

EL ARTE DRAMÁTICO COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES

Una propuesta de innovación educativa



Trabajo Final de Máster

Director/a: Roberto José González Zalacain

Autor/a: Samuel Domingo Sosa Florido

Resumen

Este trabajo quiere mostrar como el teatro consiste en un recurso esencial para incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia. Con el objetivo de generar una propuesta innovadora, se ha planteado una situación de aprendizaje en la que el alumnado deba organizarse en grupos y trabajar el contexto de la década de los años sesenta y setenta del siglo XX a través de una representación de una manifestación feminista. Cada uno de los grupos deberá tratar varios aspectos, que incluyen el escenario, la indumentaria, la pancarta, la elaboración del guion y un manifiesto político que sustente el desarrollo de la obra de teatro. El objetivo, en última instancia, de esta propuesta es reforzar la autonomía, la colaboración, el desarrollo del espíritu crítico, la creatividad, la imaginación y ofrecer un modo atractivo y diferente de aproximarse a las cuestiones de género en la enseñanza de la Historia.

Palabras claves: coeducación, innovación, juego de roles, perspectiva de género, movimiento feminista.

Abstract

This paper aims to show how theatre is an essential resource for the gender mainstreaming in the history education. In order to achieve this innovative proposal, a learning situation has been created in which the students have to organize themselves into several groups and work on the context of 1960s and 1970s through the representation of a feminist demonstration. Each group have to focus on several aspects, such as the set, costume, banner, script and political manifiesto to support the development of the play. The ultimate goal of this proposal is the strenghtening autonomy and cooperation, the development of critical spirit, creativity, imagination and to offer an attractive and different way to approach gender issues in history education.

Keywords: coeducation, innovation, role play, gender perspective, femminist movement.

Índice.

1. Introducción	3
2. Método y procedimientos	4
3. Planteamiento del problema de innovación educativa	6
3.1. Consideraciones previas	6
3.2. La perspectiva de género en la enseñanza de la Historia.....	8
3.2.1. Estado de la cuestión de la historiografía de género	8
3.2.2. Didáctica de la Historia desde la perspectiva de género	10
3.3. El teatro como alternativa en la enseñanza de la Historia.....	22
4. Propuesta de innovación	25
4.1. Consideraciones previas	25
4.2. Justificación.....	29
4.3. Centro educativo y materia seleccionada	30
4.4. Fundamentación curricular	32
4.5. Metodología	33
4.6. Actividades y temporalización.....	35
4.7. Evaluación y calificación del proceso de trabajo	39
5. Conclusiones y propuestas de mejora	45
6. Bibliografía.....	48
7. Anexo	54

1. Introducción

Este Trabajo Final de Máster (TFM) tiene como objetivo plantear nuevos modos de incorporar la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia, desde la innovación educativa. Con el objetivo de potenciar las habilidades, capacidades y destrezas del alumnado se ha planteado el arte dramático, como uno de los recursos, con los que poder trabajar las nociones relativas de género y una aproximación diferente al conocimiento histórico. Se trata de una de las herramientas más novedosas y enriquecedoras que garantizan una verdadera profundización en la dimensión subjetiva, a nivel histórico.

Cabe señalar que la propuesta de innovación no ha sido llevada a cabo en el contexto del aula y, por tanto, debe verse como algo hipotético sujeto siempre a cambios, tomando en cuenta que cada contexto escolar es diferente y presenta sus propias lógicas sociales. No obstante, esto no le resta importancia pues nos permite reflexionar en torno a la educación y buscar vías que garanticen al alumnado una mayor comprensión y sensibilización hacia los problemas de la actualidad.

El TFM está estructurado en tres bloques que permiten ver la evolución progresiva desde lo teórico hasta lo práctico. En primer lugar, tenemos el bloque relacionado con la metodología y procedimiento donde se especificarán los objetivos, cómo se ha trabajado la propuesta de innovación, la materia seleccionada y los diferentes recursos que han sido consultados y seleccionados para su elaboración.

En el segundo bloque se plantea el estado de la cuestión acerca de los estudios de género, donde se hará un análisis diacrónico de los principales estudios, líneas de investigación, metodologías y cómo se ha tratado la cuestión de género desde el punto de vista de la didáctica de las Ciencias sociales. Estos apartados nos permiten comprender mejor el marco teórico en el que se mueve este trabajo y cuáles han sido las principales conclusiones acerca de la enseñanza de la Historia y sus déficits en esta materia.

Por último, en el tercer bloque hallaremos la propuesta de innovación en sí que se ha planteado como una situación de aprendizaje aplicada para la asignatura de *Historia del mundo contemporáneo* de 1º de Bachillerato. En este apartado se hará un análisis del enfoque pedagógico y la relevancia del teatro, como recurso didáctico; la metodología propuesta para el desarrollo de la obra de teatro; el criterio de evaluación

seleccionado, las diferentes actividades y su temporalización que se seguirá para la elaboración de la obra de teatro; los instrumentos de evaluación y las conclusiones, donde se hará un repaso general y algunas consideraciones de mejora en caso de llevarse a cabo en la práctica educativa.

2. Método y procedimientos

Como ya se ha comentado, este TFM tiene como objetivo plantear el arte dramático como propuesta de innovación educativa, que garantice la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia. Para ello se ha elegido la asignatura de *Historia del mundo contemporáneo*, perteneciente al primer curso de Bachillerato (LOMCE), debido a su relevancia para la comprensión de los fenómenos y conflictos de la actualidad.

En esta propuesta de innovación, en formato situación de aprendizaje, el alumnado deberá organizar una manifestación feminista en la que se recoja el estudio de la cultura, la política y los cambios sociales de la década de los sesenta y setenta del siglo XX. Para ello se tendrá que recurrir al análisis de las diferentes fuentes históricas, en sus diversos formatos (cinematográficas, fotografía histórica, textos, publicidad, etc.).

El objetivo es que el alumnado entienda la perspectiva de los sujetos históricos y que adquiera un grado de comprensión, entendimiento y conocimiento del estado del bienestar y los modelos de género de ese periodo. Esto se debe conseguir a través de la consulta de los diferentes recursos que ayuden al alumnado a la hora de realizar una buena presentación de los debates políticos y del ambiente cultural del momento. El profesorado ofrecerá pautas metodológicas y un catálogo de fuentes que tenga como finalidad facilitar el proceso de trabajo. No obstante, todo esto se desarrollará extensamente en el siguiente apartado que está dedicado enteramente a la justificación y explicación de la propuesta de trabajo.

Una vez reseñadas estas consideraciones preliminares, se debe señalar que la propuesta de innovación se ha sustentado con el trabajo de fuentes primarias y secundarias. Esto ha llevado a la selección de los diferentes materiales, con la finalidad de preparar un catálogo de fuentes orientativas, que incorpore múltiples recursos que puedan usarse para la preparación de la práctica teatral.

En lo que respecta a las fuentes primarias se ha hecho una selección de obras cinematográficas, fuentes hemerográficas, fotografía, carteles publicitarios, etc. de

periodo seleccionado que estarán recogidos en el catálogo de fuentes, que se le entregará al alumnado en el transcurso de las sesiones.

En lo referente a las fuentes secundarias, esta situación de aprendizaje se ha realizado a partir de la consulta y selección de la bibliografía especializada, tanto en los estudios de género como en las aplicaciones del teatro en la enseñanza de la Historia y los diferentes enfoques pedagógicos. La selección de este material dota a la propuesta de innovación de un mayor sustento teórico y metodológico, garantizando que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda desarrollarse con efectividad.

Desde un punto de vista metodológico, esta propuesta de TFM pretende plantear una situación de aprendizaje que fomente un alto grado de participación, autonomía, iniciativa y colaboración del alumnado. Esto requiere una transformación importante en las relaciones internas puesto que cada miembro del grupo es una pieza fundamental a lo largo del proceso de trabajo. Para conseguir esto, con relativa eficacia, es necesario que el profesorado adopte un rol diferente en el curso del trabajo en el aula. Su intervención debe estar fundamentada en la mediación y en la proporción de recursos e indicaciones que garanticen el desarrollo efectivo de la obra de teatro.

Por último, se ha considerado que, a través del arte dramático, se podrá trabajar mejor las cuestiones relativas a la igualdad de género y a la historia de las mujeres. Esto se debe a que el juego de roles ofrece un terreno sumamente interesante que permite al alumnado entender los otros puntos de vista y adquirir una mayor sensibilidad acerca de los problemas de índole social y civil. Este proceso de reflexión, búsqueda, selección y crítica de las fuentes, para su posterior interpretación, otorga los instrumentos necesarios para la adquisición de pensamiento histórico y conciencia sobre las desigualdades de género.

3. Planteamiento del problema de innovación educativa

3.1. Consideraciones previas

Este TFM se plantea en función de la ausencia de la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. En este sentido, se entiende que estas disciplinas tienen la labor de preparar y formar al estudiantado, con la finalidad de formar ciudadanos responsables, críticos y con un grado de sensibilidad elevado acerca de los diferentes fenómenos que existen en la actualidad. Su valor formativo radica en la capacidad que otorga al alumnado a la hora de dialogar con el presente (Perafán Cabrera, 2013: 149).

Esta formación permite vincular al alumnado con el análisis y la comprensión de los diferentes agentes que intervienen en los procesos históricos, otorgándoles un conocimiento mucho más situado en los diversos contextos sociales. De este modo, se les otorga una identidad individual sólida y posibilitan su ubicación en la realidad espacio temporal (Perafán Cabrera, 2013: 150).

Desde un punto de vista de la innovación educativa, este TFM planteará la teatralización como recurso que nos permite incorporar la mirada crítica del género a la hora de explicar y profundizar en las cuestiones históricas, como la desigualdad, la construcción de la igualdad de oportunidades, la brecha salarial, la ausencia de conciliación laboral, etc. El teatro es un buen método para abarcar estas temáticas partiendo de las propias experiencias, discursos y testimonios de los grupos subalternos.

Por otro lado, cuando trabajamos conceptos relacionados con la innovación educativa es importante tener en cuenta que se trata de un proceso de transformación de los modelos de enseñanza, partiendo desde la propia evaluación y reflexión crítica del profesorado. La innovación educativa trae consigo una modificación de las estructuras y metodologías de la enseñanza, con la finalidad de mejorar la calidad en el propio sistema de enseñanza haciendo partícipe al alumnado de la realidad experimentada (Moreno, 2000: 24).

Para tener en cuenta la importancia del problema de innovación, es importante reseñar el papel que ocupa el sujeto del proceso de cambio. El proceso de innovación permite adquirir una sensibilidad y cuestionar los hechos y situaciones que se presentan en la propia realidad. En el ámbito de la educación, es necesario generar una apertura del cambio conceptual tomando en cuenta que estos han sido formados como consecuencia

de las experiencias, en las que el sujeto ha ido teniendo relación con el mundo físico y social (Moreno, 2000: 25)

A la hora de traducir esto en prácticas educativas, el profesorado debe reflexionar sobre cuáles han sido las estrategias que ha utilizado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es necesario revisar los objetivos y las metodologías que se han utilizado con el fin de conseguir los diferentes propósitos, en función de las características de las diferentes materias (Moreno, 2000: 27).

Pero para generar un cambio en la enseñanza de la Historia no sólo es necesario incorporar la perspectiva de género, sino desarrollar todo un conjunto de enfoques y aplicaciones que permitan conectar al alumnado con los procesos experimentados. Es por ello, que en la propuesta de innovación se plantea la teatralización como uno de los recursos interesantes que permiten estimular, tanto el pensamiento histórico como la sensibilidad acerca de los problemas derivados de las desigualdades de género.

Todo esto nos ofrece un aprendizaje activo que fomenta la indagación y la comprensión de cómo se han construido las diferentes subjetividades. Es por ello que la propuesta de innovación plantea el trabajo directo de los productos de los sujetos como base para la reconstrucción en el contexto del aula. La aplicación de estas propuestas trae consigo la familiarización del alumnado con la clasificación, comparación, descripción y análisis crítico de cada una de las fuentes documentales, además de transformar el aula en un auténtico laboratorio en el que trabajar (Prats, Santacana, 2011: 25).

Por otro lado, en este apartado se pretende plantear el estado de la cuestión sobre el cuál se ha construido la propuesta de innovación. Para ello, es necesario conocer cómo han evolucionado los debates acerca del género. Esto es debido a que se trata de un concepto clave que nos permite desvelar gran parte de los problemas que están insertos en las sociedades contemporáneas. La presentación de este marco teórico nos ayuda a identificar cuáles han sido las principales observaciones y análisis acerca de las deficiencias que existen en la enseñanza de la Historia en los centros educativos.

3.2. La perspectiva de género en la enseñanza de la Historia.

3.2.1. Estado de la cuestión de la historiografía de género

En este apartado se pretende hacer un recorrido sobre las diferentes reflexiones, marcos teóricos y estrategias que se han planteado desde la perspectiva de género (véase, la coeducación). Para entender las bases teóricas de este TFM es necesario hacer este recorrido teórico que nos permita entender mejor los conceptos claves, metodologías y enfoques manejados por la ciencia histórica.

A partir de la década de los sesenta del siglo XX, empezamos a ver un cuestionamiento de las formas tradicionales de hacer investigación sociohistórica. Esto se produjo debido a la emergencia de una serie de enfoques y movimientos que trataron de ampliar la nómina de subjetividades que se hallaban representadas en los análisis y estudios historiográficos.

Este clima de desarrollo intelectual y académico permitió la aparición de la historia de las mujeres, en tanto que campo de conocimiento especializado y sistematizado, con sus propios marcos teóricos y metodológicos. La historia de las mujeres surgió como un modo de rescatar a un sujeto social que aparecía como subalterno, es decir, como oculto y eludido por la historiografía existente, a pesar de su relevancia demográfica y su constante protagonismo en los procesos históricos (Hernández Sandoica, 2004: 29).

La aparición de este nuevo campo historiográfico trajo consigo una notable diversidad en cuanto a diferentes temáticas, metodologías e interpretaciones, siendo compleja su delimitación teórica. Podemos hallar investigaciones acerca de la relación entre salario y estatus social; los efectos de la separación de esferas público/privada durante la Revolución industrial, debates acerca de la sexualidad y la participación de las mujeres en los diferentes movimientos de masas (socialismo, anarquismo, fascismo, etc.) (Scott, 2008: 35).

La emergencia de este campo de estudio generó un amplio conocimiento acerca de la vida de las mujeres en el pasado, produciendo debates que llevaron al análisis de las condiciones específicas de la subordinación femenina y a reivindicar a las mujeres como sujeto vertebrador de los cambios históricos. Esto ha llevado al análisis de las condiciones específicas de la subordinación de las mujeres y al papel activo de las

mujeres, en tanto que sujeto vertebrador de cambios históricos (Scott, 2008: 36). Todo esto se produjo gracias a un cambio en la formulación de las hipótesis y a la reinterpretación de las fuentes documentales, que permitieron la ampliación de las variables que intervienen en los procesos sociopolíticos, económicos o culturales.

En un principio, afirma Elena Hernández Sandoica (2004), todo este campo surgió como un proceso de recuperación de la escritura propia de las mujeres debido a la ausencia existente en la esfera de lo público. Este redescubrimiento llevó a la proliferación de un compendio amplio de nuevos enfoques que revaloraron el papel de los actores sociales, arrojando nuevas perspectivas de estudio – familia, demografía, mentalidades, construcción de los diferentes sistemas de sexo/género, etc. (Hernández Sandoica, 2004: 30-32).

Cabe señalar que estas nuevas temáticas vinieron acompañadas de una profunda reflexión y análisis teórico proveniente de la casuística histórica, que llevó a revisar el concepto mismo de política y lo que se entiende por mujeres, en determinadas coyunturas y procesos históricos. Este saber historiográfico trajo consigo una total reorganización y una profunda reflexión acerca de las condiciones del sujeto histórico y las relaciones que se producen entre las estructuras sociales y la acción subjetiva (Hernández Sandoica, 2004: 443-446).

Empezó a hablarse de “construcción cultural” como uno de los conceptos clave a la hora de estudiar cómo los significados eran atribuidos a los cuerpos a través de una serie de narrativas construidas por los diferentes agentes (Scott, 2011: 95). Pero fue con la aparición del concepto *género* cuando se produjo un salto cualitativo en el trabajo de las fuentes documentales y la interpretación histórica (Valencia, 2015: 31).

El género se entiende como una “modo de pensar y analizar los sistemas de relaciones sociales como sistemas también sexuales”, permitiéndonos resaltar el carácter contingente de las categorías de feminidad y masculinidad a través de los diferentes procesos históricos (Bolufer Peruga, 2018: 51). Siguiendo esta renovación metodológica, debemos destacar la obra de Joan W. Scott, que ha supuesto la incorporación de nuevas miradas acerca de estas dimensiones sociales e históricas, explorando la emergencia de este concepto y sus implicaciones en el terreno social.

Para Scott (2011) el género abría todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y en qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo. Permitió afrontar historiográficamente cómo variaron los diferentes

significados de masculinidad y feminidad, según los contextos y los espacios en los que se establecen las normativas sociales, y cómo esto afecta al comportamiento y condiciona la construcción de las subjetividades (Scott, 2011: 96).

Desde su enfoque, el núcleo de la definición de género depende de la conexión integral entre dos propuestas: el género, como elemento constitutivo de las relaciones sociales, basadas en las percepciones sobre las diferencias sexuales; y el género como forma en la que se establecen las relaciones simbólicas de poder. En este sentido, los cambios en la organización social corresponden a modificaciones en las estructuras que representan el propio poder (Scott, 2008: 65).

En definitiva, el género generó un punto de inflexión que ayudó a reconsiderar el valor práctico de la historia de las mujeres, las formas y métodos de trabajo con el objetivo de profundizar en el estudio de los contextos sociales y resolver los principales conflictos de la actualidad (Hernández Sandoica, 2004: 35).

Este concepto trajo consigo nuevas visiones acerca de cómo las diferentes formaciones socioculturales influyen en la percepción del género y cómo esto se interioriza a través de la socialización y la educación. De este modo, se pueden detectar los diferentes discursos que han influido en la construcción de las identidades sociales, partiendo del estudio directo de las propias fuentes que ofrecen una visión completa acerca de los universos sociales y mentales de las personas, en cada contexto histórico (Fernández Valencia, 2015: 31).

Como conclusión, la perspectiva de género se trata de una herramienta sumamente útil que nos ayuda a explorar el conjunto de las experiencias sociales de los individuos y profundizar en las realidades materiales, simbólicas, políticas y culturales. Su incorporación en la docencia general, pero, en concreto, en la enseñanza de la Historia favorece el trabajo crítico de las fuentes históricas y ayuda a tener un conocimiento más preciso y completo de las realidades del pasado. Además de favorecer la comprensión de los sujetos y sus intereses, permite observar la evolución de las sociedades para dar respuesta a las principales demandas que se manejan en la esfera pública.

3.2.2. Didáctica de la Historia desde la perspectiva de género

Como se ha comentado anteriormente, la ausencia de las mujeres en los libros de texto y la construcción de las relaciones de género ha generado una visión sesgada,

parcial e incompleta acerca de las sociedades humanas. El cómo se ha transmitido el estudio de los procesos de la contemporaneidad nos da las claves a la hora de detectar los déficits que existen en el sistema educativa y, en consecuencia, en la propia sociedad civil.

Según Rodríguez Díaz (2003) el sistema educativo introduce a los sujetos, desde la infancia, en unos paradigmas conceptuales y sociales que organizan la percepción y las interpretaciones del mundo. En este sentido, hay que resaltar la importancia que tienen los estudios del sociólogo francés Pierre Bourdieu, que enriquecen la discusión acerca de esta temática. Su visión acerca de los procesos sociales da énfasis a cómo el sistema social se reproduce a sí mismo, a través de diferentes instrumentos o medios por los que se mantiene su continuidad.

Según esta Pierre Bourdieu, la educación tendría un papel fundamental a la hora de mantener un orden social determinado, que reproduce los valores que existen en nuestro mundo y que permite el aprendizaje de códigos simbólicos y puntos de vista específicos. Esto garantiza la continuidad y el mantenimiento de una cultura social desigual (Rodríguez Díaz, 2003: 2).

La comprensión del ámbito educativo como espacio donde se reproducen las desigualdades de género es crucial si queremos afrontar la pervivencia de estos problemas, en calidad docente. Estas investigaciones plantean el proceso de construcción de conocimientos, así como las relaciones de poder se manifiestan a través de los textos, siendo uno de los soportes más empleados en la enseñanza secundaria (Marrero Peniche, 2019: 4).

Este hecho se debe a que el sistema educativo se encuentra atravesado por múltiples variables, afectando, de este modo, al tratamiento de las posibles desigualdades sociales que podamos encontrar en los centros educativos. Esto puede deberse a varios factores, como el sistema jurídico, el tipo de políticas educativas implementadas o la organización social, que afectan al modo de resolver los diferentes problemas de carácter social. Por supuesto, esto condiciona el desenvolvimiento y desarrollo del propio alumnado

En lo que respecta a la enseñanza de la Historia, lo podemos observar en la ausencia de las mujeres en los libros de texto y la falta de implicación de la perspectiva de género en las explicaciones sobre el pasado histórico. Según Fernández Valencia (2004) la enseñanza y la producción científica han ignorado a las mujeres y sus

contribuciones, reproduciendo la cultura androcéntrica.

Sobre este asunto, señala la autora, desde los años setenta se han desarrollado investigaciones, tanto en Europa como Estados Unidos, que reflejan el comportamiento del sistema educativo en relación con los contenidos y la perspectiva de género. Muchos de estos estudios no se centran sólo en cómo garantizar la igualdad de acceso y de oportunidades, sino en el papel de la escuela en la construcción de las identidades personales (Fernández Valencia, 2004).

No obstante, con la generalización de la escuela mixta y los debates acerca de la coeducación, se abrieron nuevas posibilidades a la juventud ofreciendo una igualdad de oportunidades formativas, sin romper del todo con la desigualdad existente entre los géneros. Esto sirvió de precedente para la creación de un ambiente democrático con el que seguir trabajando hoy en día.

Según Pagès Blanch y Santi Obiols (2012) la ausencia de las mujeres en los manuales y en las explicaciones científicas nos lleva a plantearnos las siguientes cuestiones: ¿cómo podrían incorporarse las mujeres a los contenidos de la historia y las ciencias sociales en el ámbito de la docencia? ¿Cómo podemos contribuir al cambio de esta situación desde la enseñanza de la Historia?

Para hacer frente a esta situación, Ángeles Rebollo (2013) analiza cómo la organización escolar puede configurarse como un espacio para desarrollar alternativas frente a las pautas de conducta dominantes. En este sentido, la autora nos plantea cómo se han desarrollado las diferentes estrategias, como la visualización de las mujeres, el reconocimiento de la desigualdad y la discriminación de género en los diferentes ámbitos. La inclusión de esta perspectiva nos permite valorar los diferentes saberes y comprender mejor las experiencias sociales de los sujetos (Ángeles Rebollo, 2013: 47).

Estas son las razones por las que los estudios de género han hecho una apuesta bastante clara por la coeducación, a la hora de construir un modelo educativo mucho más inclusivo e igualitario. Dentro de esta estrategia, Sáez Rosenkranz y colaboradores (2019) plantean que se trata de una propuesta que busca promover la libertad y la igualdad de oportunidades, intentando superar las desigualdades de género en los diferentes contextos socioculturales.

Según Sáez Rosenkraz *et. al.* (2019), la coeducación se entiende como una apuesta epistemológica y metodológica que pretende evitar actividades, planteamientos o expresiones que favorezcan la discriminación sexista; proporciona

un desarrollo personal y equilibrado; previene el uso sexista del lenguaje a la hora de plantear las diferentes situaciones de aprendizaje; la reivindicación de las contribuciones que han realizado las mujeres en la cultura e historia; y el análisis de los materiales didácticos empleados y cómo, a través de ellos, se reproducen estereotipos y procesos de exclusión en el conocimiento.

Añaden también la necesidad de estudiar el papel que ocupa el sistema educativo y el personal docente a la hora de prevenir y actuar frente a las desigualdades de género. Se concluye que es necesario un proceso de formación que facilite el fomento de la cultura igualitaria y el desarrollo de metodologías que integren la diversa realidad en el contexto del aula (Sáez Rosenkraz *et. al.* 2019: 20).

En el ámbito de la didáctica de la Historia, esta propuesta busca plantear una historia cercana al estudiantado, trayendo consigo una revisión de las diferentes metodologías. Según estas propuestas, este modelo educativo plantearía una forma cercana y conectada con la realidad de entender la Historia y no cómo hechos aislados sin ningún tipo de conexión con los problemas del presente (Sáez Rosenkraz *et. al.* 2019: 21).

En el aspecto metodológico, la coeducación plantea el aprendizaje colectivo como un modo para garantizar el respeto y desarrollo de las capacidades personales, así como la igualdad tanto en la participación como en la toma de decisiones a nivel grupal. Con esta defensa del aprendizaje cooperativo, se entiende que cada persona sea capaz de contribuir al grupo, garantizando un aprendizaje significativo que permita conectar los contenidos globales con los individuales. De este modo, se consigue formar a ciudadanos reflexivos con capacidad de intervención en su entorno social más inmediato (Sáez Rosenkraz *et. al.*, 2019: 22)

Para llevar a cabo estas propuestas, es necesario que el profesorado se convierta en agente para el desarrollo de la coeducación y que tenga una proyección tanto fuera como dentro del ámbito escolar. Esta formación, acompañada de una mirada histórico-social, puede guiar cualquier reflexión en torno a los procesos que se dan en el aula con el objetivo de conseguir esos objetivos (Fernández Vázquez, 2003: 122). La integración de estas iniciativas se ha de realizar, a partir, de actuaciones que potencien la investigación del profesorado de las diferentes dinámicas que se dan en el contexto del aula (Fernández Vázquez, 2003: 123).

Las perspectivas que defienden la coeducación hacen énfasis en la necesidad de asegurar una formación continuada del propio profesorado. Se plantea que se debe

llevar a cabo una planificación y coordinación de las diferentes acciones, con el objetivo de tener un conocimiento acerca de la trayectoria y maduración del alumnado.

Con esta organización, el profesorado puede realizar un diagnóstico sobre las diferentes técnicas educativas con el objetivo de ajustarse a los diferentes niveles y procesos cognitivos que se dan en el aula. Con esta investigación, se podrán detectar aquellos instrumentos que favorecen el trabajo cooperativo, la resolución de los conflictos, evitar sesgos androcéntricos y discriminación sexista, etc. (Fernández Vázquez, 2003: 127).

Estos enfoques le otorgaron importancia a los recursos didácticos que se emplean en el contexto del aula, a la hora de desarrollar las diferentes estrategias y propuestas educativas. Esto incluye tanto las TIC como los manuales de texto en la que nos detendremos brevemente debido a la importancia que ha tenido en la enseñanza. Según nos señalan Gómez Carrasco y Gallego Herrera (2016) se trata de un tipo de soporte encargado de recoger una serie de contenidos que suelen asumirse como neutrales, objetivos e incuestionables.

Las primeras investigaciones sobre el potencial e importancia de los libros de texto surgen a partir de la década de los cuarenta y cincuenta del siglo XX. Estos estudios se vieron impulsados por nuevas necesidades de mejorar el rendimiento y la convivencia entre las naciones, por lo que, numerosos organismos internacionales se encargaron de favorecer este proceso (Vaillo, 2016: 96).

A partir de estas iniciativas, se realizaron encuentros como la Conferencia General de la UNESCO (1946) o seis grandes conferencias llevadas a cabo por el Consejo de Europa, entre 1953 y 1958. El objetivo fue la valoración de cómo se representaba la historia europea en los libros de texto (Vaillo, 2016: 96). Una vez sentadas las bases, los estudios siguieron perfeccionándose e incorporaron nuevas líneas de trabajo, encargadas de modernizar y mejorar los métodos de enseñanza. Un ejemplo de este compromiso lo podemos ver en la década de los noventa, cuando se crea la Red *Internacional de Investigación de libros de texto*, promovida por la UNESCO y que sirvió de precedente para los análisis y evaluación de los libros de texto (Vaillo, 2016: 97).

Con el surgimiento de la segunda ola del movimiento feminista, las investigaciones sobre los libros de texto sufrieron un cambio epistemológico significativo e incorporaron la perspectiva de género. Con el estallido de los procesos revolucionarios de los años sesenta, se creó un ambiente intelectual proclive al

desarrollo de nuevas reflexiones y miradas acerca de la conceptualización de los centros de estudio y del propio saber (Vaillo, 2016: 99).

Fue a partir de este momento cuando los estudios de género centraron sus análisis en el estudio exhaustivo de los libros de texto y su papel en la reproducción de las normativas sociales de género (Gómez Carrasco, Gallego Herrera, 2016: 4). De este modo, se ofreció una serie de investigaciones centradas en la detección de los sesgos androcéntricos en la transmisión del conocimiento y cómo éstos influyen en el proceso de desarrollo, formación y aprendizaje en el alumnado (Pérez, Gargallo, 2008: 4).

Además de poner el énfasis en los *gender bias* (sesgos de género), se desarrolló todo un corpus de investigaciones que trataron de analizar la ausencia de las mujeres en los propios soportes físicos (Rivas Servín, 2013: 305). Debido a estos aspectos, estas investigaciones concluyeron que el libro de texto se trataba de un material que reproducía la ideología patriarcal y, por consiguiente, reforzaba las prácticas sexistas del momento (Vaillo, 2016: 102).

Según Rivas Servín (2013), estos nuevos enfoques ampliaron el ámbito de estudio con la finalidad de detectar la filosofía social que se encuentra detrás de los contenidos, con el objetivo de incluir a las mujeres en los relatos acerca del pasado en los manuales de texto. El objetivo de esta revisión crítica de los libros de texto es el de contribuir a rescatar el saber femenino y valorar su importancia como elemento integral del patrimonio histórico-cultural.

En lo que respecta al caso particular de España, los cambios legislativos igualitarios garantizaron que los libros adaptaran sus contenidos en función de la nueva normativa. Por tanto, se introdujeron actividades y planteamientos ajustados al marco definido por la legislación española. Con la Ley Orgánica de Educación (LOE) se introdujeron las competencias educativas como un elemento básico para el desarrollo curricular. Entre estas, para el área de Ciencias sociales, Geografía e Historia predomina la competencia social y ciudadana. Esto se definía como la habilidad o destreza de vivir en la sociedad, comprender su realidad y ejercer una ciudadanía democrática (Gómez-Carrasco, Gallego-Herrera, 2016: 4).

La expansión de este marco legislativo y la creación de centros de estudio, como el Instituto de la Mujer (1983), crearon las condiciones que sirvieron para expandir la cantidad de trabajos e investigaciones acerca de los roles de sexo/géneros asignados en los libros de texto. Las muestras fueron sumamente amplias abarcando

diferentes ejes: figuras relevantes, tipo de protagonismo, evolución, caracterización en las materias, etc. Se puso de manifiesto la existencia de sesgos que ponían el acento en las contribuciones masculinas en el ámbito científico (Vaillo, 2016: 101).

Sin embargo, pese a la existencia de un amplio marco legislativo, que trataba de eliminar la discriminación y desigualdad social, siguen detectándose prácticas desiguales en la enseñanza. Los trabajos de Peñalver (2003) y López Navajas (2014) han llevado a cabo un análisis exhaustivo partiendo de una muestra amplia de manuales de texto. Los resultados revelaron una escasa presencia de mujeres (12.8%) evidenciando la falta de consideración social que se tiene sobre las contribuciones y aportaciones de éstas en el mundo contemporáneo (Carrasco, Herrera, 2016: 6)

Las observaciones de López Navajas (2015) acerca del sistema educativo son sumamente claras. La educación obligatoria tiene una responsabilidad crucial en la transmisión del conocimiento y en la difusión de las contribuciones del saber femenino. Señala que, pese a que ha existido una tradición cultural femenina, existe un importante desconocimiento acerca de las acciones individuales y colectivas. A partir de estos elementos, la autora concluye que la ausencia de representaciones femeninas ha llevado a la desvalorización de las mujeres, en tanto que sujetos racionales y autónomos.

Como conclusión, López Navajas (2015) establece que un sistema educativo que no sea capaz de ofrecer unos referentes universales, que no contemplen los logros del saber femenino, tenderá a transmitir un discurso excluyente carente de solidez, diversidad y cohesión. Esto significa una pérdida significativa que afecta tanto a hombres y mujeres pues deja un ambiente cultural empobrecido (López Navajas, 2015: 12).

Por último, argumenta que la cultura no sólo se trata de un conjunto de saberes generales, sino que permite la construcción de identidades, realidades subjetivas y dota de sentido a las experiencias vividas por los sujetos. Esta negación de la contribución femenina también asimila los discursos que mantienen el rol tradicional de las mujeres, es decir, la eterna domesticidad. Como han demostrado las investigaciones, las mujeres no han estado en el ámbito doméstico, específicamente, sino que han tenido una importante presencia en la literatura, el arte, la música, la ciencia y resto de ámbitos intelectuales (López Navajas, 2022: 32-32).

Su metodología consistió en el análisis de los personajes como elemento central

de las representaciones de género en estos soportes físicos. Esto le llevó a comprobar la presencia y recurrencia de mujeres y hombres en la literatura escolar, con el objetivo de obtener un panorama completo sobre el canon cultural que se transmite en cada etapa formativa (López Navajas, 2015: 13). Para realizar estos trabajos obtuvo una muestra sumamente amplia perteneciente a los cuatro cursos de la ESO.

El estudio de los personajes nos brinda toda una serie de tipologías de modelos que se proponen al alumnado, transmitiendo patrones sociales e individuales pues sirven como modelos de identificación para el educando. Además de esto, la investigación de López Navajas (2015) propone hacer uso del índice de equidad de género, tratándose de un indicador de calidad en los contenidos.

Se trata de un indicador que nos proporciona información acerca de la importancia otorgada a ambos géneros, mostrando, sobre todo, como existe toda una categorización histórica y cultural que condiciona el modo de presentación y representación de los sujetos, a lo largo de los diferentes soportes generados por la producción editorial (López Navajas, 2015: 14).

Otros trabajos han intentado también analizar la pervivencia de los estereotipos de género en los libros de texto en historia y cómo afecta en las percepciones del alumnado. Para ello se ha llevado una contabilización de la totalidad de las ilustraciones, la diferenciación por editorial y por temáticas; la catalogación de las ilustraciones teniendo en cuenta la presencia de mujeres o varones; las actitudes que representan y ámbitos en los que se encuentran (social, familiar, político, etc.) (Gómez Carrasco, Gallego Herrera, 2016: 7).

Esto se ha hecho a través del estudio de tres libros de texto de la materia de Historia de 4º de la ESO pertenecientes a tres editoriales: Oxford, Santillana y Vicens Vivens. En lo que respecta al análisis de los datos obtenidos, se han aplicado metodologías de carácter cualitativo y cuantitativo, siguiendo la fundamentación metodológica característica de las ciencias sociales (Gómez-Carrasco, Gallego-Herrera, 2016: 8).

Los resultados del análisis de los datos han reflejado un desequilibrio importante en el ámbito de la igualdad entre los sexos. No obstante, hay que señalar que ha habido un incremento de la presencia de las mujeres y un desarrollo paulatino de la igualdad de género en los contenidos en los libros de texto. El sexo femenino, sin estar acompañado de los varones, se encuentra en un 19.5% del total frente a un 59.4%

de varones, en exclusividad. La presencia de los varones sigue siendo superior con respecto a las representaciones femeninas (Gómez Carrasco, Gallego Herrera, 2016: 10).

Estas investigaciones analizan también en qué actitudes y ámbitos se representa a los varones y mujeres en los libros de texto. Los varones aparecen con actitudes de liderazgo, pasividad, valentía y poder (total 37 imágenes), mientras que las mujeres aparecen en actitudes de actividad cuando se encuentran en relación con los varones (Gómez Carrasco, Gallego Herrera, 2016: 11).

Con los cambios curriculares, derivados de la LOMCE, en el área de Geografía e Historia han surgido reflexiones y miradas críticas acerca de la presencia del androcentrismo en los libros de texto (Vaillo, 2016). Junto a este proceso, con la consolidación de las políticas de igualdad, han surgido una serie de proyectos en las diferentes editoriales españolas que pretenden incorporar la perspectiva de género en la docencia y en los libros de texto (Negrín León 2021: 40).

Un ejemplo de esto lo vemos en la editorial Santillana, que cuenta con el *Proyecto Saber Hacer*. Este proyecto consiste en una herramienta pensada con el objetivo de proporcionar al profesorado los documentos necesarios para incorporar diferentes temáticas de índole social (p.e. la lucha por la defensa de los derechos humanos, la historia de la vida cotidiana, el papel de las mujeres en la historia, etc.) (Negrín León, 2021: 40)

Además, cuenta con un proyecto titulado *Mujeres Protagonistas* en el que la editorial se suma activamente a la defensa de los derechos de igualdad de género, reivindicando las aportaciones de las mujeres al saber y a la construcción social (Negrín León, 2021: 41). Para llevar a cabo estos objetivos, el proyecto pone a disposición un amplio catálogo de libros en los que se habla de las mujeres en diferentes ámbitos y contextos del saber, además que cuenta con una base de datos donde se habla sobre la vida de las mujeres.¹

Hay que resaltar que los manuales de Santillana, para el caso de *Historia del mundo contemporáneo*, las mujeres aparecen un total de 48 veces, siendo el 6.50% del total de los personajes. Esta infrarrepresentación la podemos encontrar también en las ilustraciones, donde podemos ver que, del total de 368 imágenes, sólo aparecen 31

¹ Para más información sobre este proyecto, se puede consultar en el siguiente enlace: <http://mujeresprotagonistas.santillana.com/>

mujeres suponiendo el 8.42% (Negrín León, 2021: 55).

Negrín León (2021) concluye que esto sigue evidenciando la infrarrepresentación y la necesidad de plantear un contenido mucho más inclusivo y vinculado con el análisis de las relaciones de género. Sobre todo, para cursos como Bachillerato, en el que ya existe una cierta consolidación de conceptos y contenidos básicos, que permiten el trabajo académico en otros registros y formatos (León, 2021).

Sin embargo, nos encontramos con otros ejemplos donde las editoriales no se implican abiertamente con la incorporación de la perspectiva de género. Un ejemplo de ello lo encontramos en la editorial SM, perteneciente a la Fundación SM, cuyo *Proyecto Savia* no hace mención alguna a la incorporación de la historia de las mujeres ni la perspectiva de género (Negrín-León, 2021: 42).

Pese a esto, el *Proyecto Savia* se define como un proyecto global para todos los niveles y pretende fomentar el pensamiento reflexivo, sobre todo, en materias como Geografía e Historia (Negrín-León, 2021: 43). Por otro lado, argumenta que el libro de *Historia del mundo contemporáneo*, en comparación con la editorial Santillana, cuenta con un número mayor de representaciones y referencias. Ha contabilizado un total de 31 mujeres de 731 personajes, siendo un total de 4.24%. Estas apariciones se dividen entre el cuerpo del contenido, las actividades y en el anexo.

En lo que respecta a las ilustraciones del manual, encontramos que las mujeres protagonizan el 6.33% del total, mientras que las ilustraciones en las que se muestra una representación de ambos sexos son 65. Pese a la mayor presencia de mujeres, en comparación a la editorial anterior, sigue existiendo una infrarrepresentación y una visión de ellas, como un complemento o un sujeto secundario. No obstante, hay que destacar los apartados monográficos dedicados al sufragismo y la presencia de un listado de autoras feministas, especialmente Simone de Beauvoir y Betty Friedan. Sobre esta última, encontramos actividades específicas presentadas para que el alumnado realice una reflexión sobre las ideas y haga una indagación biográfica sobre la autora (Negrín León, 2021: 61).

Por último, Negrín León (2021) concluye que existe un nombramiento insuficiente de mujeres en la enseñanza de la Historia. Para contrarrestar estas ausencias, es necesario el empleo de otro tipo de recursos que faciliten y amplíen el propio conocimiento y desarrollen el espíritu y la iniciativa crítica en el alumnado. Según Martínez Jiménez (2016), la cultura escolar se encuentra siempre en un

permanente proceso de transformación y cambio. La resolución de estos déficits permite mejorar y elevar la calidad del sistema educativo

Con estos datos, se pretende ofrecer un panorama acerca de las deficiencias existentes en lo que a la enseñanza de la Historia se refiere. Por ello, desde las propuestas de innovación educativa es necesario garantizar al alumnado técnicas, metodologías, recursos y enfoques que no sólo le permitan el proceso de la información, sino también el cuestionamiento de estos sesgos que contribuyen al refuerzo de la socialización diferencial de género (Martínez Jiménez, 2016: 23).

No obstante, para conseguir un verdadero cambio e incorporación de esta perspectiva, es necesario contar con un profesorado bien reflexivo y formado. Según Sánchez Durá (2017) se debe tener el interés por innovar, cambiar y arrastrar al alumnado a la aventura y exploración del conocimiento de los otros. Por ello, es necesario un replanteamiento de la didáctica de la historia que fomente una metodología constructiva, crítica y que tenga en cuenta la necesidad de estimular el aprendizaje histórico en el alumnado.

Para conseguir esto, como bien señala Sánchez Durá (2017), es necesario potenciar la formación en el profesorado y transformar el currículo, haciéndolo más flexible y abierto para que garantice la incorporación de esta perspectiva. Añade que el profesorado debe tener más autonomía a la hora de seleccionar los diferentes recursos y asumir mayor responsabilidad sobre el modo en que transmite el propio conocimiento.

Según Mercedes Madrid (2017) el profesorado tiene que alentar el aprendizaje, planteando retos y diseñando situaciones encaminadas a fomentar la motivación, selección y organización de la información. Es necesario, por tanto, que el profesorado oriente y guíe su formación en el contraste de las fuentes, ayudándoles en sus razonamientos y problematizando los hechos históricos. El aprendizaje del alumnado ya no puede basarse en la asimilación exclusiva de conceptos ya elaborados sino en la construcción de estos, desarrollando sus capacidades de razonar, explicar, comprender y analizar críticamente los hechos que se estén trabajando.

En caso de utilizar los libros de texto, es importante problematizar los contenidos y buscar diferentes estrategias que vayan encaminadas a la estimulación de otro tipo de aprendizajes, más centrados en el propio alumnado como sujeto protagonista. Sin embargo, en esta situación de aprendizaje se adaptarán estos

instrumentos en función del curso seleccionado y el tiempo disponible para la realización de las sesiones.

Por estos motivos, se debe hacer un esfuerzo por tratar de comprender las condiciones reales de existencia de las personas, en cada uno de los contextos y ver cómo se han ido construyendo los diferentes modelos sociales. Sobre todo, teniendo en cuenta que en nuestra realidad inmediata nos hallamos ante serios problemas de comunicación social, sociabilidad y de vulneración de los derechos humanos (Márquez García, Prados Megías, Padua Arcos, 2018: 155).

Como se ha apuntado anteriormente, esto nos permite reflexionar acerca de los orígenes sociales, los mecanismos de cambio y cómo los discursos atraviesan las estructuras y modelos de socialización del presente (Fernández Valencia, 2010: 148). Para conseguir una educación igualitaria es necesario modificar los métodos de trabajo y hábitos que se reproducen en el seno del sistema educativo, que garanticen un ambiente social favorable a la igualdad real efectiva en esta materia (Fernández Vázquez, 2003: 84).

Como conclusión de este apartado, se quiere demostrar cómo la perspectiva de género permite al alumnado desarrollar el aprendizaje competencial y la adquisición de metodologías, técnicas y procedimientos que estimulen su trabajo autónomo, reflexividad y comprensión de las dinámicas sociales. Su correcta aplicación en el análisis histórico permite crear una simbiosis enriquecedora dotando a los sujetos de una lectura completa y analítica de los conflictos, no sólo desde una perspectiva diacrónica sino también a través del estudio de casos prácticos.

No obstante, este TFM no pretende reformular el currículo ni transformar en su totalidad todo el sistema educativo. El objetivo de este trabajo es plantear posibles alternativas que permitan estimular nuevas formas, no sólo de aproximarse al conocimiento histórico sino de trabajo que permitan el desarrollo integral del alumnado, así como su participación, iniciativa y cooperación social. Para ello se ha elegido el teatro como instrumento que garantiza un modelo diferente de educación.

3.3. El teatro como alternativa en la enseñanza de la Historia

El teatro es arte de la representación y la vivencia creativa de roles diferentes a nuestra identidad propia. En este conjunto de prácticas, la creatividad es vivida en el que el sujeto puede desarrollar su fluidez, flexibilidad, originalidad y sensibilidad hacia los problemas. Se trata de una realidad estimulante que potencia la motivación de todos los agentes implicados (González Parera, 2010: 49).

Su aprendizaje se desarrolla en el marco de las relaciones interpersonales y de la creación de situaciones proclives para el desarrollo de la interpretación colectiva. En definitiva, se trata de un acto de expresión y comunicación a través del cual se expresa una determinada realidad, construida por varios puntos de vista (Corsi, Negri, 2016: 63).

El teatro, como cultura, engloba las diferentes formas de vida de los pueblos y refleja los valores de un determinado momento histórico, social y cultural concreto. Un ejemplo de esto lo hallamos durante la segunda mitad del siglo XIX, momento en el que surgió el teatro realista que tenía como objetivo poner de manifiesto las injusticias sociales y representar el comportamiento humano, de forma cruda. Se convierte, por tanto, en un excelente vehículo para la transmisión de mensajes sociales y de determinadas concepciones acerca de la realidad, en función de los diferentes contextos históricos (González Parera, 2010: 49).

Su incorporación en la enseñanza de la Historia resulta novedosa puesto que permite la transformación del modelo centrado en el relato descriptivo y escrito. Frente al modelo tradicional, centrado en la descripción y recepción pasiva de los contenidos, este modelo garantiza una nueva forma de concebir la enseñanza, potenciando el crecimiento intelectual y crítico en el propio alumnado (Corsi, Negri, 2016: 64-65).

El teatro se trata de una estrategia innovadora que garantiza la modificación de las estructuras de pensamiento y entendimiento de los procesos históricos. No sólo se centra en las habilidades lingüísticas - saber leer, analizar y comprender los textos y sus diferentes formatos -, sino también en las habilidades de carácter comunicativo y de cooperación en el contexto del aula (Álvarez, Martín, 2016: 43).

A través de su experiencia, no sólo se aprenden conceptos históricos, sociales, políticos o psicológicos, sino que se viven y se asimilan como propios (Parera, 2010:

50). Con este proceso vivido, las personas pueden desarrollar esas capacidades expresivas, que son inherentes a la condición humana. Su entrenamiento permite dominar, no sólo el lenguaje verbal, sino también los gestos, la tonalidad de la voz, las miradas, las posturas, etc. Todos estos aspectos son transmisores de una gran cantidad de información y su dominio permite transformar al sujeto, desarrollando su potencialidad y sus destrezas (González Parera, 2010: 51).

Incorporar el teatro a la enseñanza de la Historia estimula la imaginación, creatividad, la resolución de conflictos, el fomento de la curiosidad y el desarrollo de la conciencia social y ciudadana. Se trata de un método que proporciona beneficios significativos para el aprendizaje significativo, garantizando el desarrollo de habilidades comunicativas, interpretativas y artísticas. Esto se debe a que nos permite, a través de recursos verbales y no verbales, crear situaciones de comunicación real, que reconstruyen las propias experiencias y ayudan a comprender la personalidad y mentalidad de los sujetos históricos (Álvarez, Martín, 2016: 45).

El desarrollo de las prácticas teatrales de carácter grupal ayuda a plantear análisis críticos sobre situaciones que atañen al funcionamiento de las sociedades. El juego de roles ayuda al alumnado a desempeñar una función distinta al de su propia persona. De este modo, se convierte en un ejercicio sumamente interesante para desarrollar la inteligencia social y emocional. Esto permite que el alumnado sea cada vez más consciente de las expresiones que está adoptando, ayudando a entender mejor el significado y la repercusión de los actos ejecutados (Álvarez, Martín, 2016: 45).

El teatro se presenta como un laboratorio a través del cual se pueden trabajar diferentes aspectos de carácter histórico, las mentalidades, los discursos políticos, la construcción de las identidades, la reivindicación de derechos, la recreación de un determinado conflicto o momentos histórico, etc. En este juego, la tarea del educando es la de aprender a interpretar los fragmentos del pasado histórico y desarrollar pensamiento histórico, que le ayude a situarse mejor en la mente de los sujetos a los que está interpretando (Álvarez, Martín, 2016: 45).

El teatro garantiza que se establezcan mecanismos participativos que produzcan el desarrollo de posicionamientos críticos con respecto a la generación del conocimiento, cuestión que coincide con los objetivos de los estudios de género. Además de todo lo expuesto, permiten reflexionar y valorar las particularidades y formas de pensar de los sujetos históricos, es decir, cómo perciben los modelos y sus

formas de vida. Por tanto, ofrece unos grandes beneficios desde el desarrollo de las capacidades intelectuales (Palacios Quezada, Barrero-Serrano, 2021: 70).

Según plantea González Parera (2010) para el desarrollo de una buena práctica teatral es necesario tener en cuenta los siguientes puntos:

- a) Tener conciencia acerca de la temática
- b) Sentir y experimentar la información como algo que nos interesa y nos afecta
- c) Pensar el tema con los agentes o los actores en términos de acción
- d) Aplicar, ejecutar y llevar a la práctica la propuesta escénica.
- e) Integrar y ascender a través de la propia creatividad y expresión artística.

La toma de conciencia se trata del primer paso en todo proceso creativo y formativo. Para que los procesos de cambios se den es necesario que las personas tengan en cuenta los aspectos emocionales y conductuales. Por otro lado, sentir es el momento más importante a la hora de desarrollar cualquier tipo de estrategia creativa, que pretenda implicar a los miembros que participan en la obra, ya sea en el propio acto o en el ámbito de la recepción del espectáculo (González Parera, 2010: 51)

Una vez sentida la obra como propia, es necesario llevar a cabo el proceso de reflexión para tomar las decisiones racionales. En este sentido, se debe decidir el tipo de recursos que será más adecuado a los destinatarios y su finalidad. Realizar este paso previamente es necesario, pues una vez se aplique en el terreno de la práctica se tiene que implicar a los demás en la acción escénica, a través de la interacción o el flujo de emociones y sentimientos (González Parera, 2010: 52)

Por último, la integración y trascendencia aluden al sentido y significado de la acción teatral. Su alcance puede ser simbólico o puede servir de síntesis integradora de experiencias propias, pero también puede llevarnos a pensar la realidad en sus diferentes niveles y manifestaciones, convirtiéndose en un escenario de representación de ideas, documentos, hechos, emociones, exploraciones, etc. (González Parera 2010: 53).

Como conclusión, el teatro se convierte en un proceso didáctico activo en el que el educando descubre su propio proceso de aprendizaje y explora el pasado histórico desde otras dimensiones. La propia experiencia en escena aporta la invención de ideas, conceptos y criterios generados desde las expresiones y actuaciones artísticas, transformándolo en un espacio para pensar de forma flexible, libre, consciente, sensible

y creativa. De este modo, el teatro nos sensibiliza a realidades complejas, protagonizando situaciones del pasado histórico y del presente con el objetivo de reflexionar acerca de las formas de ser y pensar (Palacios Quezada, Barrero Serrano, 2021: 71).

4. Propuesta de innovación

4.1. Consideraciones previas

Esta situación de aprendizaje, titulada *¡Representa tus derechos!* se enmarca en el constructivismo social. De acuerdo con este enfoque el propio proceso de aprendizaje implica una reconstrucción de las diferentes representaciones que vemos en el mundo físico-social, siendo sus resultados una descripción realizada por la propia persona que interviene en este proceso (Ignacio Pozo *et. al.*, 2006: 124).

Esta teoría le otorga una importancia a la interacción social de las personas como base para la construcción del conocimiento, partiendo de la propia realidad experimentada y los diferentes contextos sociales (Schunk, 2012: 231). Se entiende que la interacción entre los diversos agentes genera un ambiente proclive a la hora de adquirir y potenciar habilidades y conocimientos. Para conducir este proceso de enseñanza, el profesorado tiene una labor de diseño del espacio y los procesos instruccionales que permitan la implicación del alumnado con los diferentes objetivos que se pretenden alcanzar en cada una de las unidades didácticas (Schunk, 2012: 230).

Estas teorías del aprendizaje defienden que el alumnado sea el que manipule directamente los diferentes recursos, contenidos y desarrolle sus propios mecanismos, partiendo de la guía y supervisión del profesorado, a lo largo del escenario instruccional. Esto garantiza que el alumnado, como colectivo social, asuma un papel protagonista a la hora de seleccionar los datos, generar hipótesis y sacar conclusiones, gracias a un ambiente de trabajo que favorezca el desarrollo integral colectivo (Schunk, 2012: 231).

Según Schunk (2012) el constructivismo social contrasta con el modelo clásico del procesamiento de la información en que respalda la enseñanza reflexiva. Tomando como inspiración las tesis del psicólogo ruso Lev Vygotsky, se resalta la toma de conciencia por parte del aprendiz del proceso de aprendizaje, es decir, de las condiciones en las que se desarrolla el propio proceso y los resultados que se van alcanzando. Estos elementos funcionan como referentes claves que le permiten poner

en marcha procesos cognitivos que regulan su propio aprendizaje (Ignacio-Pozo *et. al.*, 2006: 125).

Estas teorías, por tanto, concluyen que sin la participación y la actividad del alumnado no existiría aprendizaje. Es por ello que se requiere un verdadero cambio conceptual en el que las propias personas puedan dar significado a una misma información, produciendo tanto incertidumbre como una modificación del conocimiento cultural establecido produciendo un tipo de enseñanza más reflexivo (Ignacio Pozo *et. al.* 2006: 126).

Ignacio Pozo *et. al.* (2006) plantean cómo este modelo marca una serie de pautas acerca del papel que debe ocupar el profesorado, en tanto que agente diseñador de los diferentes escenarios instruccionales y cómo sus propias concepciones influyen en el modo de afrontar los diferentes retos en el aula. Esto incluye, por supuesto, las diferentes estrategias cognitivas que se adoptan y la estimulación de la motivación. En definitiva, concluyen que esta filosofía educativa condiciona el modo de afrontar la práctica didáctica, que comprende todo el conjunto de metas, métodos y procedimientos de evaluación aplicados.

Plantean que el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje tiene mucho que ver con este encuentro que se produce entre las ideas epistemológicas del profesorado y las creencias del alumnado. En función de esta relación, las estrategias didácticas pueden funcionar mejor o peor, pudiendo sacar mayor provecho de los diferentes ambientes y crear un escenario que facilite la propia investigación del alumnado sobre cualquier problema científico (Ignacio Pozo, 2006: 253).

Por estas razones, el profesorado debe plantearse los motivos de por qué efectúan las diferentes estrategias que ponen en práctica y convertirse en observadores de las situaciones. De este modo, el profesorado podrá preguntarse en todo momento qué tipo de estrategias son las más apropiadas para incentivar el protagonismo del propio alumnado y generar un clima favorable para la creación de una educación de calidad (Schunk, 2012: 273).

Para crear esta propuesta también se ha seguido la taxonomía de Bloom debido a las herramientas que le proporciona al profesorado a la hora de identificar los diferentes niveles cognitivos y evaluar los resultados de aprendizaje, en función de los objetivos que se quieren alcanzar. Se trata de un modelo de clasificación del pensamiento en el que podemos detectar y conocer mejor los procesos cognitivos que

se están produciendo en el alumnado.


Según plantean Cuadra Palma y Piña Galdames (2011), Bloom plantea que el aprendizaje consiste en una habilidad de pensamiento de carácter procesual e integrativo, organizado en función de diferentes etapas que van de inferior a superior. Su taxonomía permite la clasificación y ordenación de los procesos neuronales y cognitivos, que aluden a diferentes ámbitos, ya sea el conocimiento, el análisis, la síntesis explicativa, la evaluación etc. (Olivera Aliaga, 2011: 7).

La taxonomía de Bloom ha sido validada por los conocimientos de la psicología cognitiva y de neurociencia que corroboran la idea de promover un desarrollo secuenciado de las destrezas. De este modo, se puede optimizar el aprendizaje para el desarrollo de proyectos investigativos, tareas desafiantes y coherentes con los objetivos que se quieren alcanzar, etc. Para que el aprendizaje se haga de forma más eficaz en ambientes estimulantes es necesario proponer objetivos relacionados con los intereses del alumnado, facilitando de este modo con el proceso de aprehender una nueva realidad (Cuadra-Palma, Piña-Galdames, 2011: 2576).

Sin embargo, ha sufrido numerosas revisiones con el fin de renovarlo en función de los resultados obtenidos por las diferentes investigaciones. La más importante fue la realizada por en 2001 por Loris Anderson y David R. Krathwohl, ambos alumnos del propio Bloom². A partir de este punto se plantearon nuevas clasificaciones que introdujeron modificaciones en la propia organización de los diferentes niveles.

En esta nueva revisión, las habilidades Pensamiento de Orden Inferior (LOTS) recogen procesos cognitivos relacionados con la memoria (identificar, recuperar, denominar, localizar, encontrar); el entendimiento (interpretación, resumen, inferencias, clasificación, explicación, etc.); la ejecución (planificación, organización, etc.) el análisis, la evaluación y, por último, se añadió la creatividad como un elemento superior a la propia evaluación (Churches, 2003: 4).

² Se ha extraído esta información del enlace perteneciente a la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/cprofestenerifesur/2015/12/03/la-taxonomia-de-bloom-una-herramienta-imprescindible-para-ensenar-y-aprender/#:~:text=Bloom%20desarroll%C3%B3%20una%20jerarqu%C3%ADa%20de,de%20la%20taxonom%C3%ADa%20de%20Bloom>

Taxonomía de Bloom Ámbito cognitivos	
evaluación	NIVEL DE COMPLEJIDAD ALTO
síntesis	
análisis	
aplicación	
comprensión	
Conocimiento	
	NIVEL DE COMPLEJIDAD BAJO

Fuente: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

Fruto de estas revisiones han surgido además nuevos apartados que integran los aspectos procedimentales, es decir, el diseño metodológico, la sistematización del trabajo y la manipulación de la información partiendo de la interacción directa con los diferentes recursos y/o materiales, incluyendo el propio uso de las TIC (Caeiro Rodríguez, 2019: 69).

Estas revisiones se enmarcan en las nuevas corrientes sobre el aprendizaje, especialmente imbuidas del informe de la UNESCO, que empezó a considerar la educación como el aprendizaje a ser, convivir, conocer y hacer. El modelo revisado por Anderson en 2001 es el resultado de las síntesis de las investigaciones acerca de la plasticidad cerebral y la existencia de otros procesos que forman parte del aprendizaje, ya sean los elementos procesuales o los metacognitivos (Caeiro Rodríguez, 2019: 71).

En resumen, esta taxonomía se ha elegido porque constituye una guía fundamental para el profesorado a la hora de entender los procesos cognitivos que se dan en el alumnado. Es un instrumento que garantiza la delimitación de los objetivos atendiendo a las dinámicas de aprendizaje que se producen desde los niveles inferiores hasta los superiores. Esto permite una mejor identificación de los recursos y enfoques con el objetivo de obtener unos buenos resultados en el proceso educativo.

Al tratarse el aprendizaje de un proceso continuo, los aspectos relacionados con la evaluación crítica y la creatividad no podrán trabajarse si no existe un conocimiento

sólido y un trabajo previo de los otros niveles. Siendo estas las razones principales, el empleo de esta taxonomía ha permitido definir los aspectos que se tendrán en cuenta en la evaluación y calificación, lo que permite orientar mejor las actividades del proyecto, con el objetivo de desarrollar las diferentes destrezas, habilidades y competencias.

4.2. Justificación.

Esta propuesta de innovación educativa surge a raíz de los problemas metodológicos, teóricos y educativos planteados anteriormente. En función de las limitaciones y déficits comentados, se ha desarrollado esta situación de aprendizaje con el objetivo de incorporar la mirada de género a través de la teatralización como proceso de innovación en la enseñanza de la Historia.

Como ya se ha comentado, se plantea que el alumnado organice una manifestación política feminista tomando en cuenta las fuentes históricas, entre ellas, los programas políticos y líneas teóricas de los colectivos. Para llevar a cabo este proyecto se ha elegido un contexto específico, que es la década de los años 60 y 70 del siglo XX en los países capitalistas occidentales. La selección de este marco cronológico se debe a la enorme variedad de fuentes históricas con las que poder llevar a cabo la representación teatral.

Además de esto, el alumnado deberá buscar las distintas referencias históricas con el objetivo de que la recreación sea lo más rigurosa posible, pero añadiéndole toques interpretativos personales y creativos. El profesorado asumirá un rol de mediador y proporcionará los recursos necesarios para que el estudiantado pueda trabajar, sobre todo, a través de un catálogo de fuentes con orientaciones de carácter metodológico. A la hora de evaluar y calificar la obra de teatro, se tendrá en cuenta todo el proceso de trabajo y los productos finales, que comprenden tanto el guion, el manifiesto y la puesta en escena.

Con el estado de la cuestión planteado, se parte de una base sólida con la que diseñar estrategias eficaces que ayuden a la intervención y a la mejora de la calidad del modelo de enseñanza de la Historia. El documento resultante de la propuesta ha sido una situación de aprendizaje, que se encuentra adjunta en el anexo, donde hallaremos un resumen de la justificación, el marco metodológico, la secuenciación de actividades y los recursos que se van a emplear

El desarrollo de la obra teatral con perspectiva de género se trata de una forma innovadora y diferente de transmitir el conocimiento histórico, haciendo partícipe y

sensible al alumnado y obligándole a investigar y seleccionar la diferente tipología documental. Añadido a esto, a la hora de elaborar el manifiesto, se requiere un conocimiento previo de la situación de las mujeres bajo los estados del bienestar - tanto a nivel económico, laboral, político y social -, como también de las demandas que se exigían durante la revolución sexual y social de los años sesenta y setenta del siglo XX.

Por otro lado, la incorporación de estos enfoques nos permite analizar las metodologías que se utilizan en el contexto del aula. Incluyendo, en este sentido, el aprendizaje de los conceptos, procedimientos o el conocimiento en general. Es por ello que la secuenciación de las actividades está orientada a desarrollar las competencias, especificadas en el documento curricular de la materia.

Con esta propuesta se pretende reforzar la autonomía, la adquisición de habilidades sociales y ciudadanas, el trabajo colaborativo, la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico. Es por ello por lo que se ha seleccionado estos dos ámbitos, con el objetivo de generar un conocimiento diferente acerca de los procesos históricos.

4.3. Centro educativo y materia seleccionada

Se ha elegido el centro IES Teobaldo Power debido a la experiencia y aprendizaje adquiridas a lo largo del desarrollo de las prácticas externas del Máster de Profesorado, en el curso académico de 2021-2022. El instituto se encuentra ubicado en el distrito Salud - La Salle de S/C de Tenerife, perteneciente a la Zona Centro, próximo a dos centros educativos de Enseñanza Secundaria y uno de Formación Profesional. El IES Teobaldo Power se encuentra en un espacio estratégico que conecta con numerosos servicios, zonas verdes, transporte público y espacios de carácter cultural (Casa de la Cultura).³

En relación con el tema propuesto, el instituto recoge planes y programas encaminados a garantizar la inclusión del alumnado, sobre todo en lo que respecta la diversidad y la igualdad de género⁴. En este sentido, como viene recogido en la propia Programación Anual del curso escolar 2021-2022, el IES Teobaldo Power busca favorecer las adaptaciones y refuerzos a través de un clima de confianza, constancia y de convivencia positiva. Por ello, cuenta con un Plan de atención a la diversidad que garantiza la consecución de los principios de igualdad de derechos, oportunidades e

³ Proyecto Educativo del IES Teobaldo Power (2021): <https://teobaldopower.org/ies/wp-content/uploads/2018/07/PROYECTO-EDUCATIVO-IES-TEOBALDO-POWER.pdf>

⁴ *Íbid.*

igualdad real efectiva⁵.

Para ello cuenta con planes, proyectos y actuaciones de innovación educativa y formación del profesorado, que garanticen un ambiente en el que se potencie la propia renovación metodológica y un clima en el aula favorable para el desarrollo de estos principios⁶. En dicho documento, el IES Teobaldo Power recoge la inclusión educativa y la no discriminación como un elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. Este programa garantiza su flexibilidad a la hora de adecuarse a la educación, con el objetivo de generar cambios positivos en el alumnado y crear un ambiente proclive para la cooperación igualitaria.

En lo que respecta a la materia seleccionada, Historia *del mundo contemporáneo* de 1º Bachillerato no es una asignatura que tenga continuidad desde cursos anteriores, aunque su contenido es similar al planteado en Geografía e Historia de 4º de la ESO. La materia cuenta con un total de 4 grupos, donde la cantidad de alumnos suele variar, pero hallarse entre los 20 y 25, con un total de 3 horas semanales⁷. Estos datos permiten organizar el plan de trabajo y aprovechar al máximo las horas planteadas, con el objetivo de desarrollar como máximo 9 sesiones.

Por otro lado, la situación de aprendizaje desarrollada se enmarca en el el modelo Tareas (TARE) debido a que se trata de la propuesta de una secuencia coherente de actividades que garantizan el aprendizaje competencial, a través de la consecución de diferentes productos, ya sea el guion, el manifiesto o la propia representación dramática.

⁵ Íbid.

⁶ El Plan de Atención a la Diversidad del PGA del IES Teobaldo Power puede hallarse en este enlace: <http://teobaldopower.org/programaciones/PGA-21-22/PGA-CENTRO/1%20PGA%2021-22%20IES%20TEOBALDO%20POWER/4%20PGA%2021-22%20AMBITO%20PEDAGO%cc%81GICO/ANEXOS%20AMBITO%20PEDAGO%cc%81GICO/3%20ATENCIO%cc%81N%20A%20LA%20DIVERSIDAD/PGA%2021-22%20ATENCIO%cc%81N%20A%20LA%20DIVERSIDAD.pdf>

⁷ Programación del Departamento de Geografía e Historia (2021), perteneciente a la Programación General Anual del curso 2020-2021. Recuperado de: <http://teobaldopower.org/programaciones/PGA-21-22/PGA-CENTRO/2%20PGA%2021-22%20PROGRAMACIONES%20DIDA%cc%81CTICAS/GEOGRAFI%cc%81A%20E%20HISTORIA/GEOGRAFI%cc%81AEH%cc%81A%202021.pdf>

4.4. Fundamentación curricular

En lo que respecta a la fundamentación curricular se ha seleccionado el criterio de evaluación IX, que pertenece al bloque IX de aprendizaje, titulado *El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX*. En este ámbito, se especifican los diferentes objetivos de aprendizaje, que se esperan alcanzar, y métodos que garanticen la asimilación de los contenidos y procedimientos técnicos.

Este criterio plantea que se debe de establecer las líneas de pensamiento de la cultura capitalista en la segunda mitad del siglo XX, definiendo el estado del bienestar y su influencia en la vida cotidiana. A partir del análisis y explicación de diferentes casos, se debe explicar el proceso de construcción del marco social europeo, atendiendo a sus instituciones y la consolidación del capitalismo japonés y la industrialización de los países occidentales. Todo ello se debe realizar partiendo del análisis de la información, a través de la búsqueda, selección y análisis de las diferentes fuentes⁸.

En el propio documento, se recoge que se quiere comprobar que el alumnado desarrolle técnicas de búsqueda, selección y elaboración de información a través del uso de las diversas tecnologías. A partir de esto, deberán realizar informes, documentos digitales, exposiciones orales y debates. Por tanto, nos encontramos ante un marco curricular que garantiza que el alumnado deba de tener una participación en la generación de conocimiento histórico⁹.

Por otro lado, expone la importancia del trabajo autónomo y la adquisición de metodologías de investigación, a través de las cuales podrán identificar las características del Estado del bienestar tanto en Europa como en Estados Unidos¹⁰. Si bien no aparece reflejado en el documento curricular, parte de las características de este modelo sociopolítico incluye la consecución de los derechos sociales y políticos de las mujeres, tratándose de una de las bases de la democracia social.

La cultura y modos de vida surgidos en este periodo favorecieron el

⁸ Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias (2016). *Currículum de las materias y los ámbitos de la Educación Secundaria Obligatoria. Historia del mundo contemporáneo*. BOC. Recuperado de: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/nuevas_julio_2015/troncales/22_historia_mundo_contemporaneo_v_22_diciembre.pdf

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

surgimiento de movimientos sociales que reestructuraron el modo tradicional de entender la familia, el trabajo, la educación, la sexualidad, etc. Debido a este cuestionamiento de las viejas formas, emergieron toda una serie de nuevos movimientos sociales que trataron de profundizar en los derechos civiles y ampliaron las bases de la democracia formal.

A través de la obra de teatro, se podrán trabajar cuestiones relativas a la agenda reivindicativa del feminismo, la incorporación de las mujeres en la esfera productiva, la demanda de igualdad salarial, la conciliación laboral, etc. que están presentes dentro de ese marco cultural de los países occidentales, después de la Segunda Guerra Mundial. Por tanto, la elección de este criterio se ajusta a los objetivos planteados para la situación de aprendizaje, así como a la metodología propuesta.

El criterio de evaluación permite trabajar los cambios de índole cultural y favorece el desarrollo de actividades que desarrollen la labor de investigación del estudiantado. Con el manejo de la gran cantidad de recursos y fuentes históricas, el alumnado deberá investigar no sólo las reivindicaciones políticas del momento, sino cómo vivían las mujeres y cómo se entendía el género, es decir, los significados de lo masculino y femenino y sus consecuentes expresiones en la esfera pública.

Si bien estos aspectos no aparecen recogidos en el criterio de evaluación, forman parte de la cultura en la sociedad capitalista durante el siglo XX. Por ello, su manejo es indispensable para entender mejor cómo pensaban los sujetos del momento y cómo se fueron construyendo las nuevas identidades en este periodo caracterizado por las revoluciones sexuales y los movimientos alternativos.

En definitiva, la elección de este criterio se ajusta a cuestiones no sólo relativas al marco cronológico seleccionado, sino que permite trabajar cuestiones relacionadas con la cultura occidental y proporciona un ambiente metodológico que garantiza el trabajo de investigación y presentación de las conclusiones, a partir de este arte.

4.5. Metodología

Para la elaboración de esta propuesta se han seguido los criterios de desarrollo de las situaciones de aprendizaje, proporcionadas por el Gobierno de Canarias. En función de estas indicaciones, se aplicarán tres modelos de enseñanza claramente diferenciados pero que están en estrecha relación.

En primer lugar, el modelo expositivo, que se llevará a cabo durante las

primeras sesiones, en las que se explicarán aspectos generales del contexto, los objetivos de la obra de teatro y cómo se va a elaborar. En estas primeras fases de elaboración, se tratará de incentivar la participación del alumnado a la hora de entender los conceptos y claves esenciales del contexto.

Una vez asentada la explicación de estos conceptos, se aplicará la investigación guiada en la que cada uno de estos grupos tendrá una función específica: la elaboración del guion y el manifiesto reivindicativo y, por último, el diseño de la indumentaria, el escenario y la pancarta que se va a emplear en la dramatización. Durante este proceso, la labor del profesorado será la de supervisión y guiar al alumnado en torno a la consecución de los objetivos planteados. Cada uno de los grupos deberá hacer una selección de los diferentes recursos con el objetivo de buscar referencias e inspiración a la hora de elaborar el producto final.

Por último, el tercer modelo de enseñanza será el juego de roles pues el alumnado tendrá que dramatizar situaciones reales, partiendo de la información recogida y el trabajo grupal previo, en la que cada uno tendrá un rol determinado y actuará en función de éste.

Si bien cada uno de ellos tendrá una función específica, dentro del proceso de preparación, la coordinación y colaboración será un aspecto crucial si se quiere que la obra de teatro pueda llevarse a la práctica adecuadamente. Por ejemplo, la recopilación de la documentación histórica servirá de base tanto para la preparación del manifiesto, la vestimenta, los diálogos, el guion y la propia puesta en escena.

Esto permite trabajar por competencias en el propio contexto del aula. Para que la Historia implique un ejercicio de razonamiento y ejercicio de análisis se requiere transformar la clase en un laboratorio donde se lleven a cabo los procesos de investigación y dónde se planteen problemas a resolver (Prats, Santacana, 2011: 72). Con la observación e inferencia de la información, se podrá realizar una exposición creativa que refleje, no sólo el manejo de las fuentes, sino la problematización de las relaciones de género a nivel histórico, es decir, transformarlas en variable de estudio.

A través de la investigación guiada y el juego de roles, el alumnado irá adquiriendo toda una serie de destrezas, habilidades e incorporará todas las técnicas y metodologías específicas de la investigación histórica. Debido a esta interacción con el objeto de estudio, podrá desarrollar su imaginación y creatividad a través de una forma particular de aproximarse a la Historia, convirtiéndose en los auténticos sujetos

históricos.

4.6. Actividades y temporalización

Primera fase

Primera y segunda sesión: en esta primera fase del proceso de trabajo, el profesorado tendrá que situar al alumnado en el contexto histórico y en las características esenciales del modelo capitalista occidental. Para apoyar la explicación se proporcionarán algunos recursos adicionales que permitan al alumnado comprender las diferentes dinámicas histórico-sociales. Es necesario hacer esta introducción para que se puedan trabajar las cuestiones relacionadas con las relaciones de género.

Tal cómo especifica el criterio de evaluación, es necesario explicar el origen de estas instituciones, las características del estado del bienestar y su influencia en la vida cotidiana, así como la construcción de la Unión Europea y el capitalismo japonés. Se darán algunas claves esenciales en esta primera sesión, con el objetivo de situar mejor al estudiantado en el periodo cronológico en el que tendrán que situar la representación dramática.

Se adelantará al alumnado que tendrá que hacer una obra de teatro relacionada con uno de los apartados del temario, es decir, los movimientos sociales. Tendrán que realizar una manifestación reivindicando los derechos y la igualdad de las mujeres, ateniéndose al propio contexto, sus términos y conceptos claves.

Durante esta fase, el modelo de enseñanza será la exposición directa, pero garantizando una participación del sujeto de aprendizaje, que le permita situarse y entender mejor el contexto histórico en el que se encuentra. Esta sesión durará entre 35 y 40 minutos que, teniendo en cuenta el marco limitado del horario, tendrá que ocupar como mucho otra sesión más.

La segunda sesión será continuación con el contenido expuesto y se hará un repaso de las principales características del estado del bienestar y se explicarán los principales cambios que tuvieron lugar tanto en Estados Unidos como en la Europa Occidental, tanto a nivel de mentalidad como de desarrollo cultural. En este contenido, se hará una introducción a algunas nociones relativas a los nuevos movimientos sociales, especialmente el feminista.

Para el desarrollo de estas dos sesiones se hará uso de diferentes recursos interactivos, así como de algunos textos que reflejen los contenidos expuestos. Se le

pedirá, al final de la sesión, al alumnado que se organice en tres grupos y que elija a una representación del grupo, que será el que vaya informando al profesorado del progreso del trabajo. Además de esto, el profesorado señalará que la siguiente sesión estará encargada de preparar las bases de la obra de teatro que tienen que realizar.

Tercera sesión: en esta fase se explicará con detalle al alumnado lo que debe realizar como obra de teatro. Tendrán que preparar una manifestación política y organizarse como si fueran un colectivo o partido de la época. El estudiantado tendrá la libertad de repartir cada una de las responsabilidades de esa organización, el nombre y la corriente a la que se circunscriben como movimiento (feminismo socialista, feminismo radical, etc.)

Se les explicará cómo estará estructurado el trabajo y que deberán investigar primero cómo se entendían las relaciones de género y cuáles eran los principales problemas estructurales, a nivel educativo, laboral, económico, político y social.

A continuación, se explicará que los tres grupos de trabajo tendrán una función específica que facilitará la preparación y elaboración de la obra de teatro, al dividir el trabajo. Se planteará además una serie de requisitos que debe tener cada grupo: en primer lugar, la paridad y la participación equilibrada; en segundo lugar, el uso del lenguaje inclusivo y, en tercer lugar, que no existan prácticas de carácter sexista entre los grupos, ni comentarios que vayan orientados a la vulneración de la integridad personal.

Partiendo del catálogo de fuentes, cada uno de los grupos deberá seleccionar las fuentes históricas que se ajuste con el producto que deben elaborar. El primer grupo es el encargado de preparar la pancarta, así como la vestimenta y de asegurar el diseño del escenario, a nivel estético, ajustándolo a los modelos de vida y formas de entender la masculinidad y feminidad. En lo referente a la pancarta, el profesorado indicará que debe tener un mensaje claro que resuma las reivindicaciones del movimiento y les ofrecerá algunos ejemplos que puedan servir de inspiración.

El segundo grupo se encargará de preparar el manifiesto político que recogerá el programa reivindicativo, teórico y los objetivos políticos que se quieren conseguir, ajustándose al periodo histórico y a las características de movilización y acción de estas organizaciones. Además de esto, se explicará que el documento no puede superar las 2-3 páginas escritas y debe contener los siguientes puntos:

- Nombre del colectivo y fecha de fundación.
- Contexto social (resumido en par de líneas que sean llamativas, en formato denuncia reivindicativa)
- Objetivos que se quieran conseguir (programa político)
- Cierre que llame a la ciudadanía a la afiliación o militancia.

Por último, el tercer grupo estará encargado de preparar el guion de la obra de teatro, es decir, la elaboración del documento en el que se recoja cómo va a estar estructurada la obra de teatro, cuáles son los personajes y su desarrollo, la historia que se va a recrear y su estructura, etc.

En caso de necesitarlo, el profesorado pondrá a disposición del alumnado algunos ejemplos de guiones que sirvan de inspiración u orientación en su elaboración. Además de ello, el guion no deberá superar las 10 páginas y se dará libertad al alumnado a la hora de recrear la situación. No obstante, el guion debe contener los siguientes ejes:

1. Título sugerente.
2. Personajes bien definidos y equilibrados.
3. Estructura de la trama:
 - a) Introducción al tema, a través de un narrador visible o invisible
 - b) Desarrollo (ya sea en actos o escenas)
 - c) Clímax de la obra
 - d) Desenlace y cierre de la obra

Una vez consolidados los grupos, el profesorado entregará la siguiente tabla que representa las diferentes ramas en las que se va a organizar el colectivo que convoca la manifestación. Esta tabla permite una mejor organización y asignación de los diferentes papeles que tendrá cada uno en la realización de la obra de teatro. Hay que añadir que las áreas especificadas están inspiradas en los modelos de organización de los colectivos y ayudará al sujeto de aprendizaje a ponerse en situación y ejecutar una mejor representación. Cada área debe organizarse en función de criterios como la paridad, con la excepción de casos en los que exista un desequilibrio cuantitativo entre alumnos en el aula.

Nombre del colectivo:	
Miembros que lo componen:	
Coordinación y organización del colectivo:	
Área de las finanzas y gestión económica (cuotas de militancia, etc.)	
Área de formación:	
Área de propaganda (pancartas, octavillas, etc):	
Área de comunicación social y expresión pública:	

Tabla 1. - Elaboración propia.

Para que el proceso de trabajo se desarrolle con normalidad, cada uno de los grupos deberá estar en constante diálogo y el proceso global de trabajo, determinará cómo sale adelante el proyecto. Además de esto, el profesorado enviará por Google Classroom el catálogo de fuentes, que contendrá una guía orientativa para la interpretación y análisis de cada uno de los recursos. Este catálogo de fuentes se podrá hallar en el anexo donde se podrá ver la selección que se ha realizado de los diferentes recursos que se han empleado.

Los portavoces se encargarán de gestionar el funcionamiento de cada uno de los grupos y asegurarse de que los miembros del grupo se impliquen. No obstante, el profesorado supervisará todo el proceso y tomará nota de cada uno de los estudiantes que, junto con el resultado final, se tendrá en cuenta a la hora de evaluar y calificar el trabajo realizado.

Una vez explicadas estas cuestiones, el profesorado pondrá a disposición al alumnado los criterios que se van a tener en cuenta a la hora de evaluar y calificar la actividad y el plazo final de entrega, que coincidirá con la fecha de convocatoria de la manifestación.

Segunda fase

De la cuarta a la octava sesión: A partir de este punto, cada grupo tendrá que establecer sus propias pautas de trabajo y preparar los materiales para la presentación de la manifestación. Por tanto, estas sesiones estarán encargadas enteramente a la

preparación de los contenidos, la consulta de la documentación, la búsqueda bibliográfica para la preparación del guion y del manifiesto, que sentarán las bases de las interpretaciones, los personajes, los diálogos, la organización de las intervenciones, la elaboración del guion y la preparación del manifiesto.

Teniendo en cuenta la limitación temporal, el proyecto no podrá finalizarse en las sesiones en el aula y, por tanto, parte del trabajo tendrán que realizarlo fuera del entorno escolar. Esto requiere la organización de reuniones en el grupo con el objetivo de coordinar los papeles y de realizar los correspondientes ensayos, para la presentación en la fecha indicada en las anteriores sesiones.

Novena sesión: esta sesión es la fecha de la convocatoria de la manifestación con lo que el grupo entero deberá presentar la obra en el aula. Cabe señalar que, en el día propuesto, deberán entregar una copia del guion y del manifiesto para su evaluación y calificación.

Una vez abierto el telón, deberán interpretar el rol que le ha sido asignado. Deberán empezar presentando el partido político, los miembros que lo forman, el tipo de propuesta política que presentan, los objetivos que quieren alcanzar y, a partir de este punto, la denuncia y crítica social del modelo de género de la época, mostrando las soluciones que ofrecen como alternativa.

Como ya se les había comunicado, en las primeras sesiones, deberán ser lo más creativos, originales, claros y concretos a la hora de realizar la interpretación. La propia obra, como resultado final, debe recoger la asimilación de los contenidos, el pensamiento histórico, la conciencia de género, el trabajo autónomo, la conciencia crítica y la capacidad de transformar las fuentes históricas en un medio para recrear situaciones originales y novedosas. En definitiva, el alumnado deberá mostrar con su expresión artística todo el aprendizaje adquirido a lo largo de las diferentes sesiones.

4.7. Evaluación y calificación del proceso de trabajo

En lo que respecta a los criterios de evaluación y calificación, se han elaborado una serie de rúbricas, inspiradas en la propuesta Consejería de Educación del Gobierno de Canarias y algunos ejemplos recogidos del banco de rúbricas de la CEDEC. Se ha tenido en cuenta la ausencia de la perspectiva de género y el arte dramático en los criterios de la rúbrica del documento curricular y, por ello, se ha tenido que adaptar con el objetivo de evaluar la actividad acorde con el formato y objetivos.

Para el proceso de evaluación, se han tenido en cuenta los contenidos tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, pues son aspectos centrales que el alumnado debe desarrollar y forman parte de la formación elemental del estudiantado. En primer lugar, a nivel conceptual se tendrá en cuenta el grado de interiorización de los contenidos y la información, no sólo planteada en el aula, sino también aquella surgida a partir del trabajo de las diferentes fuentes.

En este sentido, se tendrá en cuenta cómo se integra este conocimiento en la propia elaboración y presentación de la manifestación política, que condensa el análisis exhaustivo acerca de las relaciones de género del momento. Por otro lado, en lo que respecta al contenido procedimental, se tendrá en cuenta el manejo de las fuentes, la capacidad de selección, contraste y elaboración de discurso histórico, en el que se refleje la comprensión de las relaciones de género y cómo la sociedad de la época construyó unos determinados significados y representaciones a nivel social. social. En definitiva, se tendrá en consideración la adquisición de las metodologías y técnicas propias de la investigación histórica.

Por último, a nivel actitudinal se observarán tanto las dinámicas establecidas en los diferentes grupos como el grado de implicación con el trabajo, así como la propia creatividad, capacidad de iniciativa, de trabajo autónomo, solvencia y resolución de los diferentes conflictos que puedan hallarse en los diferentes contextos durante la elaboración de este proyecto. Se valorará también que se haya hecho un análisis crítico acerca de la construcción del género en el contexto social seleccionado, demostrando que ha sabido extraer las causas y que reflexiona en torno a los problemas estructurales de género

• **Rúbrica para el guion de la obra de teatro:**

ASPECTOS	EXCELENTE	MUY ADECUADO	ADECUADO	NO ADECUADO
TÍTULO	El guion tiene un título muy original y creativo y guarda una relación estrecha con el contenido interno	El guion tiene un título bastante original y creativo y guarda una relación estrecha con el contenido interno	El título del guion no es demasiado original ni creativo, si bien guarda una relación evidente con el contenido del texto	El título del guion no es nada original ni creativo. Además, no guarda ninguna relación con el contenido del texto
ESTRUCTURA	Se distinguen con mucha claridad los diferentes apartados del texto (introducción, argumentación y conclusión) y aparecen desarrollados de una forma muy equilibrada y clara.	Se distinguen con claridad los diferentes apartados del texto y aparecen desarrollados de manera equilibrada y clara	Falta uno de los apartados en los que debía dividirse el texto y/o no están desarrollados de una forma equilibrada y clara	Falta estructura organizativa en el texto. La información se da de una manera caótica
ADECUACIÓN	El guion se adecúa perfectamente a todas las consignas dadas en cuanto a extensión, número de personajes e integra evidentemente la perspectiva de género.	El guion se adecúa de manera bastante adecuada tanto en la extensión, los personajes y la integración de la perspectiva de género.	El guion no se adecúa muy bien a la extensión, número de personajes, forma de presentar la información, etc. No se ajusta al contexto histórico y no plantea la perspectiva de género	Se ha hecho caso omiso a las pautas de extensión, al desarrollo de los personajes, la forma de presentar la información, etc. No se ajusta en absoluto con el contexto histórico planteado ni con la perspectiva de género
TEXTO	Los diálogos son muy originales y ocurrentes y las acciones destacan por su precisión y por reflejar las relaciones de género.	Los diálogos son bastante originales y ocurrentes e incorporan bien la perspectiva de género.	Los diálogos no son demasiado originales ni ocurrentes y hay una ausencia de la perspectiva de género	Los diálogos no están bien trabajados. No está presente la perspectiva de género
CORRECCIÓN FORMAL	No se han cometido errores ortográficos, morfosintácticos ni de puntuación.	Se han cometido uno o dos errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Se han cometido tres o cuatro errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Se han cometido más de cuatro errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.

Tabla 2. - Adaptación de la rúbrica del guion de teatro de sombras del CEDEC y ofrecida por la Consejería de Educación

● **Rúbrica para el manifiesto político**

ASPECTOS	EXCELENTE	MUY ADECUADO	ADECUADO	NO ADECUADO
CONTENIDO	El alumnado ha elaborado el documento con una gran selección y consulta de las fuentes Se ha demostrado una gran solvencia, precisión, sentido crítico y la perspectiva de género está excelentemente incluida	El alumnado ha elaborado el documento con una buena selección de las fuentes. Se ha demostrado una buena solvencia, que se demuestra con un sentido crítico y una buena mirada de género.	El alumnado ha elaborado bien el documento y se ha demostrado solvencia, precisión, sentido crítico y se incorpora la perspectiva de género	El alumnado no ha elaborado bien el documento, ni ha realizado una buena selección de las fuentes Carece de solvencia, sentido crítico y la perspectiva de género brilla por su ausencia
ESTRUCTURA INTERNA	El texto recoge muy bien los planteamientos, con un orden excelente y una claridad impecable.	El texto recoge bien los planteamientos, con una buena estructura interna y una claridad	El texto recoge los planteamientos, con cierta estructura interna y claridad	El texto no recoge los planteamientos, carece de sentido, orden y claridad.
ORTOGRAFÍA Y GRAMÁTICA	El texto refleja una excelente ortografía, capacidad de expresión y sintaxis, con un excelente uso de los términos	El texto refleja una buena ortografía, capacidad de expresión y sintaxis, con muy buen uso de los términos	El texto tiene algunos fallos ortográficos, pero tiene buena capacidad de expresión y sintaxis, con un uso bueno de los términos	El texto tiene una gran cantidad de fallos ortográficos, carece de una buena expresión, sintaxis y emplea mal los términos

Tabla 2. - Elaboración propia, partiendo del ejemplo de la rúbrica de la Consejería de Educación.

● **Rúbrica para la obra de teatro:**

ESTRUCTURA	<p>Hay una buena presentación de la temática</p> <p>Los conocimientos están bien organizados y las ideas bastante claras</p> <p>Se desarrollan bien los contenidos</p> <p>Existe una conclusión coherente</p> <p>Se hace un repaso a todo lo expuesto</p> <p>Hay un buen cierre de toda la obra</p>	CALIFICACIÓN
CONTINUIDAD	<p>Las intervenciones están equilibradas</p> <p>Se avanza con buen ritmo</p>	
EXPRESIÓN	<p>Se vocaliza adecuadamente y se entiende bien lo que se está expresando</p> <p>Suena natural y se emplea un discurso variado</p> <p>Se respeta la secuencia temporal</p>	
VOCABULARIO	<p>Hay variabilidad en los términos</p>	
CREATIVIDAD	<p>Ha habido originalidad y se han interpretado bien los papeles</p>	
RECREACIÓN DEL ESCENARIO	<p>La vestimenta, el escenario y la pancarta se ajustan con el período histórico tratado</p>	

Tabla 3. - Elaboración propia tomando como inspiración la rúbrica de presentaciones orales, tomando como referencia el banco de rúbricas del CEDEC

Construcción de la calificación global: Teniendo en cuenta que el producto final son evidencias del aprendizaje desarrollado, en la siguiente tabla se recogen los aprendizajes planteados por el criterio de evaluación seleccionado y su relación con los productos obtenidos. A partir de estos elementos, se construye la calificación de todo el proceso de trabajo.

ASPECTOS	GUION	MANIFIESTO	OBRA DE TEATRO
Identificar el pensamiento económico del capitalismo, las características del Estado del bienestar y su influencia en la vida cotidiana, así como las transformaciones que generó en las relaciones de género	Identificación de los modelos de género de la época y las causas que permiten el surgimiento de los nuevos movimientos sociales, como respuesta a estas formas de socialización y dominio de la materia Caracterización del estado del bienestar y su influencia en la vida cotidiana, reflejada a través de los diálogos entre los personajes que participan en la manifestación	Comprensión del modelo capitalista y sus efectos en las relaciones de género Capacidad de selección de la información que condense la respuesta a ese modelo, a través de la elaboración de este documento	No aplica
Seleccionar, buscar diferentes fuentes y análisis crítico de ellas, extrayendo los significados de género	Trasposición de los modelos de género a través de la creación de personajes, situaciones coherentes con el periodo histórico Capacidad para trasponer la información, significados de género extraídas de las fuentes para la creación de los diálogos y la interrelación entre los personajes	Capacidad de reconstrucción, precisión y rigurosidad histórica	No aplica
Planificación del trabajo, toma de decisiones y asunción de responsabilidades, iniciativa, creatividad y expresión oral	Implicación en el trabajo, colaboración igualitaria, actitudes no sexistas y asunción de responsabilidades	Colaboración igualitaria e implicación en el trabajo	Intervenciones equilibradas, no sexistas con originalidad, creatividad y alto grado de participación global. Puesta en escena, capacidad de expresión, solvencia e intervención en el ámbito público

Tabla 4. - Construcción de la calificación. Elaboración propia

5. Conclusiones y propuestas de mejora

Con este TFM se ha querido proporcionar una nueva visión acerca de la enseñanza de la Historia, con perspectiva de género, a través del arte dramático. Se quiere resaltar lo novedoso de incorporar el teatro como uno de los recursos más atractivos para transmitir el conocimiento histórico, especialmente en la ESO y Bachillerato. Esto se debe a que convierte al alumnado en un sujeto partícipe de la propia historia, a través de la interpretación creativa partiendo de elementos históricos reales.

Este recurso nos permite crear situaciones que estimulan la creatividad, la imaginación, la sensibilización, la comprensión hacia el otro y favorece también el análisis, la disección de las fuentes y la profundización de los procesos históricos. Esto último se debe a que, antes de recrear un escenario inspirado en hechos históricos, es necesario realizar un proceso de investigación previo y selección de las evidencias que van a apoyar la recreación dramática. Aunque se trate de ficción se deben seleccionar bien los elementos históricos para que el alumnado pueda hacer una representación que sea lo más rigurosa posible.

Se trata, en definitiva, de una forma creativa de aproximarse al pasado histórico sin perder de vista que se trata de una reinterpretación de este desde el propio presente. Añadiendo, incluso, aspectos personales que permiten al alumnado establecer una conexión directa con el conocimiento y relacionarla con su propia experiencia vivida. A través de estas dinámicas, se genera un nuevo tipo de dinámicas educativas que contribuyen a su desarrollo personal.

Este recurso permite al educando no sólo ser el protagonista real del proceso de aprendizaje y le permite adquirir pensamiento crítico, sensibilidad hacia las formas de pensamiento diferentes, la comprobación de diferentes modos de hacer frente a un conflicto social, etc. Por último, como ya se ha comentado, el teatro tiene muchos beneficios en lo que respecta al desarrollo de habilidades comunicativas, expresivas, inteligencia emocional y favorece metodologías de investigación guiada.

A lo largo del trabajo, se han querido resaltar las diferentes conclusiones acerca de los estudios de género, su tratamiento en el seno de la didáctica de las Ciencias sociales y las investigaciones acerca del teatro, como recurso didáctico. Todo esto ha servido para sentar las bases del marco teórico que han sustentado la propuesta de innovación y definir bien las diferentes estrategias que se van a adoptar.

En lo que respecta a la propuesta de innovación, se debe apuntar a una serie de propuestas de mejora que ayudarán a obtener mejores resultados. Esto se ha realizado

gracias al análisis reflexivo y crítico acerca de los ejes que quiere abarcar esta propuesta de innovación, en caso de llevarlo a cabo en el contexto del aula, ya sea en la ESO o Bachillerato.

La primera de estas cuestiones a comentar la hallamos en el hecho de que se trata de un TFM enteramente hipotético que puede hallarse con contradicciones y dificultades a la hora de cristalizarse en el contexto del aula. Esto no desvirtúa en absoluto la propuesta presentada, pero muchos de sus planteamientos se tendrán que modificar pues los contextos educativos son cambiantes y se encuentran atravesados por muchas variables, que resultan difíciles de controlar y regular.

No obstante, esto no supone impedimento alguno a la hora de ejecutar, organizar y coordinar la obra de teatro, pues son estas las situaciones las que ofrecen al profesorado indicios sobre los que reflexionar para mejorar el nivel y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a esta información proporcionada por el aula, como conjunto vivo, el profesorado podrá desarrollar diferentes estrategias educativas, partiendo de un proceso de reflexión previo a la intervención directa en el aula.

Por consiguiente, durante la elaboración de esta propuesta se ha realizado una reflexión acerca de los objetivos que se quieren conseguir, así como las diferentes formas de hacer partícipe al alumnado y los métodos que se van a emplear para conseguir un resultado enriquecedor. Sin embargo, se es consciente de las limitaciones a la hora de ejecutarlo y de organizar a los diferentes grupos.

Otro aspecto que es necesario señalar es el hecho de que la propuesta de innovación no es lo suficientemente flexible en caso de hallarse con dificultades de coordinación, comunicación o exista confusión a la hora de llevar a cabo la tarea asignada. En este sentido, la labor docente es fundamental a la hora de gestionar y supervisar el proceso de trabajo. Se requiere, por tanto, un constante *feedback* entre el alumnado y el profesorado y la claridad en las pautas para evitar cualquier tipo de desajuste a lo largo de la preparación de los materiales y la representación dramática final.

Otro elemento que mejorar del TFM es la secuenciación de las actividades y la temporalidad de la obra de teatro. Se es consciente que llevar un trabajo de esta índole requiere mucho más tiempo y una supervisión sistemática. Además, la existencia de dificultades y desajustes en la organización pueden producirse en cualquier momento por lo que se retoma la ausencia de flexibilidad en esta propuesta.

Es cierto que se podría ir más allá a lo acotado en este TFM y llevar la propuesta a todo el centro, con el objetivo de que la comunidad educativa se implique en la

consecución de la igualdad de género. Si bien es cierto que el IES Teobaldo Power cuenta con un marco favorable, el hecho de acotar el proyecto al contexto del aula y a la materia específica de *Historia del mundo contemporáneo* ayuda mejor a planificar, organizar y desarrollar cada una de las fases del proceso de trabajo global.

En definitiva, al tratarse de un TFM enmarcado en el ámbito de la innovación educativa se espera que invite a la reflexión y al replanteamiento de los métodos, especialmente en el ámbito educativo que es la base para la profundización democrática y la construcción de una ciudadanía comprometida con su sociedad.

La perspectiva de género aplicada a través de múltiples recursos nos brinda enfoques y resultados de aprendizaje diferente, especialmente si va acompañada de creatividad, imaginación y de nuevas perspectivas acerca del pasado histórico, con el objetivo de entender el presente y sus problemas de carácter estructural. Por ello, se espera llevar a cabo esta propuesta de innovación en cualquier realidad escolar y que se desarrolle un auténtico aprendizaje significativo en el alumnado.

6. Bibliografía

- Aguado, A. (2004). La historia de las mujeres como historia social. En Val Valdivieso del, M^a I. *et. al.* (ed). *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica* (pp.57-73). Universidad de Valladolid: Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres.
- Álvarez, P. & Martín, A. (2016). El teatro como herramienta didáctica en la enseñanza de la Historia de la Educación Contemporánea. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 10(1), 41-51. doi: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.10.459>
- Bolufer Peruga, M. (2018). *Mujeres y hombres en la Historia. Una propuesta historiográfica y docente*. Granada: Editorial Comares.
- Caeiro Rodríguez, M. (2019). Recreando la taxonomía de Bloom para niños artistas. Hacia una educación metacognitiva, metaemotiva y metaafectiva. En *Artseduca*, (24), 65-84. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/34778640/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf
- Churches, A. (2009). La taxonomía de Bloom para la era digital. Eduteka. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/34778640/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf
- Corsi, M. & Negri, M. (2016). Teatro e historia reciente: ¿Una relación amigable? En *Clío & Asociados*, (23), 62-68. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8148/pr.8148.pdf
- Díaz Rodríguez, A. (2003). Educación y Género. *Colección Pedagógica Universitaria*, 40, 1- 8. Recuperado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5601/Eb%20alba%20diaz%20genero%20educacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Fernández Valencia, A. (2004). Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, 8, 115-128. Recuperado: de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32641>
- Fernández Valencia, A. (2005). Las mujeres como sujeto histórico: género y enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 5, 5-24. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/29807/2898.pdf?sequence=1>

- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En *Miradas multidisciplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género* (pp.147-176). Universidad de La Rioja.
- Fernández Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la Historia. En Domínguez Arranz, A. & Marina Sáez, R.Mª (ed.). *Género y Enseñanza de la Historia* (pp.29-57). Madrid: Sílex S.L.
- Fernández Vázquez, X.R. (2003). *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. 1ª edición. Barcelona: Horsori.
- Gajardo Marolla, J. (2013). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la Historia de las mujeres en los libros de texto de secundaria chilenos. En Pagès i Blanch, J. & Santisteban Fernández, A. (Ed.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Volumen 1* (pp.305-315). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Luque, A. (2016). El género en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. En Licerias Ruiz, A. & Romero Sánchez, G. (coords.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 249-271). Madrid: Pirámide.
- Gómez-Carrasco, C. J., & Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. Recuperado de: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S140942582016000300001&script=sci_arttext
- Hernández Sandoica, E. (2004). *Tendencias historiográficas actuales: escribir historia hoy*. Madrid: Ediciones Akal.
- Hernández Sandoica, S. (2004). Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género. En Val Valdivieso del, MªI. et. al. (ed.). *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica* (pp.29-57). Universidad de Valladolid: Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres.

- Ignacio Pozo, J. et. al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. 1ª edición. Barcelona: GRAÓ.
- León Negrín, I. (2021). *El olvido de las Mujeres en la Enseñanza de la Historia: Análisis de los libros de texto de las asignaturas de Historia en Bachillerato*. Trabajo Final de Máster. Escuela de Doctorado y Posgrado. Universidad de La Laguna.
- López Navajas, A. (2022). El papel del sistema educativo en la transmisión de las desigualdades: un fraude cultural encubierto. *Educación Multidisciplinar Para La Igualdad De género*, (1), 11. Recuperado de: <https://monografias.editorial.upv.es/index.php/emig/article/view/297>
- López-Navajas, A. (2015). Las mujeres que nos faltan. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales escolares. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/50940>
- Madrid, M. (2017). Enseñar historia desde la metodología de género: representaciones culturales y prácticas sociales. En Gallego, H. & Moreno, M. (eds.). *Cómo Enseñamos la Historia (de las Mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal*. (pp. 125-153). 1ª edición. Barcelona: Ícara.
- Márquez García, Mª J., Prados Megías, MªE. & Padua Arcos, D. (2018). Descubriendo cómo discriminamos. Abrimos el aula universitaria para pensarnos en diversidad. En Prados Megías, Mª E., Márquez García, Mª J. & Padua Arcos, D. (coord.). *Otra pedagogía en movimiento. Dialogando con la experiencia en la formación inicial* (pp.149-165). Almería: Humanidades 65 Serie: Educación 2.
- Marrero Peniche, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2), 641-657. Recuperado de: [https://www.scielo.sa.cr/img/revistas/edu/v43n2/2215-2644-edu-43-02-00595%20\(2\).pdf](https://www.scielo.sa.cr/img/revistas/edu/v43n2/2215-2644-edu-43-02-00595%20(2).pdf)
- Martínez Jiménez, N. (2016). La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la Historia Moderna. En Gómez Carrasco, C., García González, F. & Miralles Martínez, P. (eds.). *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (p.17-27), 1ª edición. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/libro/684936.pdf#page=100>

- Moreno Guadalupe, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, 17, 24-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933004.pdf>
- Olivera Aliaga, S.W. (2011). Taxonomía de Bloom. *Universidad Cesar Vallejo*, 4. 1-19. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/54973251/4-taxonomia-de-bloom_CESAR_VALLEJO.pdf
- Pagès Blanch, J. & Santi Obiols, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia. ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do Cdhis*. 1 (25), 91-117. Recuperado de: <https://www.academia.edu/download/41424269/20957-79075-1-PB.pdf>
- Palacios Quezada, J. B & Barrero Serrano, G.I. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Revista Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65-73. Recuperado de: <http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/77/360>
- Palma, L. N. *et. al.* (2011). *Taxonomía de Bloom como hilo conductor en la formación investigativa del alumnado inserto en un modelo de enseñanza aprendizaje orientado en competencias* (Disertación doctoral, Universidad de Valparaíso). Recuperado de: [http://www.asfae.cl/images/stories/papers/papers2011/706 TAXONOMIA D E BLOOM COMO HILO CONDUCTOR EN LA FORMACION INVE STIGATIVA DEL ALUMNADO INSERTO EN UN MODELO DE EN SENANZA APRENDIZAJE ORIENTADO EN COMPETENCIAS 2011. pdf](http://www.asfae.cl/images/stories/papers/papers2011/706_TAXONOMIA_D E_BLOOM_COMO_HILO_CONDUCTOR_EN_LA_FORMACION_INVE STIGATIVA_DEL_ALUMNADO_INSERTO_EN_UN_MODELO_DE_EN SENANZA_APRENDIZAJE_ORIENTADO_EN_COMPETENCIAS_2011. pdf)
- Parera, M. G. (2010). El teatro como estrategia didáctica. *Universitat de Barcelona*, 15. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2012/04_gonzalez.pdf
- Perafán Cabrera, A. (2013). "Reflexiones en torno a la didáctica de la historia" En *Revista Guillermo de Ockham*, 11, (2). 149-160. Recuperado de: <http://www.revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2343/2059>
- Pérez, C., & Gargallo, B. (2008). Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares. *Actas XXVI Seminario Interuniversitario de teoría de la*

- educación: Lectura y educación*, 627- 636. Recuperado de: https://www.uv.es/genero/docs/public_edu/sexismo_txtos.pdf
- Prats J. & Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En Prats, J. & *et. al.* (coord.). *Didáctica de la Geografía e Historia, Vol II.* (pp. 67-113). 1ª edición. Barcelona: GRAÒ.
 - Prats, J. & Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar la Historia. En Prats, J. & *et. al.* (coord.) *Didáctica de la Geografía e Historia. Vol II.* (pp. 11-31). 1ª edición. Barcelona: GRAÓ.
 - Ángeles Rebollo, M. (2013). Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género. *Profesorado*, 17 (1), 44-56. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24905/rev171ART3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 - Rodríguez Díaz, A. (2003). Educación y Género. *Colección Pedagógica Universitaria*. 40, 1- 8. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/80736173/eb_20alba_20diaz_20genero_20educaci_C3_B3n.pdf
 - Sánchez Durá, D. (2017). Cambiar la enseñanza de la historia para enseñar historia de las mujeres. Enseñar la historia de las mujeres para cambiar la enseñanza de la historia. En Gallego, H. & Moreno, M. (eds.). *Cómo Enseñamos la Historia (de las Mujeres). Homenaje a Amparo Pedregal.* (pp. 101-125). 1ª edición. Barcelona: Ícara.
 - Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa.* 6ª edición. México: Pearson Educación.
 - Scott, J.W. (2008). *Género e Historia.* 1ª edición. Fondo de Cultura Económica: México.
 - Scott, J.W. (2011). Género: ¿todavía una categoría útil para el análisis? La manzana de la discordia, 1 (6), pp. 95-101. Recuperado de: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53777>
 - Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, (27). 97-124. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669916/TP_27_10.pdf?seq

uence=1&isAllo wed=y

¡REPRESENTA TUS DERECHOS!

DATOS TÉCNICOS DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Autoría: Samuel Domingo Sosa Florido

Centro educativo: IES Teobaldo Power

Tipo de situación de aprendizaje: Tareas (TARE)

Estudio: 1º de Bachillerato (LOMCE)

Área/Materia: Historia del mundo contemporáneo

IDENTIFICACIÓN

Sinopsis: Esta Situación de Aprendizaje pretende conseguir la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia. Teniendo en cuenta el contexto internacional y la pervivencia de las desigualdades sociales, se pretende integrar este modo de análisis de la realidad social con el objetivo de formar a un alumnado crítico, autónomo, que sepa identificar la información, desentrañar las contradicciones a nivel discursivo y que entienda la Historia como una disciplina que proporciona valiosas herramientas para el estudio y la transformación de la sociedad del presente.

El alumnado deberá preparar una obra de teatro en la que se represente la convocatoria de una manifestación política feminista. Para ello el alumnado deberá tomar en cuenta las diferentes fuentes históricas, entre ellas, los programas políticos y líneas teóricas de los diferentes colectivos. Se ha elegido el contexto de la década de los años 60 y 70 del siglo XX en los países capitalistas debido a los cambios culturales y sociales que se producen en torno a la identidad, el cuestionamiento de la normatividad de género, la sexualidad y el desarrollo de un movimiento sólido y organizado, que contribuye a la democratización de la sociedad.

En primer lugar, el profesorado otorgará los conceptos y marcos metodológicos claves para el estudio de la Guerra Fría, con las consecuentes fuentes históricas. En estas primeras sesiones, el profesorado dará las claves esenciales del periodo y las pautas necesarias a la hora de realizar la obra de teatro. Para ello el alumnado dispondrá de un catálogo de fuentes que servirá de orientación a lo largo del trabajo con los diferentes recursos. El aula se tendrá que organizar en tres grupos, cada uno encaminado al desarrollo de una de las tareas.

Una vez formado los grupos y seleccionado los portavoces, cada uno de ellos se encargará de una labor específica. El primer grupo se encargará de preparar el escenario, la vestimenta y la pancarta; mientras que el segundo y tercer grupo realizarán el guion de la obra de teatro y el manifiesto político. El resto de sesiones estarán orientadas al trabajo diario de estos materiales y la preparación de la obra de teatro, que se expondrá el día de su convocatoria.

Con esta situación de aprendizaje se quiere demostrar que el teatro se trata de un recurso fundamental a la hora de adquirir pensamiento histórico y conciencia de género. Esto se debe a que el alumnado debe primero investigar y estudiar previamente la mentalidad y las formas de organización de las relaciones de género. Una vez trabajado esta cuestión, podrá entender las perspectivas que están en juego y representar adecuadamente el papel que le corresponde a lo largo del desarrollo de la teatralización.

Por tanto, esta situación de aprendizaje garantiza el desarrollo del aprendizaje competencial, así como la adquisición de metodologías y técnicas de investigación y estimula la creatividad, la imaginación y el desarrollo de la sensibilidad, la empatía y, en definitiva, la inteligencia emocional. Todos estos aspectos se encuentran presentes a lo largo del desarrollo de la práctica teatral y su trabajo es necesario para producir ciudadanos críticos y activos con los problemas de su tiempo histórico.

Justificación: El hecho de que haya existido una importante ausencia de la perspectiva de género en la enseñanza de la Historia justifica la elaboración de esta situación de aprendizaje. En este sentido, la perspectiva de género nos brinda un análisis mucho más exhaustivo sobre los procesos históricos y diferentes sesgos que podemos encontrar presente en la información. Este aspecto es clave si se pretende trabajar las diferentes fuentes históricas en el contexto del aula. Esta situación de aprendizaje quiere combinar esta mirada social crítica con una metodología de enseñanza que permita trabajar las diferentes competencias y que el alumnado desarrolle un pensamiento histórico sólido y contrastado, que ayude a su desarrollo como futuros ciudadanos en el marco democrático actual.

Para conseguir esto, se ha elegido la década de los 60 y 70 del siglo XX que nos permite trabajar con un amplio abanico de fuentes y con diferentes procesos históricos que condicionan el devenir de nuestras sociedades.

En este sentido, la perspectiva de género nos ubica en la centralidad de los discursos y los modelos de representación sociocultural que han existido a lo largo de las diferentes sociedades históricas. Con el trabajo directo de las fuentes y la organización del alumnado, en grupos de trabajo cooperativo, se busca conseguir y consolidar la reflexión, el pensamiento crítico, la capacidad de selección y contrastación de la información, la formulación de preguntas, el rigor histórico y el desarrollo de explicaciones coherentes y científicas, a través de la adquisición de técnicas y metodologías de investigación, propias de la ciencia histórica.

Por otro lado, la incorporación del teatro en la enseñanza de la Historia resulta sumamente novedoso pues no sólo pone en el centro del proceso de aprendizaje al alumnado, en tanto que sujeto activo en la generación y producción de conocimientos, sino que permite transmitir el conocimiento histórico de una forma creativa, innovadora y que fomenta la curiosidad y la conexión con otras formas de pensamiento social. Esto último es debido a que el teatro permite conectar con el otro y entender sus formas de percibir y entender el mundo, siendo un elemento central en toda formación humanística.

Por tanto, esta situación de aprendizaje pretende ser una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza de la Historia, centrados en los libros de texto, en la acumulación y reproducción memorística de los contenidos, y en las explicaciones androcéntricas que no dan cuenta de la importancia que han tenido las mujeres en los diferentes procesos históricos. Con esta propuesta se garantiza el desarrollo de habilidades sociales, interrelación de los procesos del pasado con el presente, la creatividad, el pensamiento crítico y la conciencia social acerca de los conflictos del mundo contemporáneo.

FUNDAMENTACIÓN CURRICULAR

Criterio/os de evaluación: 9 del currículum de Historia del mundo contemporáneo, 1º de Bachillerato (LOMCE)

Código: SHMC0109	Descripción: Bloque de Aprendizaje IX: El mundo capitalista en la segunda mitad del siglo XX 9. Establecer las líneas de pensamiento de la cultura capitalista en la segunda mitad del siglo XX, definiendo el estado de Bienestar y su influencia en la vida cotidiana, a partir del análisis y explicación de distintos casos como la evolución política, económica y social de los EEUU desde los años 60 a los 90 del siglo XX, el proceso de construcción de la Unión Europea, teniendo en cuenta sus objetivos y las instituciones que componen su estructura y las singularidades políticas, económicas, sociales y culturales del capitalismo japonés y de los nuevos países industriales asiáticos. Todo ello a través de producción de información mediante la búsqueda, selección y análisis de diversas fuentes
Competencias	CL, CMCT, CD, AA y CSC

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA/CONCRECIÓN

Modelos De enseñanza: EXPO, INVG. JROL

Fundamentos metodológicos:

Con el objetivo de aplicar la situación de aprendizaje en el contexto del aula, se van a ejecutar diferentes modelos de enseñanza, claramente diferenciados pero que están en estrecha relación. En primer lugar, tenemos el modelo expositivo que se llevará a cabo durante las primeras sesiones, en las que se dará una visión global acerca del contexto social en función de lo estipulado por el criterio de evaluación del documento curricular. A lo largo de estas primeras sesiones, se tratará de incentivar la participación del alumnado a la hora de entender los conceptos y características esenciales del estado del bienestar.

Una vez realizada la explicación, se aplicará la investigación guiada en la que los tres grupos tendrán una función específica, que facilitará el reparto de trabajo y la coordinación de la preparación final de la obra de teatro. Cada grupo deberá hacer una selección de las diferentes fuentes que apoyen el producto final, véase, la pancarta, el guion y el manifiesto político. Una vez finalizado todo el proceso de trabajo, se aplicará el siguiente modelo de enseñanza, el juego de roles, que consiste en la representación e interpretación, partiendo del guion ya elaborado, de la manifestación política en la que cada uno de los miembros deberá asumir su rol específico.

Con el desarrollo de estas actividades, se pretende incorporar esta mirada que nos ofrece la estimulación del pensamiento crítico, la adquisición de una sensibilidad y reflexión social y el permanente proceso de cuestionamiento, que resulta sumamente útil a la hora de proporcionar soluciones ante los principales problemas contemporáneos. La elección de este periodo nos permite ver estas variables históricas y, sobre todo, entender que cualquier periodo histórico puede trabajarse directamente a través de la perspectiva de género, entendiendo que los procesos históricos son un compendio de múltiples variables.

Secuencia de actividades (Título y descripción)	Cod. CE	Productos / instrumentos de evaluación	Agrupamientos	Sesiones	Recursos	Espacios	Observaciones
<p>Actividad n°1: El estado del bienestar y las relaciones de género</p> <p>En esta primera fase del trabajo, el profesorado situará al alumnado en el contexto histórico y en las características esenciales del modelo capitalista.</p> <p>Para apoyar la explicación, se proporcionarán algunos recursos adicionales que permitan al alumnado entender mejor las dinámicas histórico-sociales del momento. Esta introducción se realiza con el objetivo de trabajar cuestiones relacionadas con los modelos de género y los patrones de socialización de la década de los sesenta y setenta del siglo XX</p> <p>Como se plantea en el criterio de evaluación, se debe hacer un análisis acerca del origen de las instituciones, las características del estado del bienestar, la construcción de la Unión Europea y la consolidación de la democracia social.</p>	SHMCO 109	Véase, Rúbrica en el anexo.	Aprendizaje individual	2 sesiones (45 minutos)	Presentación a través de diferentes recursos (Genially, Power Point, etc.) Fuentes históricas Fuentes artísticas (especialmente propagandística y cinematográfica) Material documental que permita una reflexión e interiorización de los contenidos en el alumnado.	Aula	Pese a que el profesorado tendrá un mayor papel en la realización de estas primeras sesiones, no se debe olvidar que el alumnado es el verdadero sujeto del aprendizaje. Por tanto, se favorecerá siempre la interacción y la participación del alumnado. El profesorado seguirá siendo un guía en el proceso de aprendizaje.

<p>A partir de este eje, se explorarán los nuevos movimientos sociales con el objetivo de que el alumnado identifique el desarrollo de los procesos democratizadores de esta década y cómo supusieron un cambio significativo en el modo de entender la vida pública.</p> <p>Se adelantará al alumnado que, partiendo de estos hechos, tendrá que hacer una obra de teatro relacionada con el movimiento feminista. En esta teatralización deben representar el papel de militantes que realizan una manifestación reivindicando los derechos y la igualdad de las mujeres, atendiendo a los términos manejados en el contexto.</p>							
<p>Actividad nº2: ¡Manos a la obra!</p> <p>Una vez explicado los conceptos básicos, en este punto del trabajo se explicará con detalle todo lo que debe realizar.</p> <p>Se entregará una tabla con el nombre de la organización, el enfoque teórico del feminismo</p>	SHMCO 109	Véase, Rúbrica en el anexo	3 grandes grupos. Investigación guiada.	1 sesiones (45 minutos)	Fuentes históricas Recursos artísticos Documentos cinematográficos Recursos Web (blogs, prensa, etc.)	Aula	

<p>escogido, las diferentes áreas (formación, propaganda, organización etc.) en la que está compuesto, etc. con el objetivo de asignar papeles a la hora de representar la obra.</p> <p>Se les explicará cómo estará estructurado el trabajo y que deberán investigar primero cómo se entendían las relaciones de género y cuáles eran los principales problemas laborales, económicos, educativos, sociales, etc.</p> <p>Una vez detallado estos aspectos, se les planteará que deberán organizarse en tres grupos, cada uno con una función específica. Este modelo de organización facilitará la elaboración de la obra de teatro. Por otro lado, el profesorado pondrá a disposición en Google Classroom el catálogo de fuentes con las indicaciones de cómo trabajar cada fuente histórica y qué espacios deben consultar.</p>							
---	--	--	--	--	--	--	--

<p>Estos grupos deberán estructurarse en función de los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La paridad 2. Participación equilibrada 3. El uso del lenguaje inclusivo 4. La ausencia de prácticas de carácter sexista o comentarios que vulneren la integridad personal <p>Con el catálogo de fuentes, cada grupo deberá seleccionar los documentos que se ajusten con el producto que deben elaborar.</p> <p>El primer grupo es el encargado de preparar la pancarta, la vestimenta y de asegurar el diseño del escenario, a nivel estético, que se ajuste con los modos de vida y las formas de entender la masculinidad y feminidad.</p> <p>En lo referente a la pancarta, el profesorado indicará que debe tener un mensaje claro que resuma las reivindicaciones del movimiento.</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>El segundo grupo es el encargado de preparar el manifiesto político de la organización, que recogerá el programa reivindicativo y los objetivos que se quieren conseguir. No debe superar las 3 páginas escritas y tiene que contener los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre del colectivo y fecha de fundación 2. Contexto social (resumido en un par de líneas llamativas) 3. Objetivos (enumeración de aquellos aspectos que quieran conseguir) 4. Cierre que llame a la ciudadanía a la afiliación o militancia. <p>Por último, el tercer grupo estará encargado de preparar el guion de la obra de teatro. En él se incluirán los personajes y su desarrollo, qué narrativa se va a seguir, la estructura interna de la obra. El profesorado pondrá a disposición algunos ejemplos de guiones que sirvan de inspiración u orientación en su elaboración</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>El guion debe contener los siguientes ejes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Título sugerente 2. Personajes bien definidos y equilibrados 3. Estructura de la trama (introducción, desarrollo, clímax, desenlace y cierre) <p>Una vez definido estos aspectos, los grupos podrán ponerse a trabajar y el profesorado se encargará de supervisar todo el proceso de trabajo y resolver cualquier tipo de duda que surja en cualquier circunstancia.</p>							
<p>Actividad nº3: ¡Acción!</p> <p>A partir de este punto del trabajo, los grupos se encargará de trabajar cada una de las temáticas. Teniendo en cuenta el tiempo limitado, con las sesiones del aula no será suficiente para finalizar todo el trabajo así que parte del proyecto tendrá que elaborarse fuera del entorno escolar.</p>	SHMCO 109	Véase Rúbrica, ubicada en el anexo	Gran grupo. Juego de roles.	9 sesiones (45 minutos)		Aula	Siguiendo los criterios de evaluación y los estándares, el profesorado evaluará la capacidad de síntesis, el tratamiento de las fuentes, la exhaustividad de la investigación, la capacidad de

<p>Una vez cerrado el trabajo, en la fecha de la convocatoria el grupo deberá presentar la obra de teatro en el aula. Deberán entregar una copia del guion y del manifiesto para su evaluación y calificación.</p> <p>Deberán empezar presentando el partido político, los miembros que lo forman, el tipo de propuesta política que presentan y los objetivos que quieren alcanzar.</p> <p>Como se les comunicó en las primeras sesiones, se evaluará muy positivamente el hecho de que sean creativos, originales y concretos a la hora de realizar la interpretación.</p> <p>La propia obra de teatro, como resultado final de aprendizaje, deberá mostrar el grado de adquisición del pensamiento histórico y la conciencia de género, a través de la representación del rol de subalternos.</p> <p>Otro de los aspectos que recogerá la asimilación de los contenidos son</p>						<p>contrastación, análisis, reflexión e interiorización de los aprendizajes.</p> <p>Además de ello, se tendrá en cuenta la originalidad, la creatividad, la solvencia, la capacidad de expresión y representación, etc.</p>
--	--	--	--	--	--	---

los diálogos y la recreación de las situaciones en el escenario. De este modo, el alumnado deberá mostrar con su expresión artística todo el aprendizaje adquirido a lo largo de las sesiones.

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

Fuentes:

Arne Westad, O. (2018). *La Guerra Fría. Una historia mundial*. 1ª edición. Barcelona: Galaxia Gutenberg

Bolufer Peruga, M. (2018). *Mujeres y hombres en la historia. Una propuesta historiográfica y docente*. Granada: COMARES

Caparrós Lera, J.M (1997). *100 películas sobre Historia Contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial

Duby, G. & Perrot, M. (2000). *Historia de las mujeres. Tomo 5. El siglo XX*. Madrid: Grupo Editorial Santillana. Taurus.

Fontana. J. (2011). *Por el Bien del Imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado & Presente.

Hobsbawm, E. (2020). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica

Javier Zubiaur, F. (2005). *Historia del cine y de otros medios audiovisuales*. 2ª edición. Pamplona: EUNSA.

Mammarella, G. (1980). *Historia de Europa contemporánea (1945-1990)*. 1ª edición. Barcelona: Ariel Historia

Martínez Roda, F. et. al. (2008). *Historia del mundo contemporáneo. De la revolución a la globalización*. Valencia: Tirant To Blanch

Rueda Laffond, J.C et. al. (2016). *Historia del mundo actual. De la posguerra a la cultura global*. Madrid: Síntesis.

Tribó Traveria, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. 1ª edición. Barcelona: Horsori

Observaciones:
Propuestas:

Anexo (Rúbricas)

ASPECTOS	EXCELENTE	MUY ADECUADO	ADECUADO	NO ADECUADO
TÍTULO	El guion tiene un título muy original y creativo y guarda una relación estrecha con el contenido interno	El guion tiene un título bastante original y creativo y guarda una relación estrecha con el contenido interno	El título del guion no es demasiado original ni creativo, si bien guarda una relación evidente con el contenido del texto	El título del guion no es nada original ni creativo. Además, no guarda ninguna relación con el contenido del texto
ESTRUCTURA	Se distinguen con mucha claridad los diferentes apartados del texto (introducción, argumentación y conclusión) y aparecen desarrollados de una forma muy equilibrada y clara.	Se distinguen con claridad los diferentes apartados del texto y aparecen desarrollados de manera equilibrada y clara	Falta uno de los apartados en los que debía dividirse el texto y/o no están desarrollados de una forma equilibrada y clara	Falta estructura organizativa en el texto. La información se da de una manera caótica
ADECUACIÓN	El guion se adecúa perfectamente a todas las consignas dadas en cuanto a extensión, número de personajes e integra evidentemente la perspectiva de género.	El guion se adecúa de manera bastante adecuada tanto en la extensión, los personajes y la integración de la perspectiva de género.	El guion no se adecúa muy bien a la extensión, número de personajes, forma de presentar la información, etc. No se ajusta al contexto histórico y no plantea la perspectiva de género	Se ha hecho caso omiso a las pautas de extensión, al desarrollo de los personajes, la forma de presentar la información, etc. No se ajusta en absoluto con el contexto histórico planteado ni con la perspectiva de género
TEXTO	Los diálogos son muy originales y recurrentes y las acciones destacan por su precisión y por reflejar las relaciones de género.	Los diálogos son bastante originales y recurrentes e incorporan bien la perspectiva de género.	Los diálogos no son demasiado originales ni recurrentes y hay una ausencia de la perspectiva de género	Los diálogos no están bien trabajados. No está presente la perspectiva de género
CORRECCIÓN FORMAL	No se han cometido errores ortográficos, morfosintácticos ni de puntuación.	Se han cometido uno o dos errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Se han cometido tres o cuatro errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.	Se han cometido más de cuatro errores ortográficos, morfosintácticos o de puntuación.

Tabla 2. - Adaptación de la rúbrica del guion de teatro de sombras del CEDEC y ofrecida por la Consejería de Educación

ASPECTOS	EXCELENTE	MUY ADECUADO	ADECUADO	NO ADECUADO
CONTENIDOS	El alumnado ha elaborado el documento con una gran selección y consulta de las fuentes. Se ha demostrado una excelente solvencia, precisión, sentido crítico y la perspectiva de género está excelentemente incluida.	El alumnado ha elaborado el documento con una buena selección de las fuentes. Se ha demostrado una buena solvencia, que se demuestra con un sentido crítico y una buena mirada de género	El alumnado ha elaborado bien el documento y se ha demostrado solvencia, precisión, sentido crítico y se incorpora bien la perspectiva de género	El alumnado no ha elaborado bien el documento, ni ha realizado una buena selección de las fuentes. Carece de solvencia, sentido crítico y la perspectiva de género brilla por su ausencia
ESTRUCTURA INTERNA	El texto recoge muy bien los planteamientos, con un orden excelente y claridad impecable	El texto recoge bien los planteamientos con una buena estructura interna y claridad	El texto recoge los planteamientos, con cierta estructura interna y claridad.	El texto no recoge los planteamientos, carece de sentido, orden y claridad.
ORTOGRAFÍA Y GRAMÁTICA	El texto refleja una excelente ortografía, capacidad de expresión y sintaxis, con un buen uso de los términos	El texto refleja una buena ortografía, capacidad de expresión, sintaxis, con un muy buen uso de los términos.	El texto posee algunos fallos ortográficos, pero tiene una buena capacidad de expresión, sintaxis y un buen uso de los términos.	El texto tiene una gran cantidad de fallos ortográficos, carece de una buena expresión, sintaxis y emplea mal los términos

Tabla 2. - Elaboración propia, partiendo del ejemplo de la rúbrica de la Consejería de Educación.

ESTRUCTURA	<p>Hay una buena presentación de la temática</p> <p>Los conocimientos están bien organizados y las ideas bastante claras</p> <p>Se desarrollan bien los contenidos</p> <p>Se hace un repaso a todo lo expuesto</p> <p>Hay un buen cierre de la obra</p>	CALIFICACIÓN
CONTINUIDAD	<p>Las intervenciones están equilibradas</p> <p>Se avanza con buen ritmo</p>	
EXPRESIÓN	<p>Se vocaliza adecuadamente y se entiende bien lo que se está expresando</p> <p>Suena natural y se emplea un discurso variado</p> <p>Se respeta la secuencia temporal</p>	
VOCABULARIO	<p>Hay variabilidad en los términos</p>	
CREATIVIDAD	<p>Ha habido originalidad y se han interpretado bien los papeles</p>	
RECREACIÓN DEL ESCENARIO	<p>La vestimenta, el escenario y la pancarta se ajustan con el período histórico tratado</p>	

Tabla 3. - Elaboración propia tomando como inspiración la rúbrica de presentaciones orales, tomando como referencia el banco de rúbricas del CEDEC

ASPECTOS	GUION	MANIFIESTO	OBRA DE TEATRO
<p>Identificar el pensamiento económico del capitalismo, las características del Estado del bienestar y su influencia en la vida cotidiana, así como las transformaciones que generó en las relaciones de género</p>	<p>Identificación de los modelos de género de la época y las causas que permiten el surgimiento de los nuevos movimientos sociales, como respuesta a estas formas de socialización y dominio de la materia.</p> <p>Caracterización del estado del bienestar y su influencia en la vida cotidiana, reflejada a través de los diálogos entre los personajes que participan en la manifestación</p>	<p>Comprensión del modelo capitalista y sus efectos en las relaciones de género</p> <p>Capacidad de selección de la información que condense la respuesta a ese modelo, a través de la elaboración del documento</p>	<p>No aplica</p>
<p>Seleccionar, buscar diferentes fuentes y análisis crítico de ellas, extrayendo los significados de género</p>	<p>Trasposición de los modelos de género a través de la creación de personajes, situaciones coherentes con el período histórico</p> <p>Capacidad para trasponer la información, significados de género extraídas de las fuentes para la creación de los diálogos y la interrelación entre los personajes</p>	<p>Capacidad de reconstrucción, precisión y rigurosidad histórica</p>	<p>No aplica</p>
<p>Planificación del trabajo, toma de decisiones y asunción de responsabilidades, iniciativa, creatividad y expresión oral</p>	<p>Implicación en el trabajo, colaboración igualitaria, actitudes no sexistas y asunción de responsabilidades.</p>	<p>Colaboración igualitaria e implicación en el trabajo</p>	<p>Intervenciones equilibradas, no sexistas con originalidad, creatividad y alto grado de participación global</p> <p>Puesta en escena, capacidad de expresión, solvencia e intervención en el ámbito público</p>

Tabla 4. - Construcción de la calificación. Elaboración propia

CATÁLOGO DE FUENTES PARA LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Les he proporcionado una explicación resumida sobre lo que se dio en el aula acerca de las fuentes históricas y su clasificación. Esto es importante tenerlo en consideración a la hora de realizar la actividad adecuadamente.

1. Clasificación de las fuentes históricas:

1.1. Fuentes primarias:

Las fuentes primarias son todos aquellos documentos o productos sociales que son producidos por la sociedad de su momento. Podemos agruparlas de diferentes maneras:

- 1) **Fuentes documentales:** Habitualmente se tratan de documentos depositados en archivos y hemerotecas, pero también encontramos en las familias y en diferentes asociaciones muchas fuentes primarias que son útiles para conocer el funcionamiento de una determinada sociedad. Pueden ser crónicas, libros de actas, municipales, diarios, correspondencia, licencias de obras, mapas y planos, fotografía, censos y padrones, documentos fiscales, etc.
- 2) **Fuentes materiales:** integradas por objetos de todo tipo y hace referencia al patrimonio material y arqueológico. Gracias a los Museos, se ha podido facilitar su ordenación y clasificación. Este tipo de fuentes abarca un abanico amplio de productos sociales, desde los utensilios de la vida cotidiana hasta edificios civiles, castillos, casas señoriales, etc.
- 3) **Fuentes orales:** un tipo de fuente que nos ofrece los testimonios directos de las personas que vivieron la época o el periodo histórico. Generalmente, se suele emplear para un conocimiento más exhaustivo de la sociedad y ver cómo las personas viven e interpretan su mundo. Es un testimonio sumamente valioso ya que nos arroja muchos datos e interpretaciones, que los documentos escritos obvian.

1.2. Fuentes secundarias:

Son todos aquellos artículos, publicaciones, manuales escritos por investigaciones que se apoyan en el trabajo y estudio de las fuentes históricas. La bibliografía nos orienta sobre cuáles han sido las principales líneas de investigación y planteamientos sobre un determinado tema. Se recomienda utilizar espacios como **Google Scholar**, **Academia.edu** o **ResearchGate** pues contienen las publicaciones realizadas

por profesionales que nos ayudan a situar mejor el tema y a ampliar nuestros conocimientos sobre el contexto histórico que estamos trabajando.

1.3. Algunas consideraciones previas:

Estas pautas son necesarias tenerlas en cuenta a la hora de trabajar con los diferentes formatos para la realización de la obra de teatro. En caso no encontrar suficientes fuentes, aquí se les añaden algunos recursos que podrían emplear para la recreación del escenario, el diseño del guion y del manifiesto político. Es importante que consulten también bibliografía (artículos, preferentemente) que ayuden a complementar la información proporcionada por las fuentes secundarias.

2. Selección de fuentes primarias para la realización del proyecto

2.1. Cinematografía:

Aquí tienen también un enlace con un listado de películas que pueden emplear para darle un mayor sustento al proyecto. Pueden tomar nota e inspiración de las interpretaciones y emplearla cuando llegue la fecha acordada en el aula. De esa lista de películas, se les sugiere trabajar una de estas dos para todo lo relacionado con el diseño del escenario y la indumentaria:

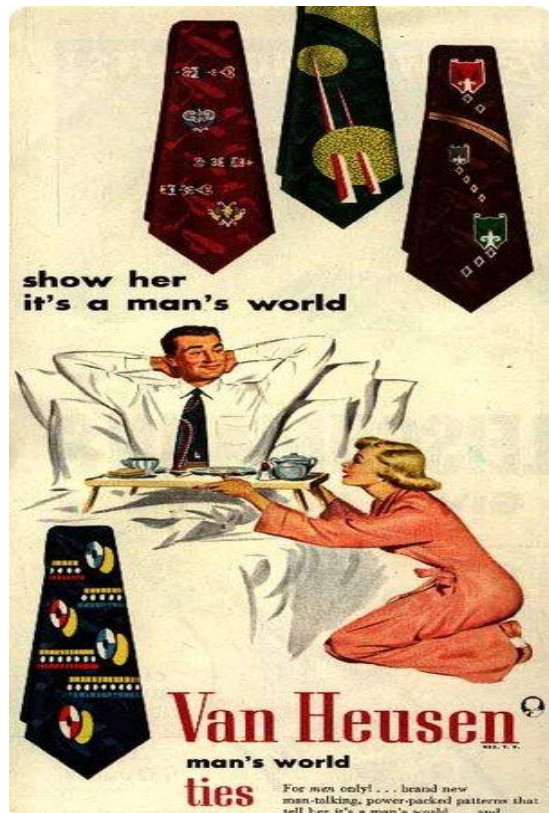
1. Jeanne Dielman, 23 quai du Commerce, 1080 Bruxelles (1976). Directora: Chantal Akerman.
2. Una canta, la otra no (1977). Directora: Agnès Varda.

Enlace: <https://www.fotogramas.es/noticias-cine/g19450789/30-de-las-mejores-peliculas-feministas-de-la-historia/>

Se les adjunta un artículo que les puede resultar de gran utilidad: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/download/43421/41078/>

2.2. Imágenes y propaganda:

Se ha hecho una selección de diferentes carteles propagandísticos donde se reflejan los modelos de socialización de género en el contexto de la Guerra Fría. Para el trabajo de estos materiales, se debe responder a las preguntas y buscar la bibliografía correspondiente atendiendo a los objetivos que se han marcado en clase. Si uno de los apartados aparece acompañado de dos imágenes, se deben comentar ambas con profundidad siguiendo los criterios especificados en clase y las preguntas planteadas. Se añaden dos ejemplos que clarifican las concepciones sobre las mujeres en la década de los sesenta y setenta del siglo XX:



2.3. La fotografía como documento histórico:

Este recurso histórico ofrece un acercamiento directo a las tendencias y modelos sociales del pasado. Nos permite reconstruir los modelos de masculinidad y feminidad, las costumbres, las formas de vida, el status social y cómo se entendía la moda en función del género. Las fotografías adjuntas a este catálogo de fuentes nos otorgan un mayor conocimiento acerca del pasado y pueden servir de inspiración para las interpretaciones.



2.4. Textos que pueden ser de interés para la elaboración del manifiesto y el guion:

“[...] *El Taller de la Liberación de la Mujer considera que las mujeres en nuestra sociedad están oprimidas – afirmaba un grupo de mujeres inglesas en 1969 – Estamos oprimidas económicamente: en el campo laboral, trabajamos a jornada completa por media paga; en la casa, realizamos un trabajo no remunerado de jornada completa. Somos explotadas comercialmente por los anuncios, la televisión y la prensa; legalmente, a menudo tenemos la condición de los niños. Se nos educa para que nos sintamos incapacitadas, con horizontes mucho más estrechos que los de los hombres. Esta es nuestra opresión, concreta como mujeres. Y, es por tanto, como mujeres como nos estamos organizando.*”

- Fuente: Zinsser, J.P & Anderosn, B.S. (1992). *Historia de las mujeres: una historia propia, Volumen 2. 2ª edición. Barcelona: Crítica.*

“[...] *no partimos de una situación en la que ambos sexos hayan estado en situación de igualdad. Nosotras sabemos que partimos de una situación de dominación y explotación de un sexo por otro y que, si realmente se pretende una sociedad más justa, hay que tener en cuenta esta situación. Olvidar este presupuesto es olvidar la realidad (Oranich, 1978b, p.8)*”.

- Fuente: Ángeles Larumbe, Mª. (2004) *Las que dijeron no. Palabra y acción del feminismo en la Transición. 1ª edición. Prensas Universitarias de Zaragoza. Ayuntamiento de Zaragoza.*

Artículos que pueden ser de interés para buscar información sobre el movimiento feminista en esta época:

- Puleo, A. (2005). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical. *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, 2(2), 35-67. Recuperado: de https://webfacil.tinet.cat/usuaris/ronafo/Alicia_H._Puleo_El_surgimiento_del_feminismo_radical_con_notas_20151107001436.

[pdf](#)

Herrero Ferrer, C. (2020). *Feminismo liberal y radical: la década de 1960 en EEUU*. Archivo Historia: <https://archivoshistoria.com/feminismo-liberal-y-radical-la-decada-de-1960-en-ee-uu/#:~:text=Nace%20el%20feminismo%20liberal&text=En%201966%2C%20y%20con%20ayuda,y%20el%20derecho%20al%20aborto.>

- Gómez Yepes, T., Bría, M. P., Etchezahar, E. D., & Ungaretti, J. (2019). Feminismo y activismo de mujeres: síntesis histórica y definiciones conceptuales. *Calidad de vida y salud*, 12 (1). 48-61. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/108793/CONICET_Digital_Nro.0235ff6a-aea8-464c-8083-0e140ad82b27_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Textos con orientaciones para la elaboración del guion de la obra de teatro:

- El guion teatral: ¿cómo deberías estructurarlo? UNIR. Enlace: <https://www.unir.net/humanidades/revista/guion-teatral/>
- ¿Cómo hacer un guion teatral? Enlace: <https://www.mundodeportivo.com/uncomo/educacion/articulo/como-hacer-un-guion-teatral-50681.html>

