoritarios como las mujeres. Con ello se consigue aumentar la riqueza, pluralidad y capacidad de expansión del conocimiento histórico (Ramos, 2015, p. 212).

Por estos motivos se hace necesario el recurso a la Historia de las mujeres como premisa historiográfica. Se tienen que estudiar las formas de comportamiento y la situación de determinados tipos sociales que se caracterizan por vivir y actuar en sociedad dentro del marco ideológico del patriarcado para poder argumentar hasta qué punto las diferencias de género son constructos sociales y no se deben a cuestiones naturales. Este es el objetivo final, metodológico, historiográfico y filosófico de nuestra propuesta.

Esta premisa analítica, la Historia de las mujeres, cuestiona el paradigma positivista heredero de la

modernidad que ha impregnado gran parte de las investigaciones históricas y de los estudios. El paradigma positivista, al centrarse en el estudio de la información provista por fuentes textuales, y dado que la cultura tradicionalmente ha sido desarrollada por los hombres, ha escondido la situación de las mujeres, con lo que al menos la mitad de la población queda silenciada.

Además, este paradigma está agotado conceptualmente porque no arroja luz sobre los procesos históricos y sobre los problemas esenciales del ser humano en su camino hacia el siglo XX. Hay que implantar nuevos modelos y paradigmas interpretativos propuestos por el postestructuralismo y el postmodernismo (Barros, 1999, p. 44).

Ahora bien, el planteamiento historiográfico nuclear de este trabajo ha sido la *Historia de las mujeres* puesto que este enfoque permite una mayor riqueza, pluralidad y capacidad de expresión de los estudios de los procesos históricos (Ramos, 2015, p. 212).

Se trata de la adopción de nuevas fuentes de información que recojan la voz de los grupos subalternos. Como no se dispone de este registro, se ha recurrido a autores reconocidos como reflejo de la sociedad del Siglo de Oro, como Cervantes.

Asimismo, en este nuevo paradigma se tratan nuevos temas como la familia, su organización y dinámica interna, los elementos que la forman, la brujería, etc.

Todo ello se basa en las ideas de pensadores postmodernos como Jean-François Lyotard con su cuestionamiento de las metanarrativas, Jacques Derrida y su concepto de desmantelamiento o deconstrucción o Michel Foucault con sus estudios sobre el discurso y el poder dentro de las grandes instituciones, pero también dentro de la vida cotidiana (Mora Bleda, 2013, p. 145). En este estudio de la vida cotidiana aparecerían elementos como la solidaridad entre mujeres o *sororidad*, que aparecería en *El coloquio de los perros*, como posteriormente veremos.

Este reenfoque historiográfico implica la utilización de instrumentos analíticos nuevos que proceden de esas corrientes de pensamiento postmodernas. Es el ejemplo del patriarcado, del androcentrismo como característica de un mundo que requiere un rediseño, de la teoría de las esferas, de la ideología de la domesticidad o de la cultura femenina diferenciada (Ramos, 2015, p. 213). Asimismo, son importantes conceptos de referencia como la sororidad, la construcción social y cultural de la diferencia entre los sexos, etc.

Los procesos históricos que aparecen en la normativa vigente deben verse utilizando categorías como el *género*. Esta categoría analítica implica asumir el carácter de construcción social y cultural de la diferencia entre sexos (Scott, 1990).

Como reacción contra esta construcción deberemos diseñar una serie de estrategias de intervención basadas en la enseñanza de

contenidos históricos en la que, como estamos indicando, los protagonistas de los procesos de cambio y de permanencia sean los sectores sociales subalternos.

Como efecto de la consideración de partida de las diferencias entre sexos como un constructo social y cultural se observa que el sistema de relaciones políticas y sociales ha sido siempre desfavorable para las mujeres. Ello se ha transmitido mediante el lenguaje, la filosofía, la política, la publicidad, el ordenamiento legal, la religión, los textos médicos y religiosos, las costumbres, las tradiciones, la literatura, las artes y los medios de comunicación. Es por ello por lo que es pertinente la utilización de fuentes primarias para incidir en la cuestión del análisis del género como constructo social y cultural a lo largo de los siglos.

Ahora bien, este acercamiento a las fuentes primarias debe realizarse mediante rutinas de pensamiento y a través de un armazón conceptual que posteriormente se utilicen en el análisis de la realidad. En base a este acercamiento, que se basa en el recurso a estas rutas de razonamiento que se pueden guardar en un *portfolio*, se diseña este trabajo basado en la Historia del género.

La historia del género es hija conceptual de la Historia de las mujeres (Ramos, 2015, p. 213). Desde la Historia social, desde la Historia cultural y desde la Historia conceptual se abordan temas como la cultura política, la formación de la clase social (que en nuestro caso se aborda de igual forma a través de la *novela*

picaresca), el lenguaje, la construcción de identidades individuales y colectivas, la vida cotidiana y el sistema de representaciones.

Todas estas consideraciones nos llevan a seleccionar unas fuentes desde donde construir nuestros instrumentos docentes. Estos instrumentos docentes, por ejemplo los ABP, deben contener estos temas en mayor o menor medida. Posteriormente, los proyectos deben analizar las diferencias de sexos social y culturalmente concebidas para su cuestionamiento y para la elaboración modelos de crítica de la situación actual.

Como temas concretos a abordar desde la perspectiva de género estarían el estudio de las relaciones sociales de género, la historia política de la diferencia de sexos, el uso del concepto *patronazgo* para explicar los intercambios económicos, emocionales y afectivos entre hombres y mujeres, así como el orden simbólico femenino. Y siempre utilizando las oposiciones de las categorías de género, clase y, sobre todo, sexo.

En cuanto a los elementos fundamentales del estudio de los procesos históricos desde la perspectiva de género, debemos destacar el uso del lenguaje, la representación simbólica de la diferencia de sexos y la oposición hombres-mujeres como un elemento problemático. Ello se manifiesta en el discurso.

A nivel social también se deben tratar la marginalidad de la posición femenina en las estructuras sociales y simbólicas y la crítica a la

supuesta objetividad y neutralidad de la ciencia positivista (García-Peña, 2016, p. 7). El positivismo ha destacado los registros de las estructuras de poder tradicionalmente controladas por los hombres, por lo que el análisis o descripción de estos registros muestra sólo una parte de los procesos históricos. Es pertinente, por ello, no sólo cambiar el acento y realizar estudios sobre la vida de las mujeres, sino reflexionar sobre el papel que ellas jugaron en las estructuras políticas y sociales, lo cual no siempre implica estudiar directamente a las mujeres, sino a los hombres y su posición en relación a estas.

En el siglo XXI ya no es posible estudiar o escribir la Historia sin tener en cuenta esta diferencia de género y su origen. Gran parte de los conflictos políticos se fundamentan en la lucha políticas entre sexos, por lo que es pertinente su análisis.

Es necesario estudiar también las situaciones de dependencia entre mujeres y hombres. Asimismo es preciso analizar los procesos de hegemonía de estos últimos respecto de las primeras para comprender de forma más cabal el funcionamiento de una estructura social.

No obstante, esta cuestión no se debe abordar de forma aislada sino dentro del estudio de procesos históricos globales (García-Peña, 2016, p. 3). Ello, además, está dentro de los bloques de contenido de la legislación vigente y es pertinente el diseño de estos proyectos teniendo en cuenta el marco normativo que rige la práctica docente tanto en el nivel I de desarrollo

curricular, como en el II (programación de los departamentos y PGA) y en el nivel de concreción III (programación de aula).

Este enfoque, por otra parte, es original puesto que trata de ahondar en los procesos que llevaron a considerar que las acciones de los hombres masculinos son norma representativa de la historia humana general mientras que las de las mujeres quedan reducidas a la esfera de lo privado.

Como efecto de ello aparecen nuevos métodos de indagación, como la biografía, la *microhistoria*, la Historia cultural, la Antropología, la Economía, la Política, la Historia de las mentalidades de la familia o de las ideas, la tradición oral y la Historia social (García-Peña, 2016, p. 3). Estas premisas aparecen en las fuentes que se proponen en este trabajo, ya que la Historia oral, en la Edad Moderna, se puede recabar en testimonios como los textos literarios.

Partiendo, pues, de las consideraciones del análisis del discurso de que habla Hayden White, es necesario y pertinente recurrir a estas fuentes de información. Además, estos textos cervantinos recogen el saber y el sabor populares.

Por ello, tras la extracción de información utilizando rutinas de análisis que se centren en los aspectos de género antes referidos, hay que encontrar explicaciones convincentes de la subordinación femenina.

Para ello se deben buscar las fuentes y las formas de extracción de información de ellas en las que se cuestionen las bases de la subordinación de las mujeres, por el hecho de serlo, de los hombres que en realidad las necesitan para poder construir su masculinidad cultural. Ello desemboca en otra de las posibilidades de tratamiento del género, que es la interpretación global de los procesos históricos como el conjunto de las experiencias de las mujeres y de los hombres interrelacionando en el pasado. Las relaciones de género, por tanto, son tan importantes como el resto de las relaciones humanas, o más ya que partimos de la premisa de que están en el origen profundo de muchas de ellas (Bock, 1991, p. 62).

Por último, el aparato instrumental con el que se pretende extraer información con la que estudiar la Edad Moderna desde la perspectiva de género es el análisis del discurso. En este caso se analizan elementos sexistas en los diálogos que los personajes tienen entre sí y en los casos en los que aparece el *narrador omnisciente*.

Todo ello es útil para extraer información y conclusiones sobre la construcción de las diferencias de género y su influencia en la construcción de las relaciones de dependencia tan típicas en la sociedad del Siglo de Oro.

El discurso es mucho más que una oración y se refiere no sólo a lo que se dice, sino a cómo se dice y desde qué coordenadas personales e históricas se dice y de qué forma interaccionan los personajes consigo mismos y con el entorno

(Otaola, 1989, p. 83). De esta manera es importante analizar si el discurso sobre la posible brujería de dos mujeres parte de otras mujeres o de miembros del sexo masculino y desde qué posición respecto de las mujeres en general esos miembros operan.

Se trata de rastrear elementos vinculados al patriarcado y a la atribución de virtudes o de defectos en relación con el género en lo que narran los personajes, por ejemplo Cipión y Berganza, en su diálogo acerca de la realidad. No se trata sólo de describir qué realidad destacan, sino cómo lo hacen en relación al género y qué consecuencias tiene este discurso para la construcción del concepto acumulativo de género que pensamos que se va desarrollando al menos desde esos siglos.

Desde esta consideración se puede concebir el estudio de la Edad Moderna de 2º de la ESO mediante el recurso a fuentes que en principio pueden ser representaciones del universo mental de diferencias de sexos. Ahora bien, como tal reflejo expresan las diferencias entre sexos que se deben erradicar tras su detección, análisis y traslación al momento actual para el discernimiento sobre las posibles causas y, por ello, para la reflexión profunda y meditada.

Ello ha facilitado la tarea docente y le ha conferido un sentido. De esta forma se ha tratado de innovar en la forma, pero, principalmente, en el fondo. Este fondo se fundamenta en el estudio de la Historia Moderna teniendo como eje nuclear las

diferencias de género que articulan toda la estructura social.

A nivel epistemológico el enfoque se ha fundamentado en la Escuela de los Annales ya que la cronología se ha utilizado con el objetivo de establecer modelos de forma que se ha huido de la utilización de fechas (Aguirre Rojas, 2004, 70). Los datos cronológicos se han considerado para acotar y definir períodos temporales que han sido los elementos que han marcado la *historicidad* de los ABP y no como datos que se deban conocer fuera del contexto histórico en el que acontecen.

Todo ello permite entender el alcance de las situaciones de desigualdad que aparecen reflejadas en los tipos sociales cervantinos. Es el caso de las mujeres de diferentes segmentos sociales y los hombres de los que dependen... o no, como es el caso de las brujas que aparecen en *El coloquio de los perros*.

Además, los personajes que aparecen en estas obras no son reales sino que son mujeres figuradas y hombres figurados que actúan historiográficamente como ejemplos, tipos, de una tendencia general. Por ello nos aportan información sobre la vida cotidiana y reproducen, aunque no directamente, la vida cotidiana de los sectores populares y subalternos, como esclavos, pícaros, y mujeres.

De esta forma, defendemos el estudio de estos ejemplos porque, aunque se trate de casos novelados y, en principio, irreales, ofrecen una panorámica muy fiable de la mentalidad de la

época. Para nuestro trabajo actúan como tipología genérica intelectivamente útil para comprender las diferencias de género en la sociedad del Siglo de Oro. Salvando las distancias del tiempo pueden funcionar como tipologías analíticas operativas para entender el funcionamiento del patriarcado contemporáneo.

Esto se debe, entre otros motivos, a que Cervantes, el autor, era un buen conocedor de la mentalidad del Siglo de Oro. Por ello nos interesa su obra como fuente de información.

Por otra parte, el análisis y la comparación de modelos, que es lo que trataremos de generar en la Fase IV de este proyecto, no implican que eludamos el discurso narrativo en nuestro proyecto educativo. De hecho, los discentes categorizados como de Nivel 3 de actuación según el decreto de inclusión 104/2018 de la Generalitat Valenciana en muchas ocasiones no pueden desarrollar unas operaciones intelectivas que tiendan a la abstracción. Desde la abstracción se aprehenden de forma más sustancial los procesos históricos y así es factible reflexionar sobre ellos estableciendo las relaciones con el mundo actual para poder adoptar una postura crítica frente a ello, lo cual es uno de los elementos de la *empatía histórica* (Sáiz Serrano, 2013, p. 3).

Menos aún ocurre con aquellos discentes que requieren una adaptación más profunda de los contenidos y objetivos didácticos, es decir, aquellos alumnos y alumnas que necesitan medidas específicas de apoyo educativo. En este

caso es aún más complejo plantear proyectos en los que se precise la comparación de estructuras.

Empero, aunque ello sea complejo, debemos tratar la perspectiva de género desde el estudio de las mujeres en la Edad Moderna porque es posible suscitar en estos y estas discentes la *empatía histórica*.

Por otra parte, como estas y estos discentes se insertan en grupos de trabajo diversos, la socialización del aprendizaje les permite adquirir conocimientos y competencias que por sí mismos serán complejos de asimilar. Así pues, de una manera o de otra, diseñamos un proyecto basado en la comparación de estructuras sociales, económicas y mentales a través de las cuales se pueda aplicar la *empatía histórica*. Se trata de lograr una mayor incidencia en el sistema de valores para cambiarlo y así incidir en la construcción de la ciudadanía desde la perspectiva de género.

Ahora bien, para conseguir que el trabajo docente sea realmente significativo desde un punto de vista lógico y desde un punto de vista psicológico, se necesita un enfoque docente que huya del planteamiento factual descriptivo o narrativo, más propio de las operaciones concretas porque utiliza los *tiempos cortos* (Iggers, 1998). Se trata de identificar las continuidades (Casanova, 2015).

Estas continuidades son las herramientas analíticas que se utilizarán para desarrollar la *empatía histórica* necesaria para abordar la Historia

moderna de 2º de la ESO desde una perspectiva de género.

La causa de la utilización de la cronología de esta forma ha sido eminentemente pedagógica dado que con la utilización de períodos a comparar se ha tratado de profundizar en el análisis histórico como uno de los objetivos didácticos que aparecen en el Bloque II de contenidos del Decreto 87/2015.

Respecto de las consideraciones legales, la legislación estatal y la normativa autonómica defienden el uso de la multifactorialidad para la explicación de los fenómenos históricos. Esta multifactorialidad es muy útil para explicar los procesos históricos desde una perspectiva política, social, económica... pero también desde una perspectiva de género. Es decir, la cuestión es introducir el género como análisis de la evolución de los procesos históricos aunque se acepten otros motivos estructurales y coyunturales. .

Empero, es complejo enseñar la multifactorialidad desde la perspectiva de género al alumnado de la ESO. En esta etapa del desarrollo evolutivo es más asumible el dato concreto y la cronología exacta sobre la que construir un discurso lineal no explicativo e *historicista*. Por otra parte, es preciso y pertinente trabajar desde la perspectiva de las Competencias Clave.

Por último, todos estos elementos teóricos deben cristalizar en un proyecto que tenga como eje vertebrador no sólo el recurso al estudio de

las clases sociales en general, sino a la situación de las mujeres en particular respecto de la configuración de las relaciones de poder, de las relaciones sociales y de las relaciones económicas. Ello repercute en el estudio de las mentalidades como plano de análisis que es a la vez causa y consecuencia de las estructuras económicas, sociales y políticas.

En segundo curso de la ESO se hace esencial el abordaje de esta problemática por varios motivos. En primer lugar, porque la legislación vigente así lo determina; en segundo lugar, porque en este contexto de incremento de los problemas de violencia de género se hace necesaria una labor de concienciación sobre estas cuestiones dentro del proceso de construcción de la ciudadanía.

Esta ciudadanía se define con el autoconcepto, con la identidad, elementos que dependen en gran medida de la memoria histórica sobre relaciones de género. Por este motivo, dentro del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, el estudio de las relaciones entre hombres y mujeres dentro de los grandes procesos históricos, así como en el seno de las familias comunes, es un elemento esencial.

Para ello se puede optar por varias opciones. La primera de ellas podría ser el estudio de la vida de algunos personajes femeninos en el contexto en el que vivieron. Esta opción contribuye a la formación de la empatía histórica pero pensamos que con resultados limitados.

En este punto, debemos recordar los fundamentos conceptuales de este término. De esta manera, con esta terminología nos referimos a ese enfoque originado en la historiografía anglosajona de los años 80 del siglo XX para la comprensión de procesos de cambio y de permanencia mediante estrategias de trabajo en las que se trata de dotar de sentido histórico el fenómeno o proceso histórico en cuestión (Sáiz Serrano, 2013, p. 3). En nuestro caso, se trata del acercamiento a los tipos sociales depauperados o menoscabados en el Siglo de Oro en general y las mujeres en particular. Mujeres que están sometidas a las diferencias de género y al patriarcado y que a duras penas diseñan formas de solidaridad comunes. Entre estos casos destacan los grupos de *bruja*s que aparecen en *El coloquio de los perros*. Todo ello debe practicarse recurriendo a los sentimientos que se generan en el alumnado. Sin embargo, esta metodología implica ir más allá puesto que se debe practicar una imaginación controlada reconstruyendo de forma imaginada los contextos históricos en los que se insertan los procesos que se abordan (Sáiz Serrano, 2013, p. 3).

En nuestro caso, el recurso a la novela picaresca es oportuno ya que la fase de imaginación del contexto se obtiene en la fase de lectura de las obras elegidas. De esta manera es factible proyectar en el pasado los sentimientos y escala de valores que se erigen dominantes en el presente para cuestionarlos mediante la adopción de la perspectiva de los personajes que

aparecen en las novelas elegidas (Sáiz Serrano, 2013, p. 4).

Este enfoque ya ha sido defendido por autores como Endacott o Carril y Sánchez, quienes propugnan que es pertinente combinar el estímulo de los sentimientos con el trabajo cognitivo. Ello implica la asunción de todas las dimensiones que rodean la vida de las mujeres en esos siglos combinando los sentimientos que genera la lectura de ciertas situaciones con el conocimiento teórico que se tiene de ellas (San Pedro-Veledo & Lopez-Manrique, 2017, p. 117).

Por consiguiente, mediante el análisis de los procesos valorando la dimensión temporal, y no sólo narrando, tratamos de entrar en las operaciones formales y en la *argumentación* (Carpente & López-Facal, 2013). Como este planteamiento ofrece dificultades por la escasa capacidad de abstracción de los alumnos y alumnas que se encuentran en este nivel educativo, proponemos dos formas de trabajar.

La primera, más narrativa-descriptiva, que implica un desarrollo más simple y menos abstracto basada en la exposición narrativa de hechos bélicos ordenados temporalmente. La segunda, más analítica, necesita la comprensión del tiempo histórico y de su dimensión. Es cierto que en este enfoque también se describen o relatan las causas y las consecuencias de los diferentes fenómenos históricos, pero se establecen en relación con el grado de cambio y en relación con la duración del mismo y de su profundidad. Es desde esta base desde la que diseñamos un ABP fundamento en el

aprendizaje colaborativo, y no cooperativo, que incide en la cuestión de género en la Edad Moderna.

La segunda podría ser el estudio de las relaciones de las mujeres como colectivo dentro del proceso histórico general. En nuestro caso, este proceso histórico general es el proceso que acaece entre finales de la Edad Media y la Alta Edad Moderna, es decir, los siglos XV, XVI y XVII.

En cuanto al sector protagonista de nuestro enfoque pensamos que deben ser las mujeres como colectivo social que ejerce un papel en el proceso general. Es cierto que si se aborda la cuestión de género desde el estudio de casos individuales se puede inculcar en el alumnado cierta sensibilidad, pero las circunstancias de determinados personajes no son tan extrapolables a la situación actual como la imbricación del colectivo en el panorama general para tratar de averiguar las causas estructurales de la situación así como las consecuencias de la misma. Ello incide en el desarrollo de la *empatía histórica* que consideramos que es pertinente en el tratamiento de la perspectiva de género para el estudio de la Historia Moderna de 2º de la ESO tal y como autores como Sáiz Serrano (2013) y San Pedro-Veledo y Gómez-Manrique (2017) proponen para otros casos.

En relación con esta opción el instrumento por el que se ha optado ha sido el aprendizaje colaborativo de la expresión de formas culturales que son el reflejo de la situación de las mujeres del Siglo de Oro en la sociedad de la

época. Es colaborativo porque no interesa tanto la producción de un producto final como el proceso de generación del mismo, ya que partimos de la premisa que es mediante este proceso a través del cual tienen lugar los cambios en el sistema de valores. Y sobre la cuestión del género el cambio en el sistema de valores, en la mentalidad de la sociedad en construcción es el objetivo a conseguir.

En cuanto a las fuentes específicas para este proyecto, nos referimos al empleo de ejemplos de la *Novela picaresca* en general y a las obras de Cervantes en particular.

El motivo de ello, además de los anteriormente expresados, ha sido la experiencia en el aula. En concreto, el mismo alumnado de secundaria ha demandado novelas ejemplares en las que la cuestión de género apareciese de alguna forma. Es el caso de algunas novelas ejemplares en las que se han rastreado casos de diferencias de género en un sentido patriarcal. Por ejemplo, el tratamiento del sexo femenino de forma explícita en *El celoso extremeño* hace reflexionar sobre la doble moral, sobre el diferente rol social de las mujeres y de los hombres, en los atributos que se presuponen específicos a ambos sexos, en lo que aporta cada miembro de la pareja a la vida en común, en la honra socialmente valorada, etc.

En otros textos de Cervantes estos elementos también se pueden deducir, pero de forma menos explícita al menos para los alumnos de segundo de la ESO. Un ejemplo son las tareas al margen de la ley que mujeres y hombres realizan

en el gremio que dirige Monipodio en el caso de *Rinconete y Cortadillo*. Los delitos son diferentes dependiendo del género del delincuente lo cual es una muestra de la construcción social y cultural de la diferencia de género.

Este aspecto ha sido descubierto con una relativa facilidad por el alumnado aunque utilizando la oportuna rutina de conocimiento. Gracias a esta ruta de conocimiento los alumnos y las alumnas han sido capaces de explorar la mentalidad del Siglo de Oro para extraer interesantes conclusiones sobre la construcción de los roles de género y su extrapolación al momento actual mediante un modelo de análisis.

Para otras novelas ejemplares tales como *El coloquio de los perros* la cuestión es en algunas partes del texto más explícita. En otras novelas esta cuestión aparece de forma menos clara, pero precisamente esta cuestión contribuye a desarrollar la significatividad lógica del proceso de construcción de las diferencias de género desde una perspectiva social y cultural, que es lo que nos interesa para tratar la Historia Moderna desde la sensibilidad hacia las diferencias de género.

Ejemplo de lo primero puede ser la autoatribución de la actividad brujeril en mujeres de determinados grupos sociales. De forma mucho más solapada se puede atisbar ejemplo de lo segundo. Nos referimos al hecho de que la lucidez con la que Cipión y Berganza analizan el mundo es un atributo del sexo masculino. Son perros, sí, pero no son hembras, lo cual de forma indirecta contribuye a imbuir ciertos

valores en las lectoras y los lectores. Sin embargo, el posible error de apreciación de la realidad y del autoconcepto lo apuntan Cipión y Berganza en la conversación que una de las mujeres acusadas en el pasado de brujería tiene con uno de ellos. Las mujeres aparecen retratadas como capaces de cometer errores de apreciación, mientras que el sexo masculino, no. Es pertinente, por tanto, tener en cuenta estos detalles para el diseño de actividades de desarrollo de contenidos mediante el análisis del discurso.

Por este motivo en clase se decidió utilizar versiones adaptadas de *El coloquio de los perros* y de *El celoso extremeño*, ambas ejemplos de *Novelas ejemplares* de Miguel de Cervantes. De esta forma, además, se cubría una de las competencias clave que consideramos secundarias, como es el respeto por las manifestaciones culturales, así como el empleo de obras de arte en su contexto.

Estas obras de arte son las novelas ejemplares cervantinas, un ejemplo literario de primer orden dentro del Siglo de Oro por lo que muestran explícita e implícitamente. Además, como ya se ha apuntado en otras partes de este trabajo, el recurso a estas obras cubre el objetivo, aunque indirecto, de hacer oír las voces de los sectores subalternos de la sociedad, como las mujeres. Esta es una de las aportaciones más interesantes del nuevo enfoque auspiciado por la segunda generación de la Escuela de los Annales en caso como Marc Ferro (2008), o de la Nueva Historia social y las corrientes historiográficas vinculadas al postestructuralismo, al *giro lingüístico*

y al análisis del discurso defendido por Hayden White.

2.2. El problema de las mujeres en la Edad Moderna

Sin pretender ser exhaustivos, en estas líneas deberemos exponer de forma somera la importancia pedagógica del estudio de la situación de las mujeres en la Edad Moderna. Ello se debe no sólo a la necesidad de abordar la perspectiva de género por los motivos de todos conocidos, sino porque desde una perspectiva de la Historia social es necesario abordar el estudio de grupos sociales que sufren marginación dado que la marginación y la diferenciación social, legal y política es una de las características esenciales de la Edad Moderna.

La descripción y el análisis de las personas comunes que viven en el campo y el discurso que desarrollan cuando abordan relaciones entre hombres y mujeres o entre las mujeres y las estructuras de poder es el elemento en torno al cual debería pivotar el estudio histórico en general y la disciplina de la Historia en la ESO de forma más particular. Alrededor del 80% de la población del Siglo de Oro era campesina entre los siglos XVI y XVII (Molas, 2015, p. 274) y la mitad de ese porcentaje eran mujeres. Por esta razón deberemos centrar nuestro estudio en la vida de los seres comunes y en las relaciones de género y no tanto en los hechos políticos de renombre o en las grandes figuras políticas. Población campesina que, además, está en continua expansión (Pérez, 2001, p. 22) lo cual genera tensiones y conflictos de forma

permanente, tanto a nivel social como de género.

Manifestación de estos conflictos es la aparición del fenómeno del pícaro y de la prostituta como sociotipos que se adaptan a una situación de dificultad. Y, dentro de estos sociotipos, las mujeres que tratan de sobrevivir en una sociedad que, además de ser agresiva, es esencialmente masculina y margina el trabajo femenino (Federici, 2010, p. 143).

Esto no deja de ser paradójico dado que la mentalidad de la Alta Edad Moderna confiere una importancia social enorme a las mujeres. Es ella la depositaria de la honra del hombre en las familias sencillas aunque sea considerada un miembro inferior de la sociedad (Rodríguez San Pedro & Sánchez Lora, 2000, p. 243).

En el Antiguo Régimen el matrimonio, la unión legal entre hombres y mujeres, sigue siendo el elemento estructural alrededor del cual se establecen las relaciones sociales (Simón Hernández, 2017, p. 127). Pero este matrimonio, como observamos en *El celoso extremeño*, no es igualitario, sino que se estructura en torno a relaciones de patronaje-clientela que intelectuales feministas detectan en la sociedad occidental actual denunciándolas. Ello afecta no sólo a las clases corrientes, sino a todo el edificio social. Así la situación social de las mujeres es un indicador de primer orden en la comprensión del proceso histórico general de esos siglos.

No menos importante es la manera de tratamiento a las mujeres y las relaciones entre

sexos. No es real únicamente lo corpóreo, sino que es tangible también la forma de tratarse los seres humanos. En el Siglo de Oro, las relaciones se construyen con un claro carácter sexista que se detecta en el discurso. De ahí la importancia de su estudio (Hidalgo Tuñón, 2006, p. 5).

Al considerar que las mujeres no configuran un sector homogéneo sino que está formado por multitud de situaciones diferentes que contienen un elemento nuclear común, que es la desigualdad de tratamiento y la dependencia de los hombres en el caso de que deseen consideración social. Esta consideración se manifiesta en nuestro proyecto en el hecho de que para su desarrollo se han elegido obras en las que aparecen diferentes situaciones. Es el caso de las mujeres que aparecen en *El celoso extremeño* o en *El coloquio de los perros*.

En estas obras, las mujeres que se sustraen al dominio masculino son consideradas brujas por la sociedad pero incluso ellas mismas se consideran como tales, por lo que el punto de vista del conjunto social respecto de mujeres independientes es excluyente. Ello se conecta con la situación actual con situaciones como el *techo de cristal* o las diferentes formas de patriacado encubiero y micromachismos aún presentes en los usos y costumbres sociales. De esta manera, el enfoque que proponemos parte de esta premisa y es por ello más real.

En relación con el control de las mujeres estaba el control de las conciencias que se vinculaba al dominio de los territorios de la Monarquía

Hispanica. El aumento de la autoridad de la Monarquía se manifestaba en la ampliación de las jurisdicciones y funciones de gobierno, con lo que una forma de entender las instituciones de esta formación política podría ser partir del estudio de la heterodoxia y de los instrumentos que usaba el poder para controlarla, para posteriormente, si se diera el caso, derivar las clases, las actividades y tareas, a desarrollar algún aspecto vinculado con las instituciones de poder.

Estas instituciones estaban diseñadas para consolidar una construcción política, la Monarquía Hispánica, cuyo elemento de unión era la ortodoxia religiosa. Esta ortodoxia consideraba que los pecados que cometían las mujeres eran diferentes a los pecados que cometían los hombres, como se observa en el *Malleus Maleficarum*, texto fundacional de la caza de brujas en la Edad Moderna.

Para conseguir la ortodoxia religiosa el poder político intentó controlar la mentalidad de los habitantes de la Monarquía Hispánica. Para ello se sirvió de instrumentos como los proyectos de reforma del cardenal Espinosa, el Índice de Libros Prohibidos de 1564 de la Curia de Roma o el Índice de Quiroga. Este último índice se desarrolló en el proceso de construcción de la Monarquía Hispánica y es importante porque trataba de aplicar las ideas del Concilio de Trento en relación con el proceso de consolidación del poder de esta Monarquía (Rivero Rodríguez, 2005, p. 174). De esta forma, la legitimación del poder político descansaba en

las coordinadas dogmáticas del catolicismo de la *Contrarreforma*.

La importancia política de esta cuestión comportó sin duda el incremento de control de las mujeres y del cuerpo femenino. Ello se iba a trasladar a las obras literarias como las *Novelas ejemplares*. Por ello estas obras constituyen fuentes de primer orden en la enseñanza de la Edad Moderna desde la perspectiva de género.

Estas ideas religiosas confirmaron el concepto acumulativo que tenía la sociedad de las mujeres. Este concepto se plasma en el discurso social, familiar y político de las personas de obras como las novelas picarescas en general y las novelas ejemplares en particular.

La religión, las diferencias de género y la gestión del poder eran inseparables (Rivero Rodríguez, 2005, p. 176). Por este motivo el estudio de la religiosidad, sobre todo en relación con los diferentes roles religiosos de las mujeres y de los hombres en los siglos XVI y XVII permite no sólo la entrada en el mundo de las creencias sino también en la organización política y social de la Edad Moderna. De ahí la necesidad de abordar la descripción y el análisis de las mentalidades del Siglo de Oro mediante la lectura de obras de ese período. La cuestión es saber en primer lugar qué se debe buscar, en segundo lugar cómo recabar esa información para poder filtrarla, y en tercer lugar de qué manera producir un conocimiento nuevo.

Este conocimiento no sólo debe enriquecer el universo intelectual del alumnado, sino

aumentar su capacidad de crítica sobre la situación de la sociedad en general en el momento actual, y de las mujeres en concreto de forma más particular.

2.3. La brujería en la Edad Moderna y su estudio desde la perspectiva de género. La importancia de su abordaje dentro de la enseñanza de la Edad Moderna

Como extensión de lo anteriormente apuntado está la cuestión de la religiosidad de las clases populares. Las clases populares importan al estudio de la Edad Moderna por varios motivos.

Desde una perspectiva epistemológica la Historia social con enfoque de género debe ser el fundamento de la enseñanza de la disciplina. De la misma forma, es pertinente diseñar espacios en los que el alumnado tienda a la comparación de modelos de análisis.

Todo ello implica el recurso a las operaciones formales y a la abstracción, porque se comparan generalizaciones. Sin embargo, aunque últimamente el discurso narrativo esté recuperando terreno (Casanova, 2014, p. 5), no por ello debemos basar la enseñanza de la Historia desde el estudio de casos concretos descontextualizados o la narración de procesos.

Este planteamiento se puede realizar, pero cuando el grupo de alumnos y alumnas en los que se imparte clase no son capaces, en su mayoría, de desarrollar algunos elementos de la abstracción. Aún así, dentro de la Zona de Desarrollo próximo es pertinente tratar de introducir el uso de rutinas de conocimiento a

través de las cuales se puedan producir textos orales o escritos de carácter analítico. Es necesario analizar los procesos de formación de las clases populares en general, y de las mujeres en particular para posteriormente intentar comparar esos elementos con la situación actual. Ello requiere de proyectos largos, de más o menos seis semanas, pero es necesario utilizarlos. Si el estudio de las clases populares y de las mujeres en la Edad Moderna no se realiza de esta forma, pensamos que el resultado final es la aprehensión de un conocimiento que no redundará en la aplicación de la Competencia Social y Ciudadana.

Esta competencia clave requiere la asimilación de conocimientos históricos a comparar con la situación actual para que, a través de la *empatía histórica*, sea posible un cambio en el sistema de valores. De esta forma es posible abordar la cuestión de género en la enseñanza de la disciplina.

Desde una perspectiva legal los bloques de contenido que aparecen en la legislación vigente, en concreto en el Decreto 87/2015, animan a analizar el devenir social y las mentalidades desde un planteamiento de género. Esta cuestión se constata en los bloques de contenido, pero también en los criterios de evaluación y en los indicadores de logro. De esta forma, es pertinente ahondar en el conocimiento de las mentalidades en general y la mentalidad *de género* en particular.

Considerando esta premisa de entrada, y partiendo del hecho de que la religiosidad era un

elemento omnipresente en la sociedad de la Edad Moderna, es interesante analizar no sólo este aspecto, sino la relación con el papel de las mujeres en el Siglo de Oro. En la religiosidad popular hay que tener en cuenta el fenómeno de la brujería y de la *caza de brujas* que tan sugestivo suele ser para las alumnas y los alumnos de estas edades. Este enfoque, además, permite no sólo comprender mejor la dinámica social del período, sino también abordar el estudio de la Historia desde la perspectiva de género de forma atractiva para el alumnado. Ahora bien, el primer aspecto que debemos tener en cuenta para abordar esta cuestión es la conceptualización del fenómeno.

Debemos indicar, además, que la conceptualización ha sido objeto de intensos debates aunque pensamos que desde una perspectiva de género sólo se puede abordar desde conceptos concretos. Como señala Ortega Muñoz, se trataría de ese conjunto de prácticas o supersticiones que ejercen los brujos y brujas, aunque esta autora no diferencia con claridad entre hombres y mujeres puesto que atribuye estas prácticas a unos y a otros (Ortega Muñoz, 2012). Ahora bien, nuestra conceptualización sí que discrimina entre seres masculinos y seres femeninos. Ello se debe a las atribuciones cualitativas que se atribuyen en la época y que rastrearemos en las obras que utilizaremos en el ABP. Para autores como Caro Baroja, Armengol y Ortega Muñoz, el fenómeno de la brujería era algo consustancial a las sociedades primitivas en

general pero, sobre todo, a la civilización de la Edad Moderna en particular.

La brujería sería, pues, ese conjunto de actividades desarrolladas por algunas personas avezadas en el conocimiento tradicional de brebajes, ungüentos, remedios caseros, recetas, prácticas, uso de instrumentos, etc. Estas personas, que en sociedades preindustriales estaban dotadas de un conocimiento informal pero útil a nivel social para la comunidad en la que estaban insertas, desarrollarían funciones sociales importantes como la atención en los partos como parteras, o la provisión de remedios naturales para la cura de determinados males como farmacéuticas, etc. (Caro Baroja, 2005; Armengol, 2002; Ortega Muñoz, 2012; Harris, 2011). Como, en ocasiones, estos conocimientos, vinculados a saberes tradicionales, contenían elementos desconocidos para la mayor parte de la población, y dado que estos conocimientos habían pasado de generación en generación y no eran el producto de una educación formal, sus poseedores disfrutaban y sufrían un aura de ocultismo y de misterio.

Partiendo de la premisa de que la población, el pueblo llano, desconocía estas prácticas, transmitidas, en ocasiones, de padres a hijos, la consecuencia fue la creencia en el poder extranatural y, por extensión, sobrenatural y maravilloso, de estas personas (Amores & Sanchiz, 2016).

Sin embargo, este conocimiento y estas prácticas no estaban restringidas al pueblo llano, sino que

de ellas bebían todos los sectores sociales. Pensadores de renombre como Jean Bodin, reconocido en la Filosofía Política, creían en la existencia de personas que, en virtud de extraños pactos con una entidad esencialmente maligna, disponían de poderes extranaturales e incluso sobrenaturales. Más aún, monarcas como Jacobo de Escocia, Carlos II de Habsburgo de la Monarquía Hispánica, etc. creían en ella y adoptaron medidas para su control con el objetivo de consolidar el poder absoluto de la institución.

Todo ello, como sostienen autores como Brian Levack o Anna Armengol, incidió en la formación de un concepto acumulativo de brujería que estuvo muy presente en la mentalidad de la época y que fue el resultado de siglos de reflexión y de experiencias. Para Levack, por ejemplo, uno de los elementos esenciales de la Edad Moderna en Europa fue la condena de miles de personas, la mayor parte mujeres, acusadas de brujería por parte de tribunales eclesiásticos pero también seculares (Levack, 1997, p. 23). Algunos de los cálculos que se han publicado hablan de alrededor de 9 millones de ejecuciones que, aunque puedan parecer exagerados, indican la obsesión por la brujería en el período (Levack, 1997, p. 47). Otros autores como Harris sostienen que no fueron más de medio millón (Harris, 2011, p. 188).

Sea como fuere, lo que está claro es que se trató de un fenómeno tan importante o más que los conflictos territoriales. Esta obsesión sólo

remitiría con la Ilustración, pero de forma muy matizada (Mantecón Movellán & Torres Arce, 2011, p. 250). Aunque fuera sólo por la magnitud de la cuestión este tema, que indudablemente entronca con el constructo del género como realidad diferenciada pero artificial, debería tratarse en las clases de Historia.

Además, esta obsesión de toda la población europea debe manifestarse en las obras de arte del período. Como consecuencia de esta *brujomanía*, las monarquías y los diferentes poderes territoriales, en pugna por consolidarse en esa civilización esencialmente policrática, trataron de legitimarse utilizando esta cuestión.

De ello se deduce la existencia de discusiones entre aquellos que veían brujería en cualquier hecho humano y los que creían en ella, pero desde un punto de vista más restrictivo. Y a todos ellos habría que añadir aquellos sectores marginados que disfrutaban del miedo que generaban en su comunidad aprovechando esa fama de dominio de poderes sobrenaturales siempre y cuando ello no se escapara de su control.

De esta forma, entre los grupos sociales comunes el miedo a lo extranatural era un elemento consustancial a la vida cotidiana (Rodríguez San Pedro & Sánchez Lora, 2000, p. 216), así como a la muerte. Todo elemento que se escapase al control de la sociedad, que se extralimitase de lo comúnmente aceptado, era visto con reservas. Si a esta mentalidad se le añade el hecho de que quien fijaba la ortodoxia en el comportamiento social era la Iglesia

(Bennassar, 2001, p. 194) el resultado incide en la obsesión por la existencia de las brujas.

Una brujería, por tanto, muy asociada a la feminidad toda vez que el elemento femenino era junto al religioso uno de los fundamentos de la cotidianeidad (Rodríguez San Pedro & Sánchez Lora, 2000, p. 222). Ya Michelet había sostenido que por un solo brujo había diez mil brujas, de manera que el fenómeno era consustancial al género femenino.

Según la mentalidad de la época, ello sería debido a varias razones. La primera, de orden biológico que haría a las mujeres un ser más sensible a determinadas tentaciones e influencias (Palou, 1973, p. 17). El hecho de que en las prácticas brujeriles se introdujeran, de acuerdo con las creencias de la Edad Moderna, elementos esencialmente femeninos como la sangre menstrual o la placenta hacía a los miembros de este género seres más proclives a pactar con el Diablo y a producir poderes extranaturales que, naturalmente, iban a ser practicados con fines demoníacos (Palou, 1973, p. 18). El patriarcado se manifestaba en el juicio negativo de las mujeres que estaban emprendiendo un camino por sí mismas y no necesitaban un *señor* como ocurría con todas las demás.

La deducción de todos estos asertos era evidente: la brujería entendida como el desarrollo de unos poderes extrasensoriales y extranaturales utilizados de forma maligna era un elemento consustancial al género femenino (Palou, 1973, p. 18). Brujas también eran las

mujeres que se negaban a someterse a los lazos matrimoniales (Zaffaroni, 2005). Y bruja era todo miembro del sexo femenino que se escapaba a la forma de ser determinada por la moral de la época.

Evidentemente, estas cuestiones colocaron a gran parte de la sociedad de la Edad Moderna, mujeres en su mayoría, en las fronteras de la herejía. Las mujeres eran, por tanto, susceptibles de ser brujas si concurrían algunas circunstancias (Fargas García, 2016, p. 72). Por ello, las instituciones estatales como la Inquisición iban a emprender una intensa búsqueda y un exterminio de ellas.

Ello se manifestó en una caza de brujas sin igual desde finales de la Edad Media y a lo largo de los dos primeros siglos de la Edad Moderna (Barstow, 1995). Este fenómeno adquirió tal magnitud que se manifiesta en obras de teología como el *Malleus Maleficarum*, texto escrito por dos inquisidores alemanes de finales del siglo XV, y que iba a tener una singular importancia en el proceso de fijación del concepto de brujería a lo largo del período moderno (Kramer & Sprenger, 2004).

La conclusión de todo lo expuesto es que la cuestión de la brujería y de su caza es esencial en la conformación de la mentalidad de las clases populares y de las elites alrededor del papel de las mujeres en la sociedad de la Edad Moderna. Es por ello por lo que es pertinente su abordaje en proyectos de trabajo en los que se trate de incidir en el estudio de este período desde una perspectiva de género. Así, la cuestión del papel

de las mujeres en general, de las formas de religiosidad y de la brujería son aspectos que se pueden tratar como extensiones del Bloque IV de contenidos que aparecen en la legislación vigente como es el caso del Decreto 87/2015 donde se indica, literalmente, que se deben utilizar como criterios de evaluación la capacidad para comparar creencias y comportamientos sociales y explicarlos a partir de la consideración de las desigualdades de clase social y de sexo. En este sentido, algunos autores como Anne Lewellyn Barstow defienden que la caza de brujas en la Edad Moderna estaba fundamentada precisamente en la lucha contra el diferente y, además, en la lucha contra las mujeres que, dentro de la comunidad, trataban de sustraerse del control de los hombres (Barstow, 1999).

De forma complementaria y más radical aún se pronuncian autores como Silvia Federici, para quien el fenómeno de la brujería y de la caza de brujas era el intento de controlar a las mujeres que, además, eran víctimas del proceso de entrada del capitalismo en un sistema de estructuras feudales (Federici, 2010).

En otra línea se manifiestan autores como Marvin Harris, Julio Caro Baroja o Carlo Ginzburg, quienes analizan el fenómeno en parte, pero no completamente, como resultado de un proceso de cristianización incompleto que se podría relacionar con la falta de alfabetización de la población. Ello explicaría que el conocimiento del cristianismo fuera muy limitado y superficial y que por ello pervivieran determinados cultos precristianos.

Estos cultos, dotados de un barniz cristianizador, podrían ser relativamente tolerados por las autoridades religiosas y políticas. En períodos de crisis la sociedad reaccionaría contra aquellas personas que, utilizando ciertos medios incomprensibles para los demás, desarrollaban determinadas funciones como las de asistencia en el parto o la solución de determinados problemas clínicos.

El desconocimiento por el común de los vecinos de estos medios naturales vinculados a saberes ancestrales, sumado al miedo esencial a la muerte y a lo sobrenatural propio de las sociedades precapitalistas, comportaría la violencia contra los que detentaban este conocimiento. Si a esto se le suma el hecho de que estas sociedades estaban muy masculinizadas, como ya hemos apuntado, el resultado podría ser la caza de brujas que impregnó la sociedad de la época.

Además, la brujería y de la caza de brujas en la Edad Moderna son elementos que suelen fascinar al alumnado de secundaria. Ello facilita la aplicación de ese principio pedagógico que indica que es pertinente recurrir a los intereses del alumnado para desarrollar el proceso de enseñanza de la materia. Se trata, pues, de facilitar el acercamiento basado en la motivación y en la curiosidad.

Se deben trabajar las cuestiones que al alumnado interesa de por sí, sino en cuanto son representativas de la mentalidad del Siglo de Oro. Si se trata de un entorno en el que la cuestión de género se desarrolla desde la

masculinidad, ello desemboca en actitudes sexistas. Si se pretenden modificar estas actitudes la cuestión de partir de los intereses indica que teniendo presente hacia dónde se pretende caminar, es necesario intentar suscitar en el alumnado el interés por ciertas partes del currículo, como en nuestro caso son los cambios culturales en la Edad Moderna, los conflictos sociales y religiosos, etc.

Más aún, si tenemos en cuenta que en el currículo se determina que la evolución de las manifestaciones artísticas en esa etapa es otro de los elementos a tratar, ello nos posibilita que se estudien estos fenómenos sociales, culturales y religiosos. Dado que entre los criterios de evaluación se incide en que se debe valorar la comparación entre diversos conjuntos de creencias y comportamientos sociales y explicar, a partir de dicha comparación, algunos conflictos sociales así como las desigualdades de clase y de género, lo cual incide en los cambios en las representaciones artístico-literarias.

Todo ello facilita el trabajo desde fuentes y textos de la época que pudiesen hacer referencia a las cuestiones de género y a la brujería.

Estas fuentes las hemos encontrado en las *Novelas ejemplares*, por aportar sólo unos ejemplos. Y pensamos que se trata de una importante fuente de información porque, como veremos, estas novelas suponen un testimonio de primera mano de la situación de desigualdad de género que se da en todas los grupos sociales, desde las clases acomodadas de las ciudades, como en *El celoso extremeño*, pasando por las

clases más depauperadas, como es el caso de *Rinconete y Cortadillo* o *El casamiento engañoso/El coloquio de los perros*.

2.4. Las novelas ejemplares en general y *El coloquio de los perros* y *El celoso extremeño* en particular como reflejo de la perspectiva de género

Una de las fuentes de información más representativas del devenir de un período es la lectura de la literatura que procede de él (Simón Hernández, 2015, p. 161). Además, la construcción estética de la realidad, la representación del universo mental muchas veces influye en la producción y en la construcción de esa imagen en diferentes obras literarias (Chartier, 2002, p. 1).

De esta manera, si partimos de la premisa de que el objeto del estudio de la Edad Moderna es el conjunto de aquellos sectores que sufren los rigores de una civilización en esencia masculinizada y jerarquizada, es pertinente el recurso a literatura del período que recoja directa o indirectamente esta situación. Es por ello por lo que nos inclinamos al estudio de los personajes que aparecen en la novela picaresca en general y en algunas *Novelas ejemplares* en particular.

En cuanto a las novelas ejemplares, se trata de un conjunto de novelas de escasa extensión y que en el momento de su publicación suponen una novedad no sólo para la producción del autor, sino en toda la Monarquía Hispánica

(Sieber, 2015, p. 13). Es cierto que existían los *Cuentos* de Juan de Timoneda como *El patrañuelo*, de 1567, o los *Exiemplos*, de don Juan Manuel, como el caso del *Conde Lucanor*, por aportar sólo dos ejemplos de relatos novelados de escasa extensión que aportan una lectura más allá de lo a priori expresado. No obstante, todos ellos provienen de la tradición folclórica y de fábulas previas, mientras que las *Novelas ejemplares* de Cervantes son creaciones literarias que recogen el sentido del período. Creaciones literarias que pretenden aportar ejemplos de vida, pero sin precisar exactamente cuáles.

Además, las *Novelas ejemplares* son creaciones literarias mediante las cuales Cervantes pretende deleitar enseñando, siguiendo de esta forma el ideal clásico del Renacimiento (Basanta, 1992, p. 39). Es por ello por lo que son creaciones muy potentes en cuanto a su poder didáctico, lo que les confiere un poder educativo de primer orden. Teniendo en cuenta la potencia que tienen estas obras como reflejo del sentir de la época, suponen para nosotros un instrumento de primer orden.

Además, dado que es muy posible que Cervantes dispusiese de conocimientos rigurosos de los procedimientos seguidos por la Inquisición en cuanto a la brujería, así como de este fenómeno, muchas de sus novelas, como el *Quijote*, reflejan con relativo rigor esta realidad del Siglo de Oro (Vázquez Manassero, 2013, pp. 12-13). Por este motivo nos hemos decidido a utilizar este medio literario para abordar la perspectiva de género en el estudio de la Edad Moderna desde una

perspectiva de Historia Social y de puesta en relieve de los tipos más depauperados de la sociedad. De esta manera se reivindica el papel del docente como *intelectual transformativo* desde una perspectiva dialéctico-crítica (Rozada, 1997). Respecto de las novelas que hemos propuesto, debemos recordar que fueron el producto de un debate entre las y los discentes de 2º de la ESO con los que previamente se había trabajado con otras obras del Siglo de Oro, como es el caso de *Rinconete y Cortadillo*. Este debate tuvo lugar se ejerció también desde la perspectiva de género, es decir, tras comentar a la importancia de las mujeres en la Edad Media se procedió a debatir qué obras utilizar en el proyecto, pero para ello previamente se incidió en la importancia de las mujeres como elemento nuclear de la civilización europea de la Edad Moderna.

Se comentó que las mujeres eran muy importantes en la civilización europea occidental de esos siglos porque era depositaria de la honra masculina pero también porque gracias a su trabajo en el campo y en la industria a domicilio era el fundamento de los procesos de acumulación de capital en sociedades agrarias. Ante la mayor tasa de mortalidad masculina (Pla Alberola, 2015, p. 254) las mujeres que quedaban solas, viudas o eran de una cierta edad, caían en la condición de marginadas sociales (Federici, 2010, p. 107). De esta forma, las comadronas, viudas solitarias y muchas veces impopulares, eran vistas como brujas en las comunidades en las que vivían (Russell, 1998, p. 107).

En el aula se incidió también en que en ese período había una mentalidad restrictiva en lo referente al ejercicio de la religiosidad, que venía de la Baja Edad Media, con lo que se cubría ese criterio de evaluación según el cual es importante comparar períodos históricos y no verlos como compartimentos-estanco.

Por tanto, se comentó en clase que la religión era utilizada con fines políticos. Para ello se abordó la importancia de la religión en el proceso de construcción del Estado moderno en la Monarquía Hispánica desde la homogeneidad religiosa (Kamen, 2004, p. 26) aunque hay autores que destacan que el objetivo de la religión fue marginar a aquellos sectores que no siguieran las normas religiosas (Villacañas Berlanga, 2008, p. 627).

Sea como fuere, la cuestión es que esta mentalidad restrictiva y marginadora iba a generar una caza del diferente. En el caso de las mujeres que desempeñaban determinadas funciones, heterodoxas y *mágicas*, dentro de una comunidad, se iba a manifestar en la forma de la caza de brujas en Europa en general y en la Monarquía Hispánica en particular.

Como consecuencia de esta exposición previa, los y las alumnas demandaron el abordaje de la cuestión de la brujería dentro de la novela del Siglo de Oro. Así pues, el resultado de los debates fue la elección de otras novelas ejemplares para la aplicación del proyecto de ABP y de *flipped classroom* que lleva tiempo poniéndose en práctica.

Como consecuencia hemos diseñado un ABP en el que la perspectiva de género se ha abordado mediante la ampliación de los conocimientos sobre el funcionamiento de la sociedad de la Edad Moderna a través de la lectura de algunas representaciones literarias. Estas representaciones literarias, cuyo *discurso* es representativo de una sociedad y de un tiempo, ofrecen una potencia historiográfica de primer orden.

La cuestión de género en las *Novelas ejemplares* de Cervantes

En el caso de la aplicación del ABP y *flipped classroom* mediante el recurso a las obras del Siglo de Oro, tratamos de utilizar dos fuentes.

Para abordar la perspectiva de género que previamente se ha desarrollado en las Fases I y II de forma teórica, la Fase III implica la utilización de dos novelas conjuntas o por separado dependiendo de los intereses de los grupos de discentes. De esta manera se ha intentado trabajar el aprendizaje colaborativo sin objetivo definido y dirigido a consolidar la comprensión de los procesos históricos.

Asimismo, se ha incidido en el proceso más que en el resultado, la cuestión de las mentalidades y su relación con la sociedad, la economía y la organización política de la Monarquía Hispánica a finales del siglo XVI y principios del XVII.

Para ello las y los discentes optaron por trabajar *el casamiento engañoso-el coloquio de los perros* y *El celoso extremeño* en vez de los acostumbrados *Rinconete y Cortadillo*. No obstante, debemos

destacar que se ha utilizado el mismo sistema de análisis, la misma estructura en la búsqueda de información que se ha ido utilizando en otras novelas picarescas.

Ello se ha debido a que uno de los objetivos de la forma de trabajar que comentamos es el establecimiento de estructuras para facilitar las inervaciones neuronales.

Respecto de *El casamiento engañoso- el coloquio de los perros* pensamos que esta novela ejemplar provee de elementos muy importantes al conocimiento del período, incluso para el alumnado de 2º de la ESO. Por ejemplo, ya desde las primeras páginas se observa la cuestión de las mentalidades de la época cuando el soldado que sale del Hospital de la Resurrección de Valladolid, el señor alférez Campuzano, se santigua (Cervantes, 2017, p. 463). Seguidamente, unas pocas páginas después en la novela aparecen mujeres que buscan marido a quien rendir obediencia (Cervantes, 2017, p. 466).

De ello se infiere la mentalidad de sujeción de las mujeres al hombre en ese período. Asimismo, se habla de la dote, de la honra (Cervantes, 2017, p. 473), etc. Es decir, se trata de situaciones en las que el patriarcado aparece en toda su dimensión.

Como es evidente, en el *casamiento engañoso* aparecen elementos de los que se pueden inferir mentalidades de género de la época. Asimismo, con esta obra se pueden establecer las oportunas relaciones entre las estructuras sociales y las

manifestaciones artísticas dado que la misma novela es una manifestación como tal. Con ello se cubren los objetivos prescritos por la legislación vigente pero además se da voz a las mujeres silenciadas por la historiografía positivista tradicional de matriz rankeana.

Deducimos, pues, que con esta breve novela ejemplar se pueden articular contenidos de Historia Moderna tal y como vienen reflejados en la legislación vigente pero, además, existen en esta obra aspectos vinculados a las mentalidades en las que se observa el diferente trato que esa sociedad destinaba a las mujeres y de qué forma aparecen reflejadas en la novela.

En cuanto al *Coloquio de los perros*, esta obra aparece solapada, sin solución de continuidad, con la anterior pero en realidad se puede concebir como una obra independiente y así se puede tratar en clase. Es un elemento interesante para tratar la cuestión de género en la Historia Moderna porque, al poner en boca de los perros un diálogo crítico, empieza indicando, de forma muy indirecta, que los estudiantes de la Universidad son hijos miembros del sexo masculino, mientras que las mujeres que aparecen en la obra se destinan a otros menesteres.

Es por ello por lo que esta novela empieza con la provisión de información sobre la desigualdad de género. Incluso los perros, Berganza y Cipión, que observan la realidad, pertenecen al sexo masculino, por lo que podría ser pertinente incluir estos aspectos en los elementos a analizar por el alumnado. Son los perros, seres

masculinos, los que no son ciegos ni locos y ejercen un papel de *cronistas de la realidad*, dejando a las pretendidas *brujas* como personas *observadas* y por ello *objetos*, que no *sujetos*, de la acción necesaria. Cuando en la novela aparece una mujer lo hace para destacar la escasa honestidad personal, como es el caso de “La Colindres” (Cervantes, 2017, p. 503). Se hace referencia, en este caso, a la importancia de evitar que en una casa vivan mujeres “de mal vivir” (Cervantes, 2017, p. 503).

Por esta razón la honra, que en el pueblo llano era un elemento nuclear de la psicología individual y colectiva, personificada en las mujeres, aparece como un aspecto destacado que influye en el desarrollo de la acción. Aquí de nuevo tenemos otro ejemplo de la honra masculina cifrada en el comportamiento sexual de la mujer, con lo que se puede establecer un ejercicio de empatía histórica al hilo de este asunto.

Por fin, y ya muy avanzada la novela, aparece la cuestión de la brujería, que es otro de los elementos vinculados con las mujeres que aparecen de forma obsesiva en los textos. Ello se debe a que la brujería también estaba muy presente en la psicología colectiva.

En concreto, el episodio en el que se retrata un caso es el momento en el que estando Berganza con unos titiriteros, gente “vagamunda, inútil y sin provecho” (Cervantes, 2017, p. 511), una vieja que se encarga de una casa de huéspedes confiesa a uno de los perros, confundida, que es una bruja y que está segura de que el perro es en

realidad el hijo de otra bruja que falleció. Estas brujas se dedicaban a restaurar el estado de doncella a las mujeres que “accidentalmente” lo hubiesen perdido (Cervantes, 2017, p. 514). De esta forma en la novela se establece la relación entre la brujería como capacidad extranatural de remediar problemas, con la “entereza” que se les supone a las mujeres de bien y que son depositarias de la honra. De nuevo aparecen los dos temas en los que el tratamiento de los hombres y de las mujeres es diferente según la mentalidad de la época.

Sobre este asunto, Cervantes, buen conocedor del funcionamiento de la Inquisición y de las metalidades heterodoxas del período, sólo sugiere que no todos los casos de brujería son reales porque la misma conversación con los perros, que lo son, es irreal. Eso sí, el escritor recoge gran parte de los lugares comunes referidos a la mitología bruja, como que existe un cabrón o demonio, que conjuraban demonios, que eran capaces de transmutar formas de personas mediante pociones y ungüentos, etc. Por último, la cuestión de género aparece en la conversación entre Berganza y Cipión acerca de las mozas vagamundas.

De todo lo comentado se deduce, por tanto, que en estas dos novelas ejemplares que aparecen unidas existe una amplia gama de trasuntos que se relacionan con la mentalidad de la época y que se conectan con el tratamiento de la cuestión de género. Es preciso ahondar en la búsqueda de estas cuestiones y razonar de qué

forma son tratadas por el escritor para deducir qué destino se reservaba a los dos géneros en la sociedad de la época y de qué manera, y hasta qué punto, se han experimentado cambios y permanencias respecto del momento actual.

Respecto de *El celoso extremeño*, esta es una novela ejemplar en la que toda ella está concebida de forma que las mujeres aparecen como lo que eran en esa sociedad. Como hemos visto, las mujeres eran las depositarias de la honra del hombre y como un depósito consagrado eran tratadas. Así aparece el caso del protagonista Carrizales, que tras haber disfrutado de su juventud, decide, ya con recursos económicos después de una vida en Indias, sentar la cabeza y fundar una familia para transmitir su herencia. Es de nuevo un ejemplo más del patriarcado propio de la sociedad del Siglo de Oro.

Para lograr este fin busca una doncella que no ha conocido varón. Se trata de establecer la relación de patronazgo-clientela en la que la mujer desempeña un rol, preferiblemente el mantenimiento de la honra del varón y la transmisión de la herencia para lo cual los criterios morales que se aplican a uno y otro género son diferentes. Así, Carrizales, sabiendo de la situación del mundo al haber formado parte de él, decide aislar del entorno exterior y encerrar a su nueva esposa, Leonora, en una casa (Cervantes, 2017, p. 287). El protagonista es tan celoso de su honra que ordena que en la mansión ni siquiera los animales pueden pertenecer al sexo masculino. Su mujer sólo

podía salir de la vivienda para acudir a misa, con lo que se detecta en esta parte de la obra la diferencia de sentimiento religioso entre las mujeres y los hombres (Cervantes, 2017, p. 288). Ello ha incidido sin duda en la construcción de las diferencias de género en relación con la moral religiosa.

Sin embargo, como hay por Sevilla, ciudad donde se localiza la pareja, hombres del mismo talante que Felipo en sus años de juventud, la tentación ronda. Aquí se detecta de nuevo la debilidad carnal como un atributo específicamente femenino, y se recomienda que en las rutinas de aprendizaje y de pensamiento se utilicen cuestiones que pongan el acento en esta circunstancia capital.

La tentación para la virtuosa es un pícaro atractivo y joven, de nombre Loaysa, que se hace pasar por un tullido para evitar suspicacias y así poder acceder a Leonora para seducirla. En el proceso de seducción utiliza a una de las doncellas de la dueña, Marialonso, para acceder a Leonora y así poder satisfacer sus objetivos. De nuevo aquí se detecta la diferencia de moralidad en relación con el género, ya que mientras Carrizales es un buen hombre, celoso de su *honra*, las mujeres de su casa conspiran para despojarle de ella. Una honra que, por cierto, reposa en el comportamiento sexual de su esposa y no en sus propios actos, con lo que de nuevo se detecta la diferencia de género y de atribuciones morales.

Mientras tanto, Carrizales es untado con un unguento por una de las mujeres de la casa para

hacerle dormir mientras Loaysa cumple con su cometido. Aquí se ve de nuevo la consideración de maquiavelismo de las mujeres, como se podía considerar en la época.

Acabe como acabe la obra lo importante de cara al tratamiento de la cuestión de género es la forma en la que aparecen las mujeres en el texto. De esta forma, las mujeres en estas obras o bien aparecen como seres simples e inocentes carentes de voluntad y susceptibles de ser engañadas, o como personas demasiado maquiavélicas en sus pensamientos. No existe en estas obras un tratamiento maduro, ético en los personajes de las mujeres.

Estas cuestiones inducen a pensar que esa era la forma de entener al sexo femenino a principios del siglo XVII. Esto ofrece a la docencia una ocasión perfecta para hacer reflexionar a los alumnos y las alumnas mediante la toma de datos concienzuda y pausada de la información que se les pide. De nuevo nos encontramos no sólo con el contenido de la cuestión, que es la reflexión pausada y lenta sobre los datos que se están obteniendo para conseguir que surtan efecto en los y las discentes, sino con la forma, que es la toma de datos en grupo mediante una lectura colectiva de las dos novelas.

Por todo lo anteriormente comentado proponemos el trabajo de ABP basado en grupos de alumnos y alumnas que, de forma colectiva, tratan de entresacar información sobre los puntos que el docente decida pero que nosotros hemos hecho pivotar alrededor de las cuestiones aquí reflejadas. Los grupos de

alumnos y alumnas han tenido que escudriñar colectivamente estas dos novelas para poder cubrir las tareas que el docente ha propuesto de forma más concreta con el objetivo de que, con la información obtenida, de forma colectiva se diseñe un esquema de texto oral o escrito y su posterior publicación en la revista del centro, en una exposición oral, etc.

Lo importante de todo este sistema no es la obtención del producto final, como ya hemos apuntado, sino el proceso de reflexión conjunta alumnos-alumnas sobre un testimonio de primera mano sobre la mentalidad de la Monarquía Hispánica del siglo XVI y XVII.

Todo ello contribuye al abordaje del estudio de este período y de la dinámica social y las mentalidades del mismo desde la perspectiva de género. Empero, además, como posteriormente comentaremos, esta forma de trabajar permite la reflexión conjunta que es la que contribuye a construir la convivencia entre géneros, la igualdad y el respeto.

La cuestión de género tratada mediante un ABP combinado con el *flipped classroom*

La cuestión de género es un elemento nuclear del sistema educativo en general y, de forma más particular, de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Pensemos que, a nivel legislativo, la Competencia Clave Social y Cívica es la que más se repite en el Decreto 87/2015.

A nuestro entender, esta competencia se traduce en cuanto a la perspectiva de género en la asimilación de conocimientos que desemboquen

en una reflexión y en un cambio en el sistema de valores.

Sin embargo, no se trata sólo de los conocimientos, sino de la forma en la que se adquieren. Es por ello por lo que proponemos y de hecho hemos realizado un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos de forma colaborativa y no cooperativa, y que utiliza como elemento de desarrollo de los contenidos previamente asimilados dos novelas ejemplares de Cervantes en las cuales hemos rastreado elementos que se pueden utilizar para trabajar las desigualdades sociales y las mentalidades desde una perspectiva de género.

Respecto al desarrollo del proyecto, éste se ha desarrollado en torno a cuatro fases. La primera de ellas consistió en un *flipped classroom* en el que los alumnos y alumnas adquirían y consolidaban contenidos referidos a la estructura social y a las mentalidades en la Monarquía Hispánica durante el Siglo de Oro.

Para ello utilizaron videos seleccionados por los docentes así como material textual redactado por dichos profesionales junto con textos históricos editados. Previamente se ha ido configurando un repositorio de recursos que ha sido uno de los proyectos del Departamento de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

Esta fase tenía varios objetivos. Por un lado, la estimulación del alumnado y el abordaje de los contenidos con una cierta agilidad. El hecho de que desde cursos anteriores se hubiesen implantado estructuras de análisis de la

información provista por medios orales, audiovisuales y escritos ha ayudado considerablemente.

Se debe destacar que la normativa sobre inclusión se ha tenido muy en cuenta. En concreto, el decreto 104/2018, de 27 de julio. Este decreto ha comportado la asunción de la responsabilidad de diseñar actividades que pudieran satisfacer el tercer nivel de respuesta como aparece determinado en el artículo 14.c.

En esta línea, las actividades y tareas de esta fase de adquisición de conocimientos previos sobre los que construir el aprendizaje del núcleo del ABP, que fue el tratamiento de la desigualdad social y del tratamiento diferencial de las mujeres en el Siglo de Oro, se dividieron en actividades destinadas a la utilización de operaciones concretas, o actividades A, y actividades que comportaron un mayor nivel de abstracción y de análisis o actividades B. La idea que subyacía era comprender las bases de la mentalidad y de la vida cotidiana de las clases populares y la desigualdad social como elementos caracterizadores de ese período (Barrio Gozalo, 2001, pp. 12-15).

Respecto de la segunda fase, que ya es en realidad la que inicia el ABP porque incide en la planificación de un proyecto diseñado sobre los contenidos anteriormente aprehendidos en la Fase I, y ejecutado de forma colaborativa en grupos que incluyan alumnos y alumnas de ambos sexos.

Tras la fase de *clase invertida* a lo largo de la cual se aprehenden los contenidos generales previos (Sobrino, 2018), se inicia ese ABP. Es este ABP el que permite una amplia gama de posibilidades (Liarte, 2018).

Estas posibilidades permiten resolver la cuestión de la inclusión que aparece determinada en el Decreto 104/2018, ya que las tareas que se diseñan e incluso la orientación hacia el producto final tratan de fomentar el uso de las operaciones formales pero también de las operaciones concretas.

En el caso específico que hemos desarrollado, la cuestión es combinar los datos y la formación extraídos de la Fase I, el *flipped classroom*, con los datos que proceden de la *lectura colectiva* de las dos novelas ejemplares anteriormente comentadas. Esta información se debe filtrar mediante el empleo de una plantilla que recoje una estructura de análisis que previamente se ha utilizado en similares ABPs.

La lectura, colectiva, consiste en la siguiente puesta en práctica: mientras un miembro del grupo lee en un nivel I de ruido, el resto trata de rellenar la plantilla de recogida de datos. En esta plantilla se destacan los elementos anteriormente destacados en las novelas ejemplares que se han seleccionado. Las preguntas y cuestiones tienen que centrarse no sólo en la descripción del contexto, sino en la explicación del discurso en ese contexto.

Con posterioridad, en relación con la tesis que el grupo desee defender, los diferentes miembros del

mismo tratarán de debatir sobre la estructura del texto que posteriormente deberán producir también de forma colectiva (Pardo Máiquez, 2018, p. 386).

El texto en cuestión, que se enmarca en los contenidos del Bloque I del Decreto 87/2015 y que tiene en cuenta los niveles de repuesta del artículo 14.c del decreto 104/2018, debe tender al análisis y no tanto a la narración. De esta manera, un posible enfoque puede ser la comparación entre la situación de las mujeres con la situación de otros colectivos discriminados en la sociedad del Siglo de Oro y los instrumentos que se utilizaron en dicha sociedad para llevar a cabo esa marginación.

El texto se planifica en la Fase III y se desarrolla en la fase IV bien de forma oral ante el grupo-clase, bien en forma de textos fragmentados en una exposición en la Biblioteca del IES bien en forma de un texto redactado y publicado en la revista del centro. Sin embargo, no es deseñable la posibilidad de publicarlo mediante una entrada en un Blog de aula.

De lo anteriormente expuesto se deduce que el elemento esencial es el tratamiento de la información, que es la competencia que subyace en las competencias clave que aparecen en la legislación vigente. Este tratamiento y su utilización para generar un texto implica la adopción de una *metodología lenta* y, por tanto, de la posibilidad de reflexionar al tiempo que se desarrolla el proyecto.

Se pone en práctica así la *empatía histórica* y el tratamiento de cuestiones de género mientras se aborda esta parte del currículo en 2º de la ESO se hace efectivo.

Se ha combinado, por tanto, la cronología y el *pensamiento histórico* para tratar la cuestión de género (Giménez Aleixandre, 2010), así como la literatura del Siglo de Oro, que ofrece casos de primer orden para la comprensión de los problemas sociales del período (Chartier, 2002, p. 1).

Todo el proyecto se basa en el estudio y en la utilización de diferentes ejemplos de novela picaresca. Este género literario nos interesa no sólo desde la perspectiva del estudio de las manifestaciones culturales de la época que aparece en el currículo del Decreto 87/2015, sino desde el punto de vista de estudio del período porque aporta al docente una información de primera mano del mundo marginal, bien a nivel de estructura social, bien desde el punto de vista de género (Luján, 1995, pp. 177-193).

Nos aporta información a nivel social porque permite asomarse al mundo de desigualdades y de pobreza en el que estaban sumidas gran parte de las gentes que vivieron en el Siglo de Oro (Rivero Rodríguez, 2005).

A nivel de mentalidades en general, y de la cuestión de género de forma más concreta este género literario también es un buen exponente. El estudio del período debe incluir no sólo las estructuras de poder político de las elites, sino también la vida de las clases más depauperadas que sufrieron la abolición de las *Leyes de pobres* en 1565 (Domínguez Ortiz & Alvar Ezquerro, 2005, pp. 268-269) y su forma de relación y las expresiones y presuposiciones de cara a las diferencias de género.

Dentro del estudio del período desde la perspectiva de género, y teniendo en cuenta que la idea de base es la ruptura de la asunción de las diferencias entre sexos como algo natural y la asunción de estas diferencias como el producto de una construcción social y cultural (Mora Bleda, 2013, p. 149), es importante recurrir a cuestiones cercanas a la *microhistoria* y a la *vida cotidiana* para entrar en el mundo de las mentalidades individuales y colectivas. *El coloquio de los perros* es un instrumento muy potente en este sentido por la cantidad de información explícita en implícita que contiene.

Ello se puede aprovechar mediante la introducción en el análisis del discurso a través de rutinas de pensamiento especialmente diseñadas con este menester (Mora Bleda, 2013, p. 150). El ejemplo que aparece en *El coloquio de los perros* referido a la pretendida bruja refleja la realidad social de las mujeres que quedan solas y que deben buscar su sustento en la prostitución. De esta forma en la fuente de información aparece la diferencia ante la relación sexual por sexos como algo natural, cuando debe considerarse como el resultado de un proceso de construcción de las identidades de género que se retrotrae a períodos pretéritos como es, en este caso, el Siglo de Oro.

Como efecto de esta actividad de supervivencia está el nacimiento de niños que son dados a la beneficencia y de los cuales se refiere en la novela como aquellos niños que acabaron convertidos en perros. Es por ello por lo que la novela picaresca se convierte en un elemento esencial para comprender los márgenes sociales de la Edad Moderna (Chartier, 2002, p. 1). Así pues, estas obras,

representantes de la cultura popular en cuanto a formas lingüísticas, sistema de valores y demás tipos sociales, son instrumentos muy importantes para el estudio de la sociedad, de su mentalidad y de la desigualdad de género.

Otro motivo por el cual es necesario recurrir a este género literario como fuente de información histórica es el hecho de que los contenidos que aparecen en el Decreto 87/2015 se exponen desde la descripción y narración de las vidas de los monarcas o personalidades de la cultura, del arte o de la religión. No obstante, es el pueblo llano en general y las mujeres que se enmarca en este pueblo llano en particular el objeto del estudio del período desde una perspectiva social y de género (Bennassar, 2001, p. 221). Los sectores sociales que no se beneficiaron de la coyuntura alcista de mediados del XVI fueron muy abundantes (Parker, 2017) y por ello requieren la atención de los proyectos docentes.

3. Resultados

3.1. Metodología de valoración de resultados

En este apartado deberemos diferenciar entre la metodología empleada para desarrollar el proyecto, que se circunscribe al citado ABP, combinado con *flipped classroom* y aprendizaje cooperativo, de la metodología empleada para valorar los resultados. Respecto de la segunda se ha utilizado, como posteriormente desarrollaremos, una rúbrica, ya que pensamos que los métodos cuantitativos, propios de las Ciencias Experimentales, no siempre son aplicables a estos casos. Aún así, no eludimos cierta

cuentificación, pero combinada con métodos cualitativos (Saíz Serrano, Gómez Carrasco & López Facal, 2018, p. 143).

En cuanto a los instrumentos sobre los que se han desarrollado las conclusiones del presente trabajo, como comentaremos, se ha tratado de varios grupos de 2º de la ESO. Cada uno de ellos constaba de unos 20 discentes, y el trabajo se ha desarrollado a lo largo de varios cursos académicos. Estos grupos se han dividido en subgrupos de 4-5 discentes para el desarrollo del proyecto.

Ya hemos visto que el presente ABP consistió en la producción de un texto, proceso a través del cual se ha tratado de aplicar una observación cualitativa y cuantitativa. La observación cuantitativa se estableció sobre el número de fuentes utilizadas para el desarrollo del trabajo, así como la densidad de datos aportada.

Sobre la observación cualitativa, además de la forma de relación y de trabajo de cada grupo, se ha valorado el trabajo de cada alumno dentro de él. Para esta cuestión ha sido necesario el comentado sistema de rúbricas. Estas rúbricas, por tanto, como debían colaborar en la reconfiguración del esquema de valores, han sido de autoevaluación además de rúbricas utilizadas por el docente.

Además de todo ello, en la valoración cualitativa se ha tratado de comprobar el tipo de texto que el alumnado produjo al final del trabajo. Para ello hemos dividido los tipos de textos en narrativos, narrativos-argumentativos, y puramente argumentativos.

Como posteriormente comprobaremos, consideramos que ello tiene relación con el tipo de operaciones intelectuales a emplear en el aula. Como el enfoque metodológico ha sido esencialmente la didáctica crítica y la *pedagogía lenta*, un aspecto ha destacar ha sido el sacrificio de algunos elementos de la programación que se han considerado menos oportunos (Doménech Francesch, 2009). De esta manera ha sido posible el desarrollo del aprendizaje significativo así como el fomento en el alumnado del uso de operaciones formales, que son las que no sólo permiten un mayor grado de maduración intelectual en los y las discentes, sino que son el medio a través del cual se fomenta la reflexión que es el elemento que puede modificar el sistema de valores de manera que se abandonen actitudes sexistas.

Por otra parte, pensamos que, de esta forma, se resuelve la cuestión del tratamiento de la Historia de 2º de la ESO desde una perspectiva de género ya que, no sólo por el objeto del proyecto, sino por la forma del proyecto en sí, que consiste, como ya hemos comentado, en la configuración de grupos de discentes en los que indistintamente se ubiquen alumnos y alumnas y en los que las tareas, ejecutadas de forma colaborativa y basándonos en la *pedagogía lenta*, pasen de unos a otros. Es así como pensamos que se puede abordar la cuestión de género tratando, además, elementos de maduración psicopedagógica durante las clases.

4. Discusión y análisis

4.1. El problema de la programación

Somos plenamente conscientes de que este sistema de trabajo implica la consolidación profunda de conceptos y, en última instancia, de valores en relación con la superación de las diferencias de género. Por ello este proyecto necesita abandonar la prioridad en la consecución de objetivos.

No obstante, dado que la legislación vigente indica que los objetivos didácticos y los criterios de evaluación, así como los contenidos, se deben adaptar a la realidad del aula, y dado que la materia de 2º de la ESO, implica un grado muy intenso de complejidad conceptual, sostenemos que es pertinente optar por formas de *pedagogía lenta* en la metodología. Sólo de esta forma se puede alterar el esquema de valores caracterizado por la asunción de que la diferencia de género es natural. Al concebirlo como un constructo social es pertinente el análisis de lo que ha pasado en momentos anteriores, como en nuestro caso ocurre durante la Edad Moderna, para comprobar que esta diferencia no se sostiene en criterios objetivos, sino en la atribución de actitudes en ocasiones *sobrenaturales* como es el caso de la *brujería* que aparece en *El coloquio de los perros*.

Sin embargo, esta forma de trabajar, para que ofrezca resultados basados en el proceso y no en el producto final, requiere de un tiempo. Ello implica la lentitud y la consolidación paulatina.

Esta pedagogía lenta debe manifestarse en la puesta en práctica de trabajos y proyectos colaborativos, que no cooperativos porque, como acabamos de apuntar, el objetivo final no es la consecución de un producto, que por otra parte tampoco debe negarse. Más aún, esta metodología lenta también debe basarse, para generar cambios en las estructuras cognitivas y mentales del alumnado, en la lectura, toma de notas y posterior producción mediante la escritura. De esta forma se consolidan procesos cognitivos pero también se consolidan esquemas de valores que no son fáciles de modificar y que en ocasiones requieren de un tiempo considerable. Es el caso del sistema de valores que ha sostenido el patriacado durante largo tiempo, y que cabe desmontar de forma significativa y esencial.

Por ello, con este proyecto se trata de desarrollar una nueva mentalidad basada en la sensibilidad hacia las situaciones en las que predomina la desigualdad entre géneros y un acercamiento a las estructuras políticas.

Este estudio de las estructuras políticas debe fundamentarse en la idea de que todas las formas políticas como la Monarquía autoritaria y sus instituciones, la Monarquía absoluta, los procesos de construcción del Estado liberal y la construcción de los Estados sociales y de Derecho tienen en común la asunción de *políticas de la diferencia*. Es necesario desarrollar una metodología docente encaminada a la comprensión de los procesos de dominación masculina esencial pese a que la superestructura

sea autoritaria o pretendidamente democrática o liberal (González de Oleaga, 2018, p. 548).

El objetivo, pues, de esta metodología está en el mismo proceso, en la dedicación al trabajo en sí, que es la que logrará conseguir la aprehensión de los contenidos conceptuales y los elementos procedimentales, además de valores como la igualdad entre sexos no aprendida, sino interiorizada. No interesa tanto el modelo educativo basado en la consecución de un resultado. Interesa el proceso, y no el producto.

Ese mismo proceso de ejecución de un proyecto como el que aquí aparece, orientado hacia la comprensión del problema cardinal de la sociedad y que no es otro que la naturalización de un constructo social como es la diferencia entre sexos, coadyuva a la reflexión y a la nueva toma de posiciones.

La aplicación de estos ABPs, un aprendizaje basado en la elaboración de proyectos en los que partiendo de unos conocimientos asimilados de forma más tradicional, se consolidan de forma colectiva repartiendo tareas en el seno de grupos mixtos.

Este planteamiento incide en el desarrollo de la perspectiva de género puesto que la diferencia social en los roles de género se cuestiona no sólo desde los contenidos, sino desde la forma ya que tanto alumnas como alumnos se dedican a tareas intelectuales con la única limitación de su nivel de competencia curricular.

Por otra parte, si este ABP se aplica de forma combinada con el *flipped classroom* los resultados

pueden optimizarse aún más (Lucero, 2018). Ello se debe a que, en el caso de que el desarrollo de las fases I y II del proyecto se dilaten, puede optarse por esta metodología para avanzar con más rapidez (Sobrino, 2018).

De todas formas, dado que nosotros nos postulamos a favor de la *pedagogía lenta* para asentar no sólo los contenidos, sino la forma en la que se aprehenden, la cuestión de la consecución de objetivos curriculares pensamos que puede pasar a un segundo plano. De hecho, esta postergación permite la asimilación de los contenidos propios de la Historia Medieval y de la Historia Moderna que se requieren para pasar al desarrollo de la perspectiva de género de forma constructivista.

Sin embargo, además, esta postergación permite incidir en una posición pedagógica más *femenina* en tanto en cuanto sacrifica el abordaje de la mayor parte de los bloques de contenidos. Ello facilita la asunción de otra sensibilidad y de la empatía histórica, elementos sin los cuales es muy difícil que los contenidos de género que aquí se exponen traspasen la frontera de lo aprendido para pasar a lo aprehendido y asimilado y, en consecuencia, obren sobre el sistema de valores y sobre las actitudes, que es en definitiva lo que se pretende conseguir con los trabajos sobre la cuestión de género.

4.2. El problema epistemológico de la disciplina

De la lectura de este proyecto se deduce que hay una cuestión más que es complicada, y es la

naturaleza de la materia a impartir. La herencia de la Escuela de los Annales es muy importante. Esta escuela pretende abordar la Historia total mediante el estudio de las diferentes estructuras o planos de estudio. Sin embargo, no es suficiente.

La *Historia de las mentalidades* que se desprende de esta escuela, además de los postmodernismos y el postestructuralismo, inciden en la necesidad científica de un cambio epistemológico de la disciplina (Gamba, 2008, p. 6). La mentalidad de la Edad Moderna se puede comprender mejor desde la utilización de rutinas de aprendizaje. Gracias a ellas se diseñan estructuras de acercamiento al análisis del discurso de los personajes cervantinos en la cuestión de los roles de género y en las atribuciones positivas y negativas preconsideradas para los hombres y para las mujeres.

Este cambio incide en el cuidado de las relaciones entre el alumnado y con el alumnado, el cuidado en el uso de un lenguaje inclusivo incluso en los textos que los alumnos y las alumnas producen como colofón a sus ABP, el hecho de presentar a las mujeres como sujetos activos o pasivos de los procesos históricos y no como objetos de los mismos (Fernández Valencia, 2010, p. 148), la coeducación, la selección de los materiales escolares, la consideración de las mujeres como un colectivo diverso (Fernández Valencia, 2010, p. 148) como hemos observado en las diferencias dentro de la casa de Carrizales en *El celoso*

extremeño o en el recorrido de los perros en *El coloquio de los perros*.

A nivel legal, todos estos planteamientos son perfectamente incluidos en la programación toda vez que estas ideas emanan del análisis de los bloques de contenido específicos que aparecen en el Decreto 87/2015. Ahora bien, aunque la legislación facilite la toma de decisiones como es el proyecto que aquí se presenta, existe entre las profesoras y los profesores una cierta preocupación por la consecución de todos los indicadores y contenidos contemplados en el currículo. Esta consecución se cumple a costa de la correcta asimilación de los contenidos en general pero, sobre todo, cuando se pretende incidir con esos contenidos en el esquema de valores de los alumnos y de las alumnas.

No obstante, desde una perspectiva curricular es pertinente sacrificar un tanto el abordaje de los contenidos que consideremos más superfluos, como son las estructuras políticas, los acontecimientos y la vida de los personajes famosos para adentrarnos en el estudio de la vida de las personas comunes y diseñar para ello un APB que abarque varias semanas de trabajo como colofón del estudio de las estructuras generales de la Edad Moderna. Sólo de esta forma es factible aplicar la empatía histórica para el estudio y análisis de los procesos históricos y, posteriormente, tratar de aprehender la situación de las mujeres del pueblo en la Edad Moderna para modificar el sistema de valores del alumnado y, de esta manera, conseguir alterar las

actuaciones en relación con las diferencias de género. Es éste el punto final que se trata de resolver con este trabajo.

Así pues, desde la Historia social en general y desde la Historia de las mujeres en particular proponemos la introducción de nuevos temas para abordar las cuestiones que de forma abierta propone la legislación vigente en los diferentes bloques de contenido (Sáiz Serrano, 2013, p. 1). Con la perspectiva de género la Historia social se enriquece con unos matices que, además, se han obviado a lo largo de la Historia de la historiografía pero que cabe recuperar.

4.3. El problema de la argumentación desde la perspectiva de género con las *Novelas ejemplares*

Ya hemos apuntado que el texto colectivo final debe tender al análisis en vez de la simple exposición de unos hechos. Se trata de describir, pero también de discernir el por qué sustancial de una situación de dominio del patriarcado para poder establecer los contactos y relaciones entre la situación de las mujeres en la Edad Moderna y la situación de las mujeres hoy en día.

Desde esta comparación se puede construir un nuevo sistema de valores en torno al cual se construya la nueva ciudadanía que coadyuve a definir un nuevo tipo de democracia. La idea base es la superación de esa división social del trabajo y de los roles de género que algunos autores consideran absurdos (Harris, 2011).

El instrumento para ello es la visibilización del papel de las mujeres en las sociedades, tanto por

la valoración de su exclusión del *sistema* de que habla Habermas, como de su reclusión a la esfera de lo privado, del *mundo de la vida* desde una perspectiva de doble moral. Es la utilización del *ginocriticismo* (López Amores, 2017, p. 121).

Para lograr todo ello proponemos una forma de abordaje de la disciplina de la Historia en segundo de la ESO que se pivote desde el análisis de datos extraídos de textos. Los datos extraídos y tratados son seleccionados por los alumnos y las alumnas bien mediante trabajos individuales bien mediante proyectos basados en el *ABP* a través de las TICs.

Esta forma de cooperar en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a reforzar los contenidos que se han trabajado desde los temas planteados por el enfoque de género, como es la consideración de que la diferencia entre sexos es un constructo social y cultural que se retrotrae a etapas pretéritas en el desarrollo de la Historia. Con la participación conjunta sin atender a las diferencias de sexo las diferencias de género se disuelven y de esta forma se refuerza lo que desde el contenido se trata de suscitar.

Además, a nivel más pedagógico-evolutivo la idea es incidir con estos *ABP* en la *zona de desarrollo próximo* entre las *operaciones* concretas, propias de Primaria y de Primero de la ESO, y las *operaciones formales*, propias de segundo ciclo de la Secundaria (Sáiz Serrano, 2012).

Sin embargo, este planteamiento metodológico ofrece algunos problemas, toda vez que el

alumnado de estas edades suele preferir exponer sus trabajos mediante la exposición lineal de los contenidos que conoce. Ello implica, en realidad, tender a elaborar un relato y no una argumentación.

No obstante, para conseguir el cambio en el sistema de valores desde la perspectiva de género es preciso tratar de argumentar para comparar el momento presente con el pasado y comprobar hasta qué punto la diferencia entre géneros ha sido un constructo social y por el contrario es producto de la naturaleza diferente entre hombres y mujeres.

Con este fin proponemos establecer previamente la estructura de un texto argumentativo, justificando sus partes y consensuándolas con el alumnado.

Por otra parte, en esta argumentación es necesario utilizar la dimensión temporal dado que de esta forma se pueden comparar períodos y, así, es factible conseguir que el alumnado desarrolle la *empatía histórica*. Esta empatía histórica es necesaria para abordar la perspectiva de género, como ya hemos comentado.

La cuestión que aquí se propone es centrar la argumentación alrededor del estudio de los casos de tipos sociales diferentes pero genéricamente iguales. Como ya hemos indicado, estos tipos sociales desarrollan un determinado tipo de discurso cuyo estudio permite extraer conclusiones acerca del desarrollo acumulativo de los roles de género. De esta manera, se propone la lectura de dos

novelas ejemplares cuyos personajes nucleares son mujeres sometidas de una u otra forma al patriarcado. Estas mujeres ven cortada su realización personal y sufren la atribución a priori de determinados rasgos psicológicos.

Esto nos lleva a detectar que pese al diferente grupo social la protagonista de *El celoso extremeño* y las brujas de *El coloquio de los perros* sufren el mismo tipo de opresión. Esta opresión emana de un conjunto de apriorismos irracionales sobre los cuales se edifica el sistema patriarcal del sistema de valores.

Como consecuencia de ello, pues, es necesario elaborar un esquema de extracción de información en el que se planteen tareas que pongan de relieve la situación de desigualdad estructural pero también social y cultural, que no natural, entre los sexos.

Posteriormente, tras la cobertura colectiva de dicho esquema, se acomete la fase de filtrado de esos datos y de conexión gramatical y textual de los mismos. Al final se trata de plasmar en un escrito el resultado de esta extracción y filtrado de datos.

5. Conclusiones

Como conclusión de todo lo expuesto debemos destacar las siguientes cuestiones. En primer lugar, de los datos propuestos por la evaluación mediante rúbricas tanto del proceso de aprendizaje individual y colectivo, como del proceso de aprendizaje, el proyecto ABP ha conseguido cumplir, al menos en su mayor

parte, los objetivos planteados. De esta forma las y los discentes asumieron, en sus reflexiones colectivas expresadas de diversas formas, que el problema de género tiene diferentes vertientes dependiendo del contexto social, económico y político y de la mentalidad de la sociedad, pero que es inherente a muchas formaciones humanas.

Sin embargo, este problema no tiene una base objetiva ni real. Ello se confirma con el estudio de la caza de brujas que tuvo lugar durante la Edad Moderna y que tiene como ejemplo el caso del episodio relatado en *El coloquio de los perros*. Cuando se abordó esta cuestión mediante el recurso a las novelas ejemplares se generó en el aula un ambiente de reflexión y de reacción en contra de la adjudicación de papeles sociales y familiares según el género, y contra la aceptación de las mujeres de la Edad Moderna de esta situación.

Asimismo, los alumnos y alumnas descubrieron que esta aceptación fue provocada por el sistema de valores masculinos y pudieron comprobar, también, que estos valores, con diferencias, han ido impregnando la sociedad actual. Así pues, a través del estudio de algunas manifestaciones culturales, como indica la legislación vigente, se puede abordar esta cuestión suscitando entre el alumnado una situación de *empatía histórica* que, además, les ha generado un cambio de mentalidad ya que, en muchos casos, se ha utilizado la variante de *empatía histórica experiencial* empleado en el proyecto de autores catalanes (Sáiz Serrano, 2013, p. 4).

En segundo lugar, se confirma que la cuestión de la diferenciación de género es uno de los temas más importantes desde los que se puede abordar el estudio de la Edad Moderna en segundo de la ESO. Como ya hemos indicado, las nuevas corrientes filosóficas e historiográficas incien en la idea de que existe un problema estructural y necesario en la comprensión de los procesos históricos no sólo a nivel micro, sino incluso a nivel macro, y que se basa en la consideración de diferencias esenciales entre los roles a seguir por los hombres y por las mujeres.

Partiendo de la consideración de que ello es un constructo social y cultural y no natural, es pertinente recurrir a las fuentes de información que hemos utilizado. En ellas aparece el discurso como elemento a analizar, así como los diferentes roles que desempeñan los hombres y las mujeres con una clara tendencia al *patronazgo* como por ejemplo se detecta en *El celoso extremeño*.

Por este motivo, trabajar esta cuestión no sólo está en consonancia con la necesaria renovación de la historiografía desde una perspectiva social (Fernández Valencia, 2010, p. 148), sino que este enfoque metodológico e historiográfico es asimismo perfectamente consonante con la legalidad. Ello se debe a que entra dentro de los bloques de contenidos especificados en el decreto 87/2015 por el que se rige el currículo de secundaria en la Comunidad Valenciana.

A resultas de ello se puede comentar que efectivamente con este planteamiento se

cumplen los indicadores de logro que aparecen en la legislación. Es por ello por lo que este tratamiento es legalmente pertinente.

En tercer lugar, concluimos que la cuestión de las Competencias Clave es esencial. Sin ellas es imposible asimilar los contenidos de forma significativa, y sin esta significatividad no se consigue generar conexiones neuronales que no sólo modifiquen la estructura cerebral en general, sino la asunción de un nuevo sistema de valores. El proyecto abre un proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que se asume el concepto de igualdad desde una perspectiva más profunda ya que la integración de las mujeres en los procesos históricos y en la sociedad es un elemento capital.

Por todo ello, a nivel educativo se deben diseñar proyectos que traten de modificar la mente del alumnado no sólo desde una perspectiva psicobiológica como acabamos de apuntar, sino desde una perspectiva de valores. La empatía histórica es un instrumento para conseguirlo.

Aparte de estas cuestiones, hemos comprobado que mediante las bases metodológicas de nuestro trabajo se puede incidir en los valores antedichos. La *pedagogía lenta* nos permite proponer contenidos que se pueden asimilar mejor ya que el objetivo prioritario, aunque no exclusivo, es conseguir la asimilación de unos contenidos mediante el uso de diferentes estrategias de incisión en diferentes procesos históricos. Poder abordar estos procesos con diferentes fuentes como varias icónicas, videos seleccionados, explicaciones del profesor, textos

primarios como las *Novelas ejemplares* que aquí se han trabajado, y las diferentes tareas propuestas han permitido que la información abordara el mismo proceso histórico, desde diferentes puntos de vista y, de esta forma, consolidar el núcleo de contenido que hemos pretendido utilizar.

De forma similar, como el ritmo planteado ha sido *lento*, ya que el proyecto acabó extendiéndose entre cinco y seis semanas, ha comportado que procesos psicológicos más profundos y, por tanto, más complejos de modificar, como la *empatía histórica*, pudieran efectivamente generar cambios en el sistema de valores y en las actitudes consecuentes. Sin embargo, pensamos que no es suficiente del todo. No todos las y los discentes han respondido de la misma forma las veces que hemos desarrollado este proyecto. Ello nos empuja a afirmar que se requiere un planteamiento más global que afecte a todo el centro y al mayor número de disciplinas posible.

Dicho todo esto, y partiendo de la premisa de que creemos que sólo sacrificando la consecución de un número alto de objetivos curriculares en aras de la asimilación de partes de los bloques de contenidos, es factible conseguir ese cambio en el esquema de valores al que se aspira y el desarrollo de la *empatía histórica* que es un elemento fundamental no sólo para la construcción del ciudadano, que es el individuo que se desarrolla en sociedad, sino del ser humano, que es el individuo que crece como persona. En este crecimiento está la ineludible

asunción y comprensión de procesos históricos y relaciones sociales en las que tradicionalmente las mujeres han sido arrinconadas y destinadas a un papel social y personal subsidiario.

Ello se detecta, por ejemplo, en *El celoso extremeño*. En esta obra la moral que se aplica al hombre dista mucho de los preceptos morales que debe cumplir una mujer, sobre todo la mujer de clase más acomodada. A la mujer de clase más baja se le atribuyen determinados defectos morales que precisamente la rebajan en la escala social, lo cual no ocurre con el sexo masculino (Ortega López, 2000, p. 10). Ello también se detecta en *El coloquio de los perros*, novela ejemplar en la que se observan omisiones históricas puesto que el peso de los argumentos literarios, los protagonistas que son capaces de ver y de comunicar lo que ven con singular agudeza pertenecen al sexo masculino.

Respecto a la *pedagogía crítica*, creemos que es desde esta perspectiva, desde la asunción de un planteamiento de análisis del pasado con criterio desde el que es factible construir este proyecto. Ahora bien, somos conscientes que desde el feminismo postmoderno la posición de la didáctica crítica se ha cuestionado porque no analiza convenientemente los diferentes roles que las mujeres juegan en la sociedad. Sólo desde una perspectiva postestructural se puede enfocar este problema y desde el proyecto que aquí hemos presentado se puede abordar lo local, lo *micro*, lo parcial y los múltiples intereses que la sociedad del Siglo de Oro contiene (Rifà, 2003, 76).

Nuestra forma de trabajar se basa en el análisis social y de género mediante las abstracciones. Ello se fundamenta en la respuesta a las preguntas postestructurales que Cherryholmes destaca (Cherryholmes, 1999). Pese a la dificultad de trabajo que reconocemos, defendemos que debemos tender a ello en la medida de lo que el grupo de discentes puedan asimilar los contenidos del Bloque I que aparecen determinados en el Decreto 87/2015.

Desde esta forma de trabajar es factible fomentar la construcción de modelos de análisis de la realidad sociohistórica y de género y, como extensión, de edificar un nuevo sistema de valores. No obstante, el análisis social, así como el análisis de las diferencias entre sexos y la dominación que uno ejerce sobre el otro arguyendo hechos naturales no es sencillo en segundo de la ESO por la diferencia de competencia curricular y por la profundidad de creencias y valores largamente asumidos como naturales. Asumir que han sido producto de una construcción social no es tarea sencilla porque para modificar el sistema de valores es pertinente incidir en la reflexión, y para ello a nivel pedagógico cabe incidir en la abstracción.

Por este motivo, en la Fase I principalmente se aportan materiales elaborados por el docente, actividades y tareas que inciden en el tránsito entre las operaciones concretas y las operaciones formales. Se trata de satisfacer los niveles de respuesta que aparecen en el artículo 14 del Decreto 104/2018 de la Consellería de Educación de la Generalitat valenciana. De esta

forma es factible la elaboración de modelos comparativos y de análisis histórico centrado en la diferencia de situación en base al género y el concepto de dominación.

Aún así, el análisis de los resultados obtenidos mediante las rúbricas permite deducir que este trabajo no ha sido todo lo satisfactorio que se hubiera deseado. De hecho, hemos observado una correlación entre los alumnos y alumnas que no han sido capaces de desarrollar las operaciones formales y aquellos que no han modificado su sistema de valores. Por tanto, de nuevo insistimos en la necesidad de la adopción de la pedagogía lenta y de la pedagogía crítica combinadas. Asimismo, sostenemos la pertinencia del desarrollo de las diferentes unidades de trabajo de forma analítica para que se asimilen de forma más profunda, interna y estructural los contenidos que aparecen en los bloques II y IV del Decreto 87/2015.

De todo lo anteriormente comentado se deduce que el ABP que hemos expuesto es útil para incidir en la empatía histórica y en la utilización de modelos de análisis de la situación actual (Francisco Moreno, 2016). Un ABP fundamentado en la extracción de información con el fin de analizar el discurso de los personajes de las obras propuestas de forma que se pueda deducir el grado de pervivencia de los roles artificiales y culturales que se han ido construyendo en torno a la identidad de género.

Desde estos elementos se puede incidir en el análisis del presente y, consecuentemente, se puede modificar el conjunto de valores y las

actitudes de la ciudadanía en construcción que son las alumnas y los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Con especial atención al lenguaje empleado en las obras que son objeto de nuestro ABP, junto con la descripción y análisis de las relaciones de poder de carácter patriarcal que hemos observado en esas obras, así como la representación y el deseo de las mujeres y de los hombres como características discursivas, hemos desarrollado un proyecto educativo fundamentado en el postestructuralismo, que es el planteamiento filosófico que pensamos que sostiene de forma más realista el tratamiento de género dentro de la educación (Rifa, 2003, p. 71).

Además, es necesario revitalizar el sistema político democrático, actualmente en crisis, implantando los valores de la libertad individual y de la igualdad. El género es un constructo social y cultural que se articula mediante las definiciones normativas de lo que es aceptable desde el género masculino, y de lo que es aceptable desde el género femenino. Este constructo también depende de la creación de una identidad subjetiva y de las relaciones de poder entre los hombres y las mujeres que se basan en la desigualdad estructural.

Ante esto es necesario construir un sistema de relaciones de igualdad que supere la asunción de que las diferencias de género son esenciales y naturales. Para ello es pertinente reflexionar sobre el origen irracional y socialmente aceptado de las diferencias de género.

La igualdad en la sociedad, como sabemos, está mediatizada por los constructos sociales de desigualdad de género. Estos constructos distan mucho de ser naturales y afectan no sólo a las mujeres, sino también a los hombres. El sistema patriarcal de relaciones establece una desigualdad de roles que contribuye a deteriorar la convivencia y, en última instancia, la felicidad de todos los miembros de la sociedad, bien sea mujeres, bien sea hombres (Ortega López, 2000, p. 10). Es por ello por lo que es necesario diseñar medidas desde el sistema educativo que redunden en la construcción de una sociedad basada en una igualdad estructural y de género. De esta manera será posible crear un clima basado en emociones positivas y, por extensión, una sociedad más plena.

Mediante la superación de los roles de género cultural y socialmente construidos, será posible construir una sociedad más satisfactoria y enriquecedora para la ciudadanía que la forma. La escuela no puede quedar al margen de la realidad social y de género que sufre la sociedad, de manera que el docente debe fomentar la cultura participativa y dotar a las alumnas y a los alumnos de las habilidades cognitivas necesarias para la recepción crítica, selectiva y activa de la información que les circunda (Peinado Rodríguez, 2013, p. 60). Desde allí se puede construir el aprendizaje crítico que es la base del abordaje de cualquier tema en general y la Edad Moderna en particular desde la perspectiva de género (Ruiz Varela, 2013, p. 67). En ello incide el proyecto descrito y justificado en este trabajo.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre Rojas, C. A. (2004). *La historiografía en el siglo XX. Historia e Historiadores entre 1848 y ¿2025?* Barcelona: Montesinos.
- Amores Bonilla, P. A. & Sanchiz Torres, S. (2016). Prácticas contrahegemónicas en tiempos de crisis. Una propuesta de trabajo para la Historia de 2º de ESO. *CLIO. History and History teaching*, 42.
- Armengol, A. (2002). Realidades de la brujería en el siglo XVII: entre la Europa de la caza de brujas y el racionalismo hispánico. *Tiempos modernos: Revista de Historia Moderna*, 3 (6).
- Astarita, C. (2019). *Revolución en el burgo. Movimientos comunales en la Edad Media, España y Europa*. Madrid: Akal.
- Barrio Gozalo, M. (2002). *La sociedad en la España Moderna*. Madrid: Actas, Cuadernos de Cultura y Civilización Hispánicas.
- Barros, C. (1999). Hacia un nuevo paradigma historiográfico. En W. Kapsoli Escudero (Comp.), *Historia e historiadores*. Lima: Universidad Santiago Palma.
- Barstow, A. L. (1995). *La caza de brujas. Historia de un holocausto*. Madrid, Susaeta Tikal.
- Barstow, A. L. (1999). *La caza de brujas en Europa. 200 años de terror misógino*. Madrid: Susaeta Tikal.
- Basanta, A. (1992). *Cervantes y la creación de la novela moderna*. Madrid: Anaya.

- Bennassar, B. (2001). *La España del siglo de oro*. Barcelona: Crítica.
- Bock, G. (1991), La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. *Historia Social*, 9, 55-78.
- Caro Baroja, J. (2005) *Las brujas y su mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carpente, L. & López Facal, R. (2013). Argumentación y competencias en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74.
- Casanova, J. (2015). *La historia social y los historiadores*. Barcelona: Crítica.
- Cervantes Saavedra, M. de (2015). El coloquio de los perros. En *Novelas ejemplares*. Madrid: Cátedra, Letras Hispánicas.
- Cervantes Saavedra, M. de (2017). *Novelas ejemplares*. Valladolid: Maxtor.
- Chartier, R. (2002). La construcción estética de la realidad. Vagabundos y pícaros en la Edad Moderna. *Tiempos Modernos*, 7.
- Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y críticas: investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Copedge, M.; Gerring, J. & Lindberg, S. I. (2012). Variedades de democracia (V-Dem): un enfoque histórico, multidimensional y desagregado. *Revista española de Ciencia Política*, 30, 97-109.
- Decreto 87/2015 de 5 de junio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano.
- Doménech Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Fargas García, C. (2016). El fenómeno de la caza de brujas. El caso de las acusaciones por brujería en la aldea de Salem. *Revista Historia Autónoma*, 9, 71-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rha2016.9>
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Feliu Torruella, M. & Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e Historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Clavo Sebastián & M. A. Goicoechea Gaona (Coords.), *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad*. I Reunión Científica sobre Igualdad y Género.
- Ferro, M. (2008). *El cine, una visión de la Historia*. Madrid: Akal.
- Francisco Moreno, J. (2016). Caminando hacia el ABP. Una adaptación de la metodología ABP en secundaria. *Aula de Secundaria*, 16.
- Gamba. S. (2008). Feminismos: historia y corrientes. En VV.AA., *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos.

- García-Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Conversaciones desde Coatepec*, 31.
- González de Oleaga, M. (2018). Las políticas del postmodernismo. En P. C. González Cuevas & A. Martínez Arancón (Coords.), *Ideas y formas políticas: del triunfo del absolutismo a la postmodernidad*. Madrid: UNED.
- Grupo de la perspectiva educativa de Proyectos de Trabajo. (2016). La moda de los proyectos, *Cuadernos de Pedagogía*, 467.
- Harris, M. (2011). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza.
- Hernández, F. & Ventura, M. (1992). *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hidalgo Tuñón, A. (2006). Materialismo filosófico. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 2.
- Jáuregui, G. (1996). Problemas actuales de la democracia. *Working paper*, 119.
- Juliá, S. (2010). *Historia social/sociología histórica*. Madrid: Siglo XXI.
- Kamen, H. (2004). *La Inquisición española. Una revisión histórica*. Barcelona: Biblioteca Historia de España.
- Kramer, H. & Institoris, J. (1486-2004). *El martillo de brujas para golpear a las brujas y sus herejías con poderosa maza*, Valladolid: Maxtor.
- Levack, B. (1997). *La caza de brujas en la Europa Moderna*. Barcelona: Altaya.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López Amores, A. (2017). La influencia feminista en la historiografía: perspectiva de género en los estudios nobiliarios de la Edad Moderna. En M. Branco & C. Sáinz de Baranda (Eds.), *Investigación con perspectiva de género II*. Madrid: Universidad Carlos III de Madrid, Vicerrectorado de Política Científica, Instituto de Estudios de Género.
- Lucero, J. A. (2018). Flipped Classroom y Youtube en ESO. Cómo le di la vuelta a las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 90.
- Mantecón Movellán, T. & Torres Arce, M. (2011). Hogueras, demonios y brujas: significación del drama social de Zugarramurdi y Urdax. *Clio&Crimen*, 8, 247-288.
- Medina-Vicent, M. (2018). Habermas y el Feminismo. Encuentros y desencuentros entre la teoría crítica habermasiana y la teopría política feminista. *Fòrum de recerca*, 18, 3-26.
- Mérida, J. A. (2019). Ciberfeminismo. Una perspectiva desde las aulas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 94, 51-56.
- Molas, P. (2015). Los cambios sociales. En A. Floristán (coord.). *Historia Moderna Universal*. Barcelona: Ariel.
- Monedero, J. C. (2012). ¿Postdemocracia? Frente al pesimismo de la nostalgia, el optimismo de la desobediencia. *Nueva Sociedad*, 240, 68-81.

- Mora Bleda, E. (2013). El paradigma de género y mujeres en la historia del tiempo presente. *Revista Historia Autónoma*, 2, 143-160.
- Navarro Redondo, I. (2016). *Slow education: el poder de la "pedagogía del caracol" en la primera infancia*. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de la Rioja.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero.
- Ortega López, M. (2000). Género e Historia Moderna: una revisión a sus contenidos. *Contrastes: Revista de historia moderna*, 11, 9-32.
- Ortega Muñoz, V. J. (2012). Brujería en la Edad Moderna. Una aproximación. *Revista de Claseshistoria*, artículo número 294.
- Otaola, C. (1989). El análisis del discruso. Introducción teórica. *Epos: Revista de filología*, 5, 81-98.
- Palou, J. (1973). *La brujería*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Peinado Rodríguez, M. (2013). El papel de los medios de comunicación y el pensamiento crítico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández, A. Cascajero Garcés (eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 59-63). XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Pérez, J. (2001). *La España del siglo XVI*. Madrid: Austral.
- Pérez Francesch, M. J. (2010). La educación lenta. Jornadas Cefire "Els ritmes del canvi". *Pedagogía Magna*, 5, 125-129.
- Pla Alberola, P. (2015). Crecimiento demográfico y expansión económica. En A. Floristán (Coord.), *Historia Moderna Universal*. Barcelona: Ariel.
- Prats, J. et al. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Puerta Riera, M. I. (2014). Crisis de la democracia. Un recorrido por el debate en la teoría política contemporánea. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. XXII, n.º 65, 9-44.
- Ramos, M. D. (2015). Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea. *Revista de historiografía*, 22, 211-233.
- Real Decreto 1105/2014 de 16 de diciembre.
- Recomendación de la UE 2006/962/CE.
- Rifà Valls, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. *Revista de Educación y Pedagogía*, vol. XV, n.º 37, 71-83.
- Rivero Rodríguez, M. (2005). *La España de Don Quijote. Un viaje al Siglo de Oro*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez San Pedro, L. E. & Sánchez Lora, J. L. (2000). *Los siglos XVI-XVII. Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.

- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Ruiz Varela D. (2013). Ideas para un aprendizaje crítico y creativo en Ciencias Sociales integrando prensa y nuevas tecnologías. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández & A. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 67-74). XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Russell, J. B. (1998). *Historia de la brujería. Hechiceros, herejes y paganos*. Barcelona: Paidós.
- San Pedro-Veledo, M. B. & López-Manrique, I. (2017). Empatía histórica y aumento de la tolerancia hacia la figura de los refugiados: estudio con profesorado en formación. *Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education*, 12(2), 116-128.
- Sáiz, J. (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º de la ESO. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70.
- Sáiz Serrano, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39.
- Scott, J. W. (1990). El género, una categoría para el análisis histórico. En J. K. Amelang & M. Nash (Eds.), *Historia y Género. Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Sieber, H. (Ed.) (2015). Preliminar. En M. de Cervantes Saavedra (2015). *Novelas ejemplares*. Tomo I. Madrid: Cátedra.
- Simón Hernández, F. (2015). La feminización del espacio doméstico en la literatura. La obra *Trifles* de Susan Glaspell. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(1), 161-169. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Simón Hernández, F. (2017). El estereotipo de la solterona: literatura y construcción social en Inglaterra de Jane Austen (1775-1817). *Revista de historiografía*, 26, 125-148.
- Sobrino López, D. (2018). Flipped Classroom en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 90.
- Teimil García, I. (2011), Críticas feministas a la democracia liberal. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 39, 13-38.
- Vázquez Manassero, M. A. (2013). Sobre cuentos e imágenes de brujas en el Siglo de Oro. *V Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*.
- Villacañas Berlanga, J. L. (2008). *La Monarquía Hispánica (1284-1516)*. Madrid: Espasa.
- Zaffaroni, E.R. (2005). *La criminología en curso, en torno a la cuestión penal*. Buenos Aires: Julio C. Fara.