



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Máster

Medea contra Grecia:

La figura femenina disidente en el teatro desde la Cultura
Clásica hasta nuestros días.

Medea against Greece:

Dissident Feminine Figure in Theatre from Classic Culture to Our
Days.

Autora:

Irene Arruebo Falcón

Directora:

Graciela de Torres Olson

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2022

RESUMEN:

A través del teatro y la tragedia griega podemos hacer llegar al alumnado la cultura clásica y el mundo griego de forma que no lo vea como algo lejano a su realidad, sino como una fuente de inspiración que le permita comprender mejor el presente. Este proyecto de innovación, pensado para ser puesto en práctica en la asignatura de Cultura Clásica, en 4.º de ESO, consiste en la producción y escritura de una obra teatral por parte del alumnado a través del trabajo con la tragedia *Medea* de Eurípides, a la cual nos acercaremos mediante una metodología basada en la intertextualidad y la perspectiva de género, analizando el personaje de Medea en el contexto de su producción, en su paso por la literatura posterior y en nuestros días.

Palabras clave:

Tragedia griega, aprendizaje basado en proyectos, teatro en el aula, perspectiva de género, actualización de la Cultura Clásica.

ABSTRACT:

Through theatre and Greek tragedy we can bring classical culture and the Greek world to the students in such a way that they do not see it as something distant from their reality, but as a source of inspiration that allows them to better understand the present. This innovation project, designed to be put into practice in the subject of Classical Culture, in the 4th year of ESO, consists on the production and writing of a short play performed by the students through work with the tragedy *Medea* by Euripides, to which we will approach through a methodology based on intertextuality and the gender perspective, analyzing the character of Medea in the context of her production, in her passage through later literature and in our days.

Keywords:

Greek tragedy, project based learning, classroom theatre, gender perspective, Classical Culture update.

ÍNDICE:

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. MARCO TEÓRICO	11
3.1. La tragedia griega	11
3.1.1. El género trágico como acercamiento multidisciplinar al conocimiento del mundo griego	11
3.1.2. Medea. La visión “anti-griega” del mundo griego y su potencialidad didáctica.	15
3.1.3. La perspectiva de género	18
3.1.4. Nuevas Medeas: una lectura intertextual.	19
3.2. El teatro como metodología didáctica	23
3.2.1. Trabajo por proyectos: el camino hacia la representación teatral	25
3.2.2. Trabajo cooperativo y colaborativo	26
3.2.3. Diseño universal para el aprendizaje: multidisciplinariedad	27
4. CONTEXTUALIZACIÓN EN EL CURRÍCULO	29
4.1. Contribución del proyecto a la adquisición de las Competencias Clave	29
4.2. Objetivos generales	32
4.3. Objetivos didácticos	33
4.4. Contenidos	34
5. METODOLOGÍAS	35
6. ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN	38
7. EVALUACIÓN	43
7.1. Criterios de evaluación	43
7.2. Estándares de aprendizaje evaluables	44
7.3. Herramientas y procedimientos de evaluación	45
8. MATERIALES Y RECURSOS	49
9. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	49
10. CONCLUSIONES	52
11. BIBLIOGRAFÍA	56
12. ANEXOS	60

1. INTRODUCCIÓN

¿Es posible que un grupo de estudiantes de entre 15 y 16 años se identifique con una mujer filicida, con otra que abandona a sus hijos y con una tercera que es rechazada por no poder tenerlos, y acaba asesinando a su marido? ¿Tiene alguna justificación tanta violencia? ¿Qué carga de culpa ha ejercido la sociedad en la que viven para conducir las a estos extremos?

El presente trabajo pretende desarrollar un proyecto de innovación docente para ser implantado en la asignatura de Cultura Clásica, optativa en 4.º de ESO. El hilo conductor que articula su diseño es la tragedia griega, un género literario que nos permite, por un lado, trabajar muchos contenidos relacionados con el mundo cultural, social y político de la Grecia Clásica, al tiempo que involucramos al alumnado en su aprendizaje de forma significativa a través de la dinámica teatral. Por otra parte, queremos centrarnos concretamente en una tragedia, *Medea* de Eurípides, por las posibilidades que nos ofrece una lectura crítica y desde una perspectiva de género de uno de los personajes femeninos más fascinantes y complejos de la literatura griega. Por lo tanto, no solo abordaremos el nacimiento del género teatral occidental y sus principales características, sino que buscaremos su huella en los siglos posteriores, a través de figuras femeninas icónicas del arte dramático que han actuado en contra de los principios fundamentales de las sociedades patriarcales en las que les ha tocado vivir: de ahí el título del presente trabajo, ‘Medea contra Grecia’, en el que la primera simboliza la figura reprimida, mientras que ‘Grecia’ representa los valores opresores de las sociedades establecidas. En este sentido, los personajes elegidos son la propia Medea clásica, Nora Helmer, figura principal de *Casa de muñecas* de Ibsen, y por último, Yerma, protagonista de la obra homónima de Federico García Lorca; estos dos últimos títulos han sido seleccionados por formar parte de la programación propia de la asignatura Lengua Castellana y Literatura de 4.º ESO, en la que se aborda la literatura de los siglos XIX y XX, con especial atención a la producción española. El objetivo es buscar sinergias en la formación literaria de los estudiantes en diferentes asignaturas, fomentando además la colaboración interdepartamental.

Se trata de un proyecto con una duración de aproximadamente 15 sesiones, más otra reservada para la representación final por lo que, teniendo en cuenta que la asignatura se imparte durante dos sesiones semanales, su desarrollo está pensado para ser implantado

durante el tercer trimestre, ya que el plan pedagógico se dirige a un alumnado que ya tiene ciertos conocimientos generales sobre el mundo clásico, por lo que en su puesta en práctica no solo se trabajarán los contenidos aprendidos durante los trimestres anteriores, sino que también se integrarán los propios de este último periodo lectivo, contenidos en la programación.

Para guiar al alumnado en este proceso, el proyecto se ha diseñado basándonos en diversas metodologías activas que interactúan de manera dinámica y natural en todas las sesiones. Por un lado, el Aprendizaje Basado en Proyectos permite favorecer la continuidad entre todas las áreas de trabajo, en conexión con lo aprendido durante la primera y la segunda evaluación, según se ha comentado. Tanto los contenidos aprendidos como los que se van a aprender se convertirán en herramientas fundamentales para construir el proyecto final. En consecuencia, durante el tercer trimestre la asignatura se transformará en una compañía dramática donde la obra que se va a representar nacerá entre las bambalinas del aula. El objetivo último será la representación de una pieza teatral pero, partiendo del hecho de que no nos encontramos en una asignatura de Artes Escénicas propiamente dicha, el peso del proceso recaerá en la minuciosa exploración de las características fundamentales de la tragedia clásica y sus puntos de encuentro con la dramaturgia posterior siguiendo los parámetros seleccionados, como el de la perspectiva de género, para dar protagonismo a la propia reflexión y escritura de un texto dramático de creación.

El proceso de escritura se sustentará en el análisis previo de la obra *Medea* a través de su lectura compartida, la conversación literaria y el debate como metodologías, mediante las cuales el alumnado podrá descubrir su propio pensamiento y el de sus compañeras y compañeros, gracias a la verbalización constructiva y la escucha activa de los diferentes puntos de vista.

La dinámica de este trabajo en grupo se articulará a través tanto del Aprendizaje Cooperativo como del Aprendizaje Colaborativo, de manera que las habilidades individuales y grupales se reforzarán en las tareas diarias, así como en la realización del proyecto final.

Todo el desarrollo del proyecto contará con la participación del estudiantado en el ‘juego escénico’ mediante la Ludificación, método que permite restar sobriedad al encuentro de los discentes con el concepto de ‘literatura clásica’ o de ‘tragedia’,

aprovechando los resortes distendidos propios de las artes escénicas, con el fin de crear una ambientación lúdica, que en ningún caso iría en detrimento del aprendizaje curricular.

En definitiva, para destacar la importancia de la cultura clásica en nuestra actualidad y en nuestra forma de pensamiento, se ha recurrido a la vinculación de la obra clásica *Medea* con otras tragedias contemporáneas de los ss. XIX y XX —siglos estudiados por el alumnado de 4.º ESO en la asignatura Lengua Castellana y Literatura— a través de sus figuras protagonistas femeninas, controvertidas y disidentes: su enfrentamiento contra los parámetros de la sociedad establecida son trasladables a nuestros días, a través de los siglos, de manera que se ampliará el concepto de ‘Cultura clásica’ mediante el desarrollo del pensamiento crítico nacido, a su vez, en la Antigua Grecia, por lo que siempre haremos este viaje cronológico de ida y vuelta, con la intención de disolver alguna de las fronteras entre la ‘Antigüedad’ y la ‘actualidad’, con el objetivo de hacer más eficaz y atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje para los discentes.

Así pues, nos marcamos como objetivo la realización de una representación teatral en el aula, en la que el alumnado plasmará todos sus conocimientos y reflexiones acerca de la Cultura Clásica, poniendo especial atención a la situación de las mujeres y estableciendo conexiones con otras obras de la literatura universal y con las problemáticas del presente.

2. JUSTIFICACIÓN

Cultura Clásica es una materia cuya existencia dentro del currículo muchas veces se ve cuestionada, poniendo en duda su utilidad y pertinencia; al mismo tiempo, que es reivindicada y defendida con pasión por personalidades del ámbito intelectual y artístico que hablan de su importancia en el desarrollo de una conciencia cultural crítica.

Podríamos decir que la asignatura Cultura Clásica (y sus hermanas de área, Latín y Griego) está entre dos aguas. Por un lado, recibe ataques de las posiciones más utilitaristas dentro de la pedagogía, que entienden el sistema educativo como un espacio en el que formar a las futuras generaciones en aspectos que vayan a necesitar para su vida adulta. Desde esta óptica, el conocimiento del mundo clásico no va a traducirse en un desempeño más eficiente de sus funciones en el día de mañana, conocer el desarrollo de la Guerra del Peloponeso, los órdenes arquitectónicos griegos o el ablativo absoluto,

si bien puede resultar interesante como curiosidad a la que dedicar el tiempo libre, supone una pérdida de tiempo en una escuela dedicada a las materias aplicadas y al desarrollo competencial. La existencia todavía de estas materias en los currículos oficiales es un fósil de un pasado en el que la educación más allá de la alfabetización era propiedad de unos pocos privilegiados que, liberados del trabajo por la clase social en la que nacieron, se distraían en reflexiones bizantinas sobre la filosofía y el arte.

Por otro lado, existe un bando defensor de lo clásico y de las Humanidades en general, que insiste, ante cada ataque de estas posturas economicistas, en que la educación no debe estar orientada a la formación de trabajadores sino de seres humanos, de personas libres capaces de aplicar una mirada crítica al mundo que les rodea porque son conscientes de las circunstancias históricas que lo determinan. Así mismo, defienden la importancia de las Humanidades en el desarrollo de un acervo cultural y artístico que pueda dinamizar y fomentar la creatividad de nuestra cultura y arte actuales. Cada cierto tiempo un escritor, periodista, actor o artista de éxito expresa con un lenguaje cargado de sentimiento estas posturas, dando una palmada en la espalda a los profesores y profesoras de Clásicas, Historia, Filosofía, Literatura o Historia del Arte, que asienten, emocionados y reconfortados.

Sin embargo, a pesar de las nobles intenciones que subyacen tras ellos, estos argumentos están abocados al fracaso, ya que solo convencen a quien ya está convencido de la importancia de las humanidades: muchas veces se cae en argumentos tautológicos o basados únicamente en criterios morales: los clásicos tienen que formar parte de los planes de estudio porque son clásicos, hay que defender las humanidades porque son buenas, etc. En definitiva, argumentos que, aunque reconforten a quienes amamos las Humanidades, no consiguen hacer nada contra aquellas posiciones que no las valoran en primera instancia.

Además, de alguna manera estas ideas están desactualizadas. Por mucho que nos pese, la educación, como institución, siempre ha tenido la función de asegurar la reproducción del sistema; nos guste o no, la escuela, está diseñada para la formación de trabajadores, no tanto de seres humanos, por lo que, dada la poca importancia de las Humanidades en el sistema productivo, su presencia en los programas sí que es en cierta medida una rémora de la educación ilustrada para las clases dominantes, un modelo que no responde a las necesidades de nuestro funcionamiento social en el capitalismo tardío.

Los que pretenden eliminar las Humanidades de los institutos están en lo cierto en este punto, pero solo en la medida en que el sistema, las instituciones, el estado presente de las cosas les da la razón. Esto no quiere decir que no pueda existir una alternativa, que no podamos luchar por una educación que nos permita ser algo más que engranajes en la gran máquina de la producción, pero para conseguir llevar a término estos objetivos no podemos mantener nuestro discurso dentro de los límites establecidos, no podemos conseguir nada apelando a las buenas intenciones de un sistema que es intrínsecamente injusto. Es por eso que, para defender las Humanidades y las Clásicas, hay que ser un poco más valientes y ser capaces de poner todo lo bueno que vemos en nuestras disciplinas al servicio de un mundo mejor.

Un obstáculo en este camino es que, en muchas ocasiones, las programaciones de las materias de Humanidades caen en el mismo error que hemos analizado anteriormente, su inclusión en el currículo está justificada por criterios de tradición, moral o por argumentos tautológicos. No se hace un esfuerzo real por ver cuál es la función de estas asignaturas en las aulas, porque para que la tuvieran realmente habría que transformar todo el sistema, idea a la que se renuncia por considerarse utópica. Así, por centrarnos en el ámbito de las Clásicas, se cae en simplificaciones que, lejos de ayudar a la promoción de las asignaturas, las alejan del alumnado. Se promueve la idea de que es necesario estudiar el mundo clásico por ser el origen de la civilización occidental, así como la visión de la Antigüedad “de mármol blanco”, es decir, una imagen idealizada y sacralizada de las civilizaciones antiguas, como si fueran una unidad estable, armoniosa y equilibrada que comparar con nuestro mundo caótico y en crisis constante.

Pero esta imagen del mundo antiguo no es más que una construcción moderna que nada tiene que ver con lo que los hallazgos en múltiples campos de estudio llevan más de un siglo demostrando: que las sociedades antiguas, lejos de ser armoniosas, y de un blanco resplandeciente, eran caóticas, llenas de color. Además, esta forma de ver la Antigüedad como un estadio de perfección que en un momento dado se corrompió no es para nada inocente, está cargada de ideología y actúa como velo que nos aleja de analizar críticamente el pasado y el presente. Es necesario huir de discursos que nos hagan pensar que las cosas no pueden cambiar porque han sido así siempre, que nos muestren verdades ahistóricas y eternas en lugar de relaciones dinámicas.

La asignatura de Cultura Clásica nos ofrece una oportunidad perfecta para trabajar en esta dirección, para generar una visión de la historia crítica y transformadora, que pueda darse, a su vez, a través de procesos de aprendizaje que no sean alienantes para el alumnado, sino que lo conviertan en el sujeto activo de su propia educación. Para ello, aparte de aplicar metodologías activas que favorezcan la participación y la cooperación del alumnado, tendremos que proponer actividades y proyectos que no se basen en la naturalización y asimilación de contenidos, en el “así son las cosas y así os las he contado”. En lugar de presentar el contenido de nuestras asignaturas como un conjunto de saberes que en el fondo el alumnado ya conoce porque están en los cimientos de la cultura occidental, podría ser más productivo partir del extremo opuesto: el extrañamiento. Presentar el mundo antiguo de forma que se enfrente totalmente a las ideas preconcebidas que el alumnado pueda tener, y dejar que ellos y ellas vayan poco a poco descubriendo un universo que se parece al suyo, pues es caótico, conflictivo y contradictorio, en el que hay grandes artistas y filósofos, pero también esclavitud, imperios gloriosos y pueblos oprimidos, calles ruidosas y templos que parecen sacados de un cuadro fauvista.

De esta forma, en lugar de apuntalar los cimientos del sistema con la idea del clasicismo, los agitamos, creando grietas en los muros que nos permitan ver más allá de lo que se nos presenta como cierto. Así estaremos poco a poco transformando el aprendizaje en un proceso que sí forme seres humanos independientemente de las lógicas de producción y mercancía por las que se rige el mundo, y que pueda crear las condiciones para la transformación de estas en una nueva forma de relacionarnos entre nosotros y con nuestro entorno. Solo en un mundo emancipado las humanidades dejarán de ser una herramienta para justificar aquello que es injustificable y se convertirán en una fuente de disfrute e inspiración para toda la humanidad.

El objetivo de este trabajo es proponer una experiencia educativa en la dirección que acabamos de apuntar, partiendo del trabajo con la tragedia griega, un género muy útil para generar este extrañamiento para con lo clásico, que genere curiosidad y que permita al alumnado observar el mundo griego de forma crítica y consciente, aplicando los conocimientos adquiridos a su realidad presente. Además, se trata de un proyecto que finaliza con una representación teatral, en la cual los alumnos y alumnas podrán plasmar sus reflexiones, presentándolas ante un público. A lo largo del desarrollo del proyecto se implementarán una serie de actividades que pretenden poner en el centro la

comunicación, colaboración y gestión autónoma por parte del alumnado del proceso de enseñanza-aprendizaje, empoderando al alumnado y generando un ambiente de apoyo mutuo, respeto y tolerancia en el grupo-clase.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La tragedia griega

3.1.1. El género trágico como acercamiento multidisciplinar al conocimiento del mundo griego

El teatro griego y, en concreto, la tragedia es una de las manifestaciones más interesantes a la hora de acercarnos al estudio de la civilización helena, es también una de las manifestaciones literarias más complejas del corpus de la literatura clásica, y de las que más continuidad ha tenido a lo largo de la historia, siendo habitual hoy en día la representación de obras de los trágicos griegos en las programaciones de los teatros.

El teatro como manifestación literaria tiene la particularidad de poder renovarse en cada representación, generando una gran multiplicidad de experiencias en función del trabajo de quienes participan en la representación, las características del público y la complejidad de las relaciones que se establecen entre ambos. Es por esta razón que las obras dramáticas que conservamos de la Antigüedad tienen tanto interés para la mirada contemporánea, porque nos permiten introducirnos de lleno en las obras y los personajes, ponernos en su piel y adentrarnos en el mundo griego de una manera imposible en otras manifestaciones literarias.

Y, al hacerlo, les damos una nueva vida, una nueva capa de significado, una nueva lectura que mira a las historias, personajes y conflictos de la Antigüedad desde los ojos del presente. Así, si bien es importante conocer y tener en cuenta las circunstancias particulares que llevaron a la realización de las obras, así como las motivaciones ideológicas o personales que llevaron a los autores a escribirlas (que son muy difíciles de discernir), no podemos perder la oportunidad de actualizar el texto, no haciendo que diga lo que nosotros queremos, sino dialogando con él de tú a tú. Igual que en la Atenas del siglo IV se escenificaba el pasado mítico para hablar del presente de la polis, hoy en día podemos utilizar las obras clásicas para hablar de nuestra sociedad, sus contradicciones, sus conflictos y su futuro.

Es por esta razón que, en el ámbito educativo, el teatro nos ofrece un sinfín de posibilidades para favorecer un acercamiento al mundo clásico de nuestro alumnado de forma que no lo vean como un compartimento estanco de conocimientos ajenos a su realidad que deben conocer por exigencias del currículo, sino como un espejo en el que mirarse de forma crítica y consciente, una forma de entender mejor su realidad.

Para ello, la tragedia griega nos ofrece un repertorio único de personajes con los que trabajar que, debido a la complejidad con la que están tratados, traspasan los límites de su propia y son capaces de mantenerse actuales a pesar del paso del tiempo. Esto se debe al carácter político que progresivamente fue adquiriendo el rito dramático. Aquello que comenzó como una fusión de distintas manifestaciones culturales de las primitivas comunidades agrarias indoeuropeas asentadas en la costa del Egeo, fue evolucionando conjuntamente con la sociedad que las producía, transformándose en un espectáculo que, sin perder su carácter religioso, alcanzó un alto grado de complejidad ideológica y política en sus temas y en los conflictos que se representaban. Así pues, de una serie de ceremonias miméticas ritualizadas surgidas de la unión entre el culto orgiástico y transformador a Dioniso con la recreación de una serie de episodios heroicos relacionados con la epopeya y con la historia sagrada del pueblo griego, se pasa a una ceremonia religiosa institucionalizada con una función purificadora, a un instrumento de propaganda política orientada al control social y la perpetuación del orden establecido y del estado en forma de la polis democrática (solo conservamos tragedias provenientes del ámbito ateniense) (Lesky, 1966, pp. 46-62).

Este último estadio en la evolución de la tragedia, el del drama político, lo vemos perfectamente representado en la obra de Eurípides. Si bien es cierto que Sófocles también presenta conflictos políticos en sus obras —cómo olvidar el enfrentamiento de Antígona con el Estado, encarnado en Creonte— también continúa muy aferrado al mito como forma de naturalizar los procesos y las relaciones sociales (Lesky, 1966, p. 124). Sin embargo, en Eurípides ya encontramos una construcción de los personajes y las narrativas más propia de una sociedad que ya estaba empezando a cuestionar su propio modo de vida, de un sistema que estaba empezando a caer por sus propias contradicciones (Lesky, 1966, p. 163).

Por esta característica, la obra de Eurípides es de extraordinaria actualidad, como demuestra el interés que suscita al público contemporáneo. Se trata de una obra con una doble complejidad: por un lado la de los personajes, que les daba verosimilitud en el

momento de su creación, y que sigue siendo a día de hoy un aspecto con el que podemos identificarnos, ya que nos permite una mirada al interior de los héroes, un análisis de sus motivaciones, sus inseguridades y sus miedos:

[...] para Eurípides , en dramas como *Medea e Hipólito*, este destino nace del hombre mismo, del poder de sus pasiones en las que, a diferencia de Esquilo, ya no hay ningún dios que a modo de *συλλήπτωρ* sirva de ayuda en el camino del conocimiento y de la comprensión. (Lesky, 1966, p. 162-163)

Por otro lado, encontramos la complejidad en el campo relacional y dialéctico, estableciendo una serie de oposiciones o *αγώνες*, tan importantes en la visión griega del mundo: “De la misma manera que la obra de Eurípides tiene sus raíces en el terreno de la sofística, lleno de la problemática de las antinomias, aparece caracterizada por profundas oposiciones.” (Lesky, 1966, p. 164)

Estas oposiciones llevan a los personajes a los límites de lo socialmente aceptado, donde se origina la tragedia. Este acercamiento a los márgenes, que se acentúa especialmente en algunos personajes, como veremos en el siguiente apartado, hace explícito a los ojos modernos dónde se situaban estos márgenes allí donde nuestra subjetividad nos impide verlos con claridad.

Así pues, la tragedia nos ofrece una ventana al mundo griego que nos permite comprenderlo en primera persona pero dentro de sus propias dinámicas, haciendo, por lo tanto, muy productiva su utilización didáctica en el aula de secundaria, no solo como contenido curricular al uso, sino como base de principio en torno al cual articulamos nuestra docencia.

El estudio de la tragedia griega en clase nos permite acercarnos a la sociedad griega desde el punto de vista de la literatura. El análisis literario del fenómeno trágico es, junto con el acercamiento filosófico, el más común hoy en día, debido al carácter casi exclusivamente literario que tiene el teatro en nuestros días. En efecto, la tragedia es un fenómeno literario muy interesante, tanto por su forma como por su contenido. La compleja estructura del teatro griego, con la alternancia de la monodia y el coro, de la recitación y el canto, del dialecto ático, dorio y eolio a lo largo de las partes, nos permiten identificar aspectos importantes que se pueden extender a toda la literatura griega. Además, la tragedia está estrechamente relacionada con otras formas poéticas de

la literatura griega con tanto peso como los poemas homéricos, cuya pertinencia en el acervo cultural del alumnado de Humanidades es innegable.

Es precisamente de la épica de donde la tragedia toma sus argumentos, extrayendo a los héroes de su entorno natural solemne y trascendental para ponerlos en acción delante del juicio de la ciudad. La importancia de los poemas épicos como pieza fundamental en el mundo griego provoca lo que Lesky define como la ausencia de diferencia entre la clase ilustrada y el pueblo, puesto que toda la sociedad griega conocía y era partícipe de las hazañas de los grandes héroes, también toda la sociedad podía identificarse con las acciones que llevaban a cabo sobre el escenario, e identificar los fallos o *ἀμαρτίαι* que les llevaban al desastre. En un proceso inverso, en el aula podemos partir de la acción dramática, más cercana al tipo de textos y narraciones a las que el alumnado está acostumbrado, para adentrarnos en el mundo de lo heroico.

El segundo de los ámbitos que más se ha preocupado por la tragedia griega es la filosofía. La complejidad de las acciones en la tragedia, junto con el carácter universal de sus postulados, han llevado a la proliferación de estudios acerca de la tragedia griega, especialmente desde la filosofía moral y política. La tragedia griega nos adentra de forma única en el pensamiento griego, porque nos obliga a ponernos en la piel de un ciudadano de la Atenas del siglo IV y entender su manera de comprender el mundo para poder comprender las acciones que ocurren sobre el escenario y cuál es el mensaje que se intenta transmitir con ellas.

Por otro lado, como ya hemos repetido en este análisis, la tragedia tiene la capacidad de apelarnos directamente sin intermediarios. Si bien es necesaria siempre una contextualización y una serie de aclaraciones para la interpretación de textos que no corresponden a nuestra cultura, también son valiosas las interpretaciones que podemos extraer a partir de un juicio propio. Esto, en educación es especialmente importante, ya que rompe la idea tan generalizada de que nuestro alumnado no puede comprender algunos clásicos de la literatura de primera mano sin una versión adaptada o pormenorizadamente explicada. Favorecer que los alumnos y alumnas se adentren de lleno en el texto y lo hagan suyo fortalecerá su autoestima y sus hábitos lectores (Bajour, s. p.), les permitirá ser los sujetos de su propio aprendizaje.

Por último, existe la perspectiva de la historia y la arqueología, que nos dan los datos contextuales necesarios para entender las obras, su función e importancia social y política, así como los aspectos materiales relacionados con la puesta en escena

propriadamente dicha, y que permiten crear una imagen rigurosa de la tragedia y del mundo que se desarrollaba a su alrededor.

Así pues, la tragedia griega como manifestación cultural es un punto de partida muy valioso para el acercamiento al mundo clásico, pero también para el desarrollo de una actitud crítica hacia el presente. Esto no solo justifica su presencia en los currículos de Secundaria, sino que abre la puerta a utilizar el trabajo con la tragedia como eje vertebrador de un gran número de actividades que exploten todo el potencial que hemos explicado.

3.1.2. Medea. La visión “anti-griega” del mundo griego y su potencialidad didáctica.

Como hemos enunciado en el apartado anterior, el autor trágico más cercano a las audiencias contemporáneas por su forma de tratar los temas y los personajes es Eurípides (Lesky, 1966, p. 163). A lo largo de las 18 obras que han llegado a nuestros días del trágico de Salamina, sin duda, uno de los aspectos que más destacan es la presencia y el protagonismo que adquieren los personajes femeninos: 12 de ellas tienen como protagonista principal a una mujer o un conjunto de mujeres, algo que llama la atención cuando lo comparamos con la de sobras conocida misoginia que sufrían las mujeres atenienses en época clásica.

Mucho se ha escrito sobre los posicionamientos del autor acerca de la situación de las mujeres, hay quienes lo convierten en una especie precursor del feminismo moderno, mientras que otros tantos afirman que sus intenciones no eran menos misóginas que las de otros autores de su época (Cairns, 2014, p. 21, Hendrickson, 2017, p. 11). No obstante, independientemente de los objetivos que Eurípides se marcara, las mujeres a las que retrató han dejado una huella imborrable que ha permanecido presente en la literatura occidental, convirtiéndose, desde el advenimiento de la modernidad, en iconos de poder femenino (Messing, 2009, p. 3).

Entre ellas, hay una figura especialmente imponente: Medea, la hechicera bárbara asesina de sus propios hijos a la que Eurípides concede el don de la palabra para defender su propia causa delante del pueblo ateniense. Medea es todo lo contrario al ideal griego encarnado en la idea de la sofrosine: es mujer, es extranjera, representa un mundo mítico que la polis y sus instituciones creían haber dominado, es peligrosa

porque sus acciones escapan a todo lo que se considera aceptable, y porque sus crímenes son de sobras conocidos por el público.

Estrenada justo antes del inicio de la guerra que acabó con el esplendor de Atenas, la tragedia nos ofrece un retrato de los problemas de la *polis* a través de la compleja visión de Eurípides, y a través de la utilización de un mito, *des-heroizándolo*, mostrando la cara oculta y no tan bella ni noble de uno de los relatos civilizatorios fundamentales para la cultura griega: la expedición de los Argonautas.

Su protagonista, Medea, la filicida, la temible maga extranjera, es una figura que ha fascinado a quienes la han conocido por su ambigüedad moral, por su transgresión de todo lo respetable y sagrado. En la tragedia, Eurípides obligó al pueblo ateniense a empatizar con esta *femme fatale* colquídea, le dio voz y argumentos propios, y a nosotros, la posibilidad de ver la sociedad y la familia griegas a través del punto de vista de una mujer que no podría ser menos griega. A través de sus palabras vemos la sociedad y la mentalidad griegas desde fuera, desde la perspectiva de alguien que no encaja en ellas, de una disidente.

Son muchos los temas que se tratan a lo largo del desarrollo del drama, que es un *agón* constante: la oposición griego-bárbaro, civilización-barbarie, cordura-locura, hombre-mujer, etc. (Hendrickson, 2017, p. 12). Así pues, se trata de un texto muy productivo en cuanto a la información que ofrece acerca de la cultura griega en general, y el contexto de la Atenas del siglo V en particular. Según Hendrickson (2017, p. 3) en este sistema de oposiciones, Medea se sitúa siempre en el margen, en la opción respecto a lo que se espera de ella, con lo que se presenta ante el público como una loca. Sin embargo, el tratamiento que recibe la protagonista a lo largo de la obra nos da información aporta más capas al personaje. Al comienzo de la obra, Medea hace lo que se espera de una mujer en su situación: encerrada en casa llora y se lamenta por el agravio de su marido, la muerte es la única situación que encuentra a esta situación, su propia muerte (Cairns, 2014, p. 5). Sin embargo, enseguida comete el primer acto transgresor saliendo de casa, ocupando el espacio público, comportándose como un hombre, algo que agrava aún más cuando comienza a articular su discurso, que vertebrará la obra. A lo largo de este discurso, contra lo que se podría esperar, el autor se encarga de hacernos ver que sus acciones no son irracionales, las palabras de Medea son coherentes, no muestra una actitud colérica, a pesar de lo transgresor de sus acciones. La locura de Medea, que la llevará a cometer un acto abominable, no es una locura

patológica o injustificada, sino una locura política (Hendrickson, 2017, p. 14): es el efecto de una serie de imposiciones que la sociedad a la que voluntariamente quiso asimilarse está imponiendo sobre ella para asegurar su correcto funcionamiento dentro de ésta.

No es una casualidad que el final de la obra, el momento catártico, sea el asesinato de los hijos. Como indica Andrew Messing (2009, p. 12-13), el comienzo de la obra supone un desconcierto para el espectador, conocedor del mito, puesto que ve venir el desastre que se avecina pero no es capaz de discernir quién o quiénes van a ser las víctimas. A lo largo de la obra, se nos prepara para esperar que la víctima principal va a ser Jasón, que con su desaire hacia Medea ha causado esta situación, y que probablemente víctimas colaterales sean Creonte y Creusa. Por ello es especialmente doloroso que las víctimas acaben siendo justamente aquellos que no han tenido nada que ver en el desarrollo de los acontecimientos, es lo que convierte a Medea en una mujer especialmente despiadada.

Sin embargo, desde un punto de vista sociopolítico y antropológico, una vez más la acción de Medea es completamente coherente. Volviendo al análisis de Hendrickson, el asesinato de los hijos no hace otra cosa que señalar el origen mismo de la opresión que Medea sufre: la familia, en cuanto institución destinada a perpetuar, en el mundo griego, la propiedad y el linaje o γένος, para lo cual es necesaria la monogamia a través del matrimonio y la reclusión de la mujer al ámbito doméstico y al trabajo reproductivo y de cuidados. Al matar a sus hijos, Medea no solo se libera de las cadenas que la oprimen, sino que además se venga de Jasón, puesto que lo deja sin descendencia que lleve su nombre y que lo recuerde como antepasado heroico, lo condena al olvido, el mayor enemigo de un héroe como es Jasón.

Así pues, podemos concluir que tras el crimen de Medea se esconden razones políticas. Eurípides crea un personaje que encarna en sí mismo las contradicciones de su tiempo que estaban empezando a agudizarse por la coyuntura histórica. Según Messing (2009), su intención en esta obra es criticar el ideal heroico de la Grecia arcaica encarnándolo en la figura de Medea para mostrar sus consecuencias catastróficas. Sin embargo, esta crítica, desde nuestra perspectiva más amplia, podemos entenderla como una crítica al conjunto de la sociedad griega, especialmente y aunque no fuera la intención original de Eurípides, de la situación de las mujeres dentro de esta.

Una vez analizado el personaje de Medea y justificado su carácter político y, por lo tanto, universal, podemos centrarnos en las posibilidades que esto nos da a nivel educativo. Nuestros alumnos y alumnas tienen un punto en común con la Medea de Eurípides: son ajenos al mundo griego, no comparten una serie de convenciones sociales e ideas comunes. Así pues, trabajar con la *Medea* de Eurípides, ponerse en su lugar para llevarla a escena, es una forma interesante de acercar al alumnado al mundo griego. Como si de un avatar en un videojuego se tratase, Medea sería la acompañante y guía de los alumnos y alumnas por un mundo que también a ella le es ajeno, de forma que las perspectivas del personaje y de los lectores/actores se fusionarían, generando así un aprendizaje significativo y dinámico.

Además, la idiosincrasia de Medea nos ofrece una mirada muy particular de este mundo en el que queremos adentrarnos. Su mirada es crítica con el mundo que le rodea, ataca sus sinsentidos, sus injusticias y su violencia, en definitiva, nos da una imagen de un mundo que ni de lejos es perfecto, pero con el que podemos identificarnos, siendo nuestra sociedad también contradictoria, injusta y violenta. Así pues, le damos a la enseñanza de la cultura clásica una perspectiva crítica que no es muy común, puesto que la visión hegemónica de lo clásico tiende a elevarlo a la categoría de paraíso perdido, naturalizando sus estructuras y en cierta medida imponiendo una mirada estática de los procesos históricos.

Por otra parte, el trabajo con la obra y con sus personajes no solo favorece el conocimiento y la visión crítica del mundo griego, también estimula la reflexión y el debate sobre los problemas de nuestra época, especialmente aquellos que atañen a las mujeres. De esta manera, vinculamos el contenido del aprendizaje directamente con la realidad de nuestro alumnado sin tener que caer en criterios de identidad que pueden ser problemáticos. A través de las problemáticas propias del mundo antiguo podemos generar un debate en el aula acerca de la situación de las mujeres en nuestros días, de las violencias que sufren y la situación de desamparo a la que se enfrentan, especialmente, las mujeres migrantes, queer, o racializadas, que se encuentran en una posición de disidencia, igual que Medea.

3.1.3. La perspectiva de género

Una vez justificada la elección de la obra y el personaje en los que se va a centrar el proyecto, pasamos a analizar con más profundidad el enfoque con el que vamos a

abordar el estudio: la perspectiva de género. Como ya hemos adelantado, *Medea* es una obra que, tanto en el momento de su estreno como en la actualidad, nos describe una serie de problemáticas que están atravesadas por el género como constructo social.

Sin embargo, y como ya hemos analizado en referencia a la figura de Eurípides, no podemos contentarnos con tener referentes femeninos en obras de literatura o en obras de arte, hay que ir un paso más allá y analizar los intereses que subyacen detrás de la misma. Si no diéramos este paso, podríamos quedarnos con la idea de que *Medea* es una obra que reivindica los derechos de las mujeres en Grecia, tal y como hemos visto que criticaba Cairns. Nada más lejos de la realidad, pues se trata en el fondo de un ataque misógino y de una advertencia del peligro de la autonomía de las mujeres:

Euripides' *Medea* does not subvert Athenian male stereotypes; it revels in them. Far from questioning the lot of women in Athenian society, it suggests that chaos and destruction would result should women ever act like men, demand equality, and throw off the constraints that their society places on them. (Cairns, 2014, p. 21)

Esta representación de las mujeres en la literatura es una forma de violencia simbólica, siguiendo la definición que da Carmen Magallón (2005, p.42):

La violencia simbólica sobre las mujeres se ejerce negando sentido y significado a su existencia y aportaciones. En este caso, los conceptos claves son invisibilidad y desvalorización. Invisibilidad como sujeto colectivo y desvalorización como negación de la importancia, para toda la humanidad, de lo realizado por las mujeres a lo largo de los siglos, sobre todo del trabajo de cuidado necesario para el mantenimiento y la reproducción de la vida humana.

Así pues, es necesario afrontar estas formas de violencia que existen en los currículos mediante la crítica que ofrece la mirada feminista: la perspectiva de género: “una reivindicación de la experiencia, de la memoria y de la creatividad de las mujeres” (Escudero, 2003, p. 288).

3.1.4. Nuevas Medeas: una lectura intertextual.

Como venimos explicando, uno de los objetivos principales de este proyecto es la actualización de los contenidos de Cultura Clásica. La valoración de la pervivencia de lo clásico, que tiene mucho peso en el currículo de la asignatura, supone una visión diacrónica de la historia, a través de la cual podemos conectar nuestros contenidos con

asuntos que sean de interés para los alumnos o que estén trabajando en otras asignaturas, generando una experiencia de aprendizaje significativa.

En este sentido, dentro de los aspectos literarios, en los que nos centramos en este trabajo, cobra mucha importancia el concepto de intertextualidad y las teorías más recientes en cuanto a la recepción de los textos. Desde mediados del siglo XX, con el desarrollo del formalismo, estructuralismo y generativismo en los estudios filológicos se produce un cambio de enfoque en el estudio de la literatura: se abandonan las posturas que se centran en el autor y sus circunstancias como criterio de artisticidad, en un análisis general historicista que, en última instancia, sostiene el concepto de nación; se pasa a poner el enfoque exclusivamente en el texto, como objeto de estudio de una metodología científica. Así pues, la artisticidad de un texto procedería del propio texto y no de las características del autor (Aguirre Gastañaga, 2014, p. 16).

Así pues, este enfoque da lugar a la preeminencia de la estética en el estudio de la literatura, y por consiguiente, a la valorización del sujeto de la experiencia estética: el lector (Cruz Calvo, 2010, p. 139-140). Este giro, que se suele resumir bajo el concepto estética de la recepción, conlleva la centralización en el ámbito de la didáctica de la educación lectora como parte fundamental de la educación literaria: si el lector es fundamental en la creación del sentido de un texto, será fundamental formar lectores competentes, de nada sirve que la clase de literatura esté llena de datos y reflexiones acerca de autores y movimientos literarios si no se le da la importancia necesaria al encuentro del alumnado con el texto, que puede generar una experiencia individual mucho más rica, ya que no solo beneficia a cada uno de los alumnos y alumnas al desarrollar su capacidad estética y su acervo cultural, sino que también enriquece el propio texto, aportándole nuevas lecturas.

En este sentido y dentro de los postulados de la estética de la recepción, uno de los campos que más productividad han tenido en el ámbito educativo ha sido el concepto de intertextualidad. Este concepto, acuñado por Kristeva (Aguirre Gastañaga, 2014, p. 30), parte de la base de que ningún texto es un fenómeno aislado o independiente, sino que se relaciona referencialmente, de forma más o menos explícita, con todos los textos producidos anteriormente, citándolos, parodiándolos, oponiéndose a ellos o adoptando cualquier posicionamiento respecto a ellos.

Esto es especialmente interesante en el caso de los textos clásicos, que presentan una dualidad muy interesante: por un lado, mantienen una relación con los textos escritos

anteriormente. Muy interesante en este sentido es la inexistencia del concepto de plagio en la Antigüedad, que llevaba a una cita constante, por lo que es posible rastrear las referencias literales a la tradición literaria en prácticamente todos los textos clásicos.

Por otro lado, la importancia que el corpus de textos clásicos ha tenido históricamente en la construcción ideológica, cultural y literaria de las sociedades occidentales, ha contribuido a que estos textos estén presentes en toda la tradición literaria occidental, que no puede entenderse sin ellos. Esta idea, que el historicismo ya planteaba como una continuidad, desde el punto de vista de la estética de la recepción se presenta como una relación dialéctica que ofrece un panorama mucho más rico para la investigación y la reinterpretación, nos permite ver la historia de la literatura de forma dinámica y no estática.

Volviendo al tema que nos ocupa, ya hemos hablado de las posibilidades de la tragedia de Eurípides y, en concreto, de *Medea* para su trabajo en el aula, pero tener en cuenta el enfoque intertextual abre la puerta a un nivel más de profundidad en el proceso de aprendizaje. Como ya se ha analizado en el apartado anterior, se trata de una obra en la que, por un lado el autor se posiciona y toma partido respecto a la tradición griega que le precedía, y por otro, los lectores a lo largo de generaciones han encontrado respuestas a sus preguntas.

El carácter universal de la trama que ya se ha analizado, así como su pertenencia a uno de los géneros más productivos en cuanto a interpretaciones de la antigüedad, la tragedia, ha supuesto que podamos encontrar a Medea en multitud de obras posteriores, que además dotan de un nuevo sentido al personaje, que pasa a ser transhistórico. Podríamos nombrar un gran número de ejemplos de personajes de la literatura universal que tienen relación con Medea en diferentes aspectos, destaca, por ejemplo, el papel de este personaje mitológico en la construcción del personaje arquetípico de la bruja o de la mujer fatal.

Pero, centrándonos en el género teatral, y teniendo en cuenta el contexto curricular de los alumnos a los que está dirigido este proyecto, vamos a centrarnos en las relaciones intertextuales que existen entre la tragedia de Eurípides y el teatro de los siglos XIX y XX, centrándonos en dos autores fundamentales: Ibsen y García Lorca. El hilo conductor que nos va a permitir establecer un itinerario por estas obras es, precisamente, la figura de la mujer y su situación en la familia.

Comenzando con Henrik Ibsen, el autor noruego es considerado el primero en denunciar abiertamente la situación de opresión de la mujer en la sociedad burguesa en su obra *Casa de muñecas* de 1879. La protagonista de la obra, Nora Helmer, es una mujer que vive, como el título de la obra indica, en una casa de muñecas, en la que sus hijos son juguetes para ella y ella es un juguete para su marido. Sin embargo, en lugar de seguir los mandatos de la ideología de su tiempo, formando parte de la aburrida e hipócrita familia burguesa, acaba tomando conciencia y abandonando el hogar.

Por otro lado, de entre las tragedias protagonizadas por mujeres de Federico García Lorca, vamos a destacar *Yerma*, el drama de una mujer sin hijos en un ambiente rural. En la obra Lorca explora el sufrimiento al que ha llevado a esta mujer la presión reproductiva sobre las mujeres, así como la cerrada sociedad de la España rural de principios del siglo XX, que lleva a la protagonista a perder la cordura asesinando a su marido. *Yerma* es una antiheroína, Lorca “se está burlando de ella, porque es ella misma la que cree que es estéril, e incluso cuando mata a su marido, piensa que ha acabado con la vida de su hijo (Galera Fernández, 2020, p. 118).

Ambos autores, cada uno desde momentos históricos y postulados estéticos diferentes, exploran temas que ya aparecen en *Medea*. Obviamente, las protagonistas son también mujeres cuyos dramas parten de su papel dentro de la institución familiar. En el caso de Nora, el abandono de su papel como esposa y madre es una denuncia del carácter alienante que adquieren las relaciones de parentesco al convertirse la familia en una institución rígida, cerrada y nuclear. Podemos encontrar un paralelismo claro con el final de *Medea*, es cierto que es menos violento, sin embargo, dentro de los presupuestos de la época en la que se estrenó la obra, el abandono de los hijos supuso un gran escándalo: “El abandono de los hijos despertó una gran polémica en la época. Byatt (2009) señala que algunas actrices se negaron a interpretar a Nora en la escena final, de manera que Ibsen fue forzado a escribir un “final feliz” para la obra donde el abandono de los hijos no tuviera lugar” (Villahoz Rodríguez, 2020, p. 1087).

Por su parte, *Yerma* también es víctima de las presiones que la sociedad impone a las mujeres a través de la institución familiar, aunque no por el hecho de ser madre sino por no poder serlo. Es una mujer cuya vida carece de sentido ya que no es capaz de cumplir con su función social, que es tener hijos. A lo largo de la obra vemos cómo esta imposición se articula a distintos niveles, ya que Lorca va mostrando como todos los aspectos de la vida de las mujeres en el mundo rural gira en torno a la maternidad y los

cuidados, algo a lo que Yerma no puede aspirar. De esta forma, igual que Medea, el sufrimiento de Yerma viene por no encajar en la sociedad en la que vive, en el caso de Medea, decide matar a sus hijos como venganza contra su marido y contra el mundo que éste representa. En el caso de Yerma, los hijos o, mejor dicho, la ausencia de ellos, es la constatación de su inadaptación.

Otro aspecto en el que podemos trazar una línea entre las tres obras es la relación con el marido. Uno de los temas que vertebran la obra de Eurípides es la oposición entre Medea y Jasón, que representa la oposición entre dos mundos y dos sociedades distintas, pero que también evidencia el papel que el matrimonio y la familia han tenido históricamente como instituciones destinadas a perpetuar la división sexual del trabajo sobre la que se sustenta la opresión de las mujeres en la sociedad de clases (Magallón, 2005, p. 36). En este sentido, podemos establecer una conexión muy evidente con Nora y con Yerma, ambas tienen una relación con sus maridos basada en la sumisión y en la violencia.

Por último, destacar un punto de unión más que es especialmente relevante tratándose de teatro: el espacio. Al comienzo de la tragedia, Medea comete un acto profundamente transgresor a los ojos de un griego: sale de su casa, ocupa el espacio público y en él toma la palabra para defenderse a sí misma. En Yerma también existe una oposición muy marcada entre el interior doméstico y el exterior, marcada especialmente por las hermanas de Juan, que expresan su preocupación cada vez que Yerma sale de su casa. Es en el exterior donde se encuentra con otros personajes que le hacen tomar conciencia de su desgracia por no ser madre, por no encajar en la sociedad en la que vive. Para Nora, esta toma conciencia precisamente conlleva el abandono de este interior doméstico para siempre.

Vemos que en las tres obras esta dicotomía interior - exterior, casa - ciudad, privado - público, viene a destacar las ideas ya adelantadas más arriba, el papel del espacio y el trabajo doméstico en la situación de opresión de las mujeres. Viene a subrayar esta idea la presencia de los hijos, que acaba de forma fatal en el caso de Medea.

3.2. El teatro como metodología didáctica

Aunque abordaremos más adelante las metodologías activas incorporadas en el proyecto, no queremos dejar de incluir en el marco teórico las siguientes referencias al

teatro como marco metodológico para el trabajo en el aula, que no es, ni mucho menos, una novedad. De hecho, son numerosas las experiencias con las que contamos y que avalan la utilidad de la dinámica teatral en contextos educativos. Podríamos empezar hablando de la importancia del juego dramático como forma de expresión, cuya presencia en el ámbito educativo estaría tan justificada como la expresión artística o musical, que tienen una importancia vital desde la infancia. Como indica José Cañas (1992, p. 33), la falta de estas formas de exteriorización de la personalidad y el mundo interior puede provocar problemas en el desarrollo y trastornos de comportamiento.

La clave de la importancia de la expresión dramática está en la forma en la que el niño, al tener que salir de sí mismo, ser alguien que no es durante un tiempo, mimetizar sus pensamientos y su forma de actuar, amplía su forma de ver el mundo, ahonda en los conocimientos que ya posee al tiempo que adquiere nuevos, tiene que enfrentarse a la realidad de una forma diferente a la que lo hace normalmente, de forma que se desautomatiza su forma de verla y se genera un espíritu crítico.

Se hace necesario en este retomar una idea que ya se adelantó en el primer apartado de este marco teórico en relación a la tragedia griega. Se trata de la capacidad del teatro de generar un aprendizaje por descubrimiento, ya que permite al alumno o alumna ponerse en la piel de un personaje y experimentar desde su punto de vista el mundo recreado en la obra, ficticio pero basado en una realidad histórica. De esta manera evitamos que las clases de Literatura o de Cultura Clásica se conviertan en una lista de autores, características y datos que el alumno debe memorizar. Hacemos que forme parte, de manera activa, de las obras literarias que se estudian en clase, a través de una actividad que consiste en el juego y que favorece el buen funcionamiento de la convivencia en el aula.

En línea con esto, es necesario mencionar también el valor que tiene algo tan aparentemente cotidiano como la conversación, que muchas veces se olvida en los contextos escolares y académicos, un gran error si tenemos en cuenta que se trata de la forma más básica de comunicación. Muchas veces, cuando diseñamos actividades y preparamos sesiones, nos obsesionamos con que exista un guión detallado de lo que va a ocurrir en el aula, sin embargo, no hay que despreciar el valor de la espontaneidad, especialmente en asignaturas con tanta presencia de lo literario: Como se recoge en una conferencia de la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Bajour, 2010):

[...] habilitar la apertura a lo inesperado en el guión imaginario de la futura práctica de lectura literaria con otros, no significa que basta con dar lugar a las voces de los lectores para que sean escuchadas sin otra intervención del docente más que organizar la manifestación más o menos ordenada de esas voces. Es decir, no se trata únicamente de una celebración acrítica de la escucha. (s. p.)

Así pues, el diálogo en clase acerca de las obras es fundamental para la educación literaria ya que aumenta la autoestima de los alumnos como lectores:

Uno de los caminos fundamentales para que los lectores aprendan a discutir sobre literatura es la confianza en que sus intervenciones van a ser tenidas en cuenta y que el maestro que coordina la charla no es el depositario de ninguna verdad ni saber absoluto sobre los textos elegidos. (Bajour, 2010, s. p.)

Más allá de estos beneficios, el teatro como práctica y como proceso creativo ofrece grandes ventajas a la hora de poner en marcha metodologías activas que generen una experiencia de enseñanza y aprendizaje que tenga en cuenta las necesidades del alumnado a múltiples niveles.

3.2.1. Trabajo por proyectos: el camino hacia la representación teatral

Actualmente, una de las metodologías activas más utilizadas es el aprendizaje basado en proyectos, que consiste en articular el trabajo en el aula a través de una serie de preguntas, o retos que el alumnado debe superar (Trujillo, 2015, s. p.). De esta forma, se plantean una serie de actividades dirigidas a la consecución del reto, a través de las cuales se pueden introducir los contenidos o destrezas que el alumnado deba adquirir. Se trata de una metodología que elimina la sensación de obligatoriedad y alienación presente en el sistema educativo tradicional, favorece la motivación del alumnado y permite aplicar conjuntamente otras metodologías que lleven a un aprendizaje más completo, en el que el alumnado es un sujeto activo.

El teatro es una oportunidad de aplicar esta metodología, ya que podemos plantear la representación final de una obra ante un público determinado como reto o producto final del proyecto. Para llegar a la representación serán necesarias una serie de actividades de preparación, desde el análisis pormenorizado del texto que se quiere representar, o su escritura, el reparto de los personajes, los ensayos, la preparación de la escenografía y el *atrezzo*, etc. Estas actividades pueden ser diseñadas teniendo en cuenta tanto las

exigencias curriculares como las necesidades y características del alumnado, de forma que se genera una experiencia de aprendizaje coherente y significativa.

3.2.2. Trabajo cooperativo y colaborativo

Una de las metodologías que podemos integrar dentro del aprendizaje basado en proyectos es el trabajo cooperativo y colaborativo. El teatro es una actividad que por su propia naturaleza exige de la colaboración de un grupo de personas que desempeñan distintas funciones. Esto quiere decir que será muy importante a la hora de implantar en el aula una dinámica basada en el teatro tendremos que tener en cuenta que se trata de una actividad que involucra al colectivo, y que tendremos que ser capaces de gestionar el grupo de forma que sea eficiente en el aprendizaje y en la realización de las tareas.

Existen dos grandes tendencias en lo que se refiere a trabajo en equipo en el ámbito de la educación: el aprendizaje cooperativo y el colaborativo. Si bien ambos se refieren al trabajo colectivo, existen matices que diferencian una metodología de otra.

Según Slavin (2014), “El aprendizaje cooperativo hace referencia a los métodos de enseñanza en los que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para ayudarse a aprender” (p. 785, citado en Jaramillo y Quintero, 2021, p. 215). Esto es, será aprendizaje cooperativo aquel en el que sea necesaria la existencia de un grupo para llevar a término las actividades que se planteen. Como señalan Jaramillo y Quintero (2021, p. 215), no hay que caer en el error de pensar que una actividad pensada para ser realizada individualmente puede desarrollar también un aprendizaje colaborativo solo por ser realizada en grupos, sino que las actividades deben estar diseñadas específicamente para este tipo de metodología si queremos que surta efecto.

Por otro lado, “en el aprendizaje colaborativo no se percibe el estatismo durante los momentos de toma de decisiones, esto a razón de que los estudiantes son autónomos para delegar roles dentro de sus respectivos equipos, y en esto el docente estaría al margen, ya que la comunicación asertiva entre individuos facilitaría la dinámica y la democracia dentro del colectivo”. (Jaramillo y Quintero, 2021, p. 220). Es decir, la segunda metodología no hace tanto referencia al hecho de que sea necesaria la cooperación para la realización de las actividades, sino que pone el énfasis en los aspectos organizativos y relacionales, en el reparto de funciones y roles dentro de un grupo para la realización de una tarea. En este tipo de metodología, el docente pierde su

carácter de “líder” del grupo clase, y la toma de decisiones se produce de forma conjunta y consensuada entre los y las alumnas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, vemos que el tipo de metodología que más se adapta al trabajo que realizaría, por ejemplo, una compañía de teatro, es el trabajo colaborativo, ya que para la puesta en escena de una obra es necesario un alto grado de especialización en las distintas tareas que conforman el espectáculo. Así pues, al trasladar este funcionamiento al aula tendremos que reproducir de forma más o menos fiel esta dinámica (Cañas, 1992, p. 101).

Hay que tener en cuenta, no obstante, la realidad de la asignatura para la que este proyecto está pensado, Cultura Clásica, que suele tener grupos bastante reducidos, al ser de carácter optativo. Esto quiere decir que no tendremos mucho margen a la hora de hacer agrupamientos para diversas tareas. Es por esta razón que, en nuestro caso particular, puede ser más positivo combinar ambas metodologías, de forma que actividades como la escritura del guión, el diseño y la elaboración del *atrezzo*, así como la propia representación, sean responsabilidad de todo el grupo, de manera que todos tengan que hacer una pequeña parte de todas las actividades.

Además de esto, tal y como recoge Cañas, es importante asegurar que haya una coordinación en el trabajo del grupo, para lo cual la labor del profesor o profesora es esencial, pero también podemos integrar al alumnado en el trabajo de coordinación trabajando de forma asamblearia.

3.2.3. Diseño universal para el aprendizaje: multidisciplinariedad

Otro de los grandes beneficios que tiene el teatro en el aula es que se trata de una forma artística multidisciplinar. Mientras que en el apartado anterior hemos hablado de la multidisciplinariedad en cuanto a la variedad de enfoques desde los que podemos mirar la tragedia, ahora vamos a centrarnos en la variedad de destrezas y sensibilidades que forman parte del conjunto de una obra de teatro y cómo podemos utilizarlas para diseñar un proyecto que tenga en cuenta la diversidad del alumnado.

El teatro es una disciplina que requiere un gran dominio de las destrezas comunicativas, especialmente la comprensión y expresión oral, así como la expresión escrita a la hora de escribir el guión. El aspecto visual también es muy importante en la composición de las escenas, la delimitación de los espacios, la concepción del escenario y el movimiento y expresión corporal. Otras destrezas como la improvisación, la

memorización o las habilidades plásticas y musicales tienen mucha importancia en el resultado final de la representación.

Gracias a la variedad de disciplinas implicadas podemos asegurarnos de que todos los miembros del grupo puedan encontrar una actividad que se alinee con sus intereses o gustos personales, aumentando el nivel de vinculación con el proyecto y mejorando el clima en la clase.

Esta idea está en línea con el llamado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una metodología del diseño curricular basada precisamente en esta idea de la multidisciplinariedad al servicio del alumnado. Este modelo parte de la base de que el proceso de enseñanza y aprendizaje consta de tres momentos principales: la implicación, momento en el que el docente capta la atención del alumnado acerca de una cuestión y lo vincula al aprendizaje; la representación, momento en el que el docente ofrece respuestas teóricas o metodológicas a las incógnitas planteadas; la acción o expresión, momento en que el alumnado, pone en práctica los aspectos que va trabajando; y, en última instancia, demuestra que ha interiorizado los aspectos propuestos por el docente (Alba Pastor, 2019, p. 58).

Así pues, para que una intervención docente sea inclusiva y esté adaptada a las distintas realidades existentes en el aula, debe proponer múltiples opciones de implicación, múltiples opciones de representación y múltiples opciones de acción y expresión (Alba Pastor, 2019, p. 59).

Es decir, tendremos que buscar más de una forma de motivar al alumnado y vincularlo con la actividad, ya que no todos van a estar interesados en el proyecto que planteemos. Asimismo, la información que presentemos tendrá que ir por distintos canales, es decir, habrá que procurar que no todo sea escuchar, leer o ver, sino que haya una combinación entre las tres, acompañando las explicaciones orales de textos, imágenes, audiovisuales o incluso formas virtuales de interactuar con la información. Por último, la retroalimentación que pidamos al alumnado también tiene que seguir este principio. Poniendo el ejemplo del teatro, puede que no todos nuestros alumnos sean grandes actores, pero sí grandes guionistas, grandes escenógrafos, o grandes coreógrafos, por lo que no podemos exigirles que se centren en una sola actividad impuesta por el docente, sino que hay que ofrecer distintas opciones para que cada alumno se adapte a aquella en la que más cómodo se sienta, siendo evaluado en los mismos términos que los demás.

El proceso de trabajo que lleva a una representación teatral nos ofrece muchas posibilidades para esta multiplicidad de medios y disciplinas, por lo que es una actividad que puede adaptarse a un gran número de sensibilidades, gustos e intereses. Además de la aplicación del DUA, es importante tener una actitud abierta hacia el alumnado, ser capaz de adaptar la idea original a los intereses que se puedan manifestar, algo que, lejos de afectar negativamente al desarrollo del proyecto, lo enriquece y le da un carácter único.

4. CONTEXTUALIZACIÓN EN EL CURRÍCULO

Tal y como se indica en la Bibliografía, este trabajo tiene como marco legal la LOMCE, ya que es la ley en vigor en los centros educativos en el momento de realización del trabajo (curso 2021-2022), y el cambio a la LOMLOE no afectará a 4.º de ESO en el curso 2022-2023. No obstante, este proyecto seguirá siendo adaptable al nuevo marco realizando los cambios oportunos en esta contextualización para que se adapte al nuevo currículo.

4.1. Contribución del proyecto a la adquisición de las Competencias Clave

El presente proyecto de innovación contribuye a la adquisición de las siguientes competencias clave, determinadas por el currículo aragonés y a su vez tomadas del desarrollo teórico alcanzado por el proyecto DeSeCo. Las competencias clave permiten asegurar que el alumnado alcanza «un pleno desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado, tecnológico y cambiante, y haga posible el desarrollo económico y de la sociedad, vinculado al conocimiento.» (Ministerio de Educación, s. f.)

- Competencia en Comunicación Lingüística

La competencia en comunicación lingüística nos permite interactuar con otras personas a través del lenguaje, esto incluye todas las destrezas lingüísticas, es decir: hablar, escuchar, escribir y leer.

Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales

expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos.
(Ministerio de Educación, s.f.)

Este proyecto contribuye a esta competencia en distintos niveles, principalmente en la medida en que promueve la expresión oral en todas las actividades planteadas, teniendo el diálogo y el debate un protagonismo esencial. Por otro lado, el trabajo con el género dramático acerca al alumnado las particularidades del lenguaje del teatro, y les ofrece herramientas muy útiles en la expresión oral en público.

- Competencia de aprender a aprender

La competencia en aprender a aprender consiste en la conciencia del propio aprendizaje y la reflexión sobre él y los procesos mentales que lo causan:

Fundamental para el aprendizaje permanente que se produce a lo largo de la vida y que tiene lugar en distintos contextos formales, no formales e informales. Supone la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje.

En cuanto a la organización y gestión del aprendizaje, la competencia para aprender a aprender (CPAA) requiere conocer y controlar los propios procesos de aprendizaje para ajustarlos a los tiempos y las demandas de las tareas y actividades que conducen al aprendizaje. La competencia de aprender a aprender desemboca en un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.
(Ministerio de Educación, s.f.)

El elemento que vertebra este proyecto es la idea de que a través del teatro el alumnado es el sujeto activo de su propio aprendizaje y adquiere herramientas críticas que le darán independencia en su futuro académico y personal.

- Competencias sociales y cívicas

La competencia social y cívica tiene como objetivo asegurar que el alumnado adquiera las capacidades necesarias para vivir en sociedad buscando el bienestar social y colectivo, y que interiorice y contemple de forma crítica valores necesarios para el buen funcionamiento de esta:

Conllevan la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas

sociales. [...] Implica conocimientos que permitan comprender y analizar de manera crítica los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos, así como sus tensiones y procesos de cambio. La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres y entre diferentes grupos étnicos o culturales, la sociedad y la cultura. (Ministerio de Educación, s.f.)

A través del análisis de los personajes de la tragedia y su funcionamiento dentro de la sociedad griega, se extraen reflexiones acerca de nuestra sociedad actual, sus contradicciones, problemas y aspiraciones. Como ya hemos explicado, el foco principal lo pondremos en la situación de las mujeres a través de la perspectiva de género, por lo que estas reflexiones pueden plasmarse en la creación de una conciencia feminista y un compromiso en la lucha por la igualdad, contra las violencias machistas y cualquier tipo de discriminación. Además, gracias al trabajo colaborativo, el alumnado adquiere destrezas para la convivencia y el respeto mutuo, así como la capacidad de tomar decisiones consensuadas mediante el debate.

- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

[...] Esta competencia requiere de las siguientes destrezas o habilidades esenciales: capacidad de análisis; capacidades de planificación, organización, gestión y toma de decisiones; capacidad de adaptación al cambio y resolución de problemas; comunicación, presentación, representación y negociación efectivas; habilidad para trabajar, tanto individualmente como dentro de un equipo; participación, capacidad de liderazgo y delegación; pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad; autoconfianza, evaluación y auto-evaluación, ya que es esencial determinar los puntos fuertes y débiles de uno mismo y de un proyecto, así como evaluar y asumir riesgos cuando esté justificado (manejo de la incertidumbre y asunción y gestión del riesgo). (Ministerio de Educación, s.f.)

En la puesta en práctica de este proyecto y la gestión de las actividades y de la representación final se fomentará la participación del alumnado a través del funcionamiento asambleario, de forma que todo lo que ocurra en el aula tendrá que ser aprobado por el conjunto de la clase.

Los alumnos y alumnas tendrán que ser capaces, con ayuda del profesor o profesora, de organizar un proceso de trabajo complejo, repartiendo tareas y delegando responsabilidades, analizando el trabajo propio con una perspectiva autocrítica en pro de un resultado final del que todo el grupo se sienta orgulloso.

- Competencia de conciencia y expresiones culturales

La competencia en conciencia y expresiones culturales implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos. (Ministerio de Educación, s.f.)

Uno de los objetivos principales de este proyecto, tal y como se ha expuesto, es la observación crítica de una de las obras fundamentales de la literatura clásica y, por lo tanto, de la literatura universal. Al poner el foco en el análisis y en la actualización de los clásicos en la literatura posterior, se favorece la valoración de estas obras por parte del alumnado, su conciencia cultural y se le ofrecen herramientas para el análisis crítico de cualquier tipo de obra literaria.

Por otra parte, no nos centraremos únicamente en el análisis, sino que el objetivo es llegar a una representación teatral protagonizada por nuestro alumnado, haciendo que sea partícipe de la obra en primera persona y que encuentre en las obras literarias una fuente de inspiración, disfrute y socialización.

4.2. Objetivos generales

- Obj.CC.4. Conocer y analizar críticamente los elementos más significativos e influyentes de la organización económica, social y política del mundo greco-romano y de las formas de vida privada, analizando y valorando su influencia a lo largo de la historia y en la actualidad.
- Obj.CC.5. Conocer y comprender las aportaciones más importantes de la literatura griega y latina a la literatura universal, a través de la lectura de obras representativas de los distintos géneros literarios y de los principales autores clásicos de la antigüedad.

- Obj.CC.6. Reconocer y valorar la influencia de las manifestaciones artísticas y culturales del mundo clásico en nuestra tradición cultural y artística, entendiendo la herencia clásica como una clave para la comprensión e interpretación del arte y de la cultura desde la antigüedad hasta nuestros días.
- Obj.CC.7. Conocer y apreciar los elementos de nuestro patrimonio histórico heredados del mundo clásico y contribuir activamente a su conservación y mejora, considerándolos como fuentes de desarrollo social y de disfrute personal, dignos de una intervención constante de conservación y mejora.
- Obj.CC.8. Obtener, tratar y transmitir de forma autónoma y crítica información relevante sobre los principales acontecimientos y personajes históricos, sobre la organización política y social en Grecia y Roma y sobre la tradición clásica europea y occidental, utilizando de forma autónoma diversas fuentes y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Obj.CC.9. Aplicar y consolidar técnicas y hábitos de trabajo individual y cooperativo que favorezcan no solo la adquisición de nuevos aprendizajes, sino también la relación y la colaboración con otras personas mediante actitudes de solidaridad y tolerancia, que capaciten para la vida adulta en una sociedad democrática, abierta y plural.
- Obj.CC.10. Comprender y valorar la influencia de la antigüedad clásica en la historia de Europa y de España, con atención específica a Aragón, a fin de comprender mejor el mundo contemporáneo y de insertar el desarrollo personal en un contexto histórico y social de progreso democrático y solidario.

4.3. Objetivos didácticos

- Obj. D. 1. Conocer la estructura básica del teatro griego y comprender su función social, política y religiosa.
- Obj. D. 2. Extraer de la lectura de la obra datos acerca de la organización social y política en Grecia, con especial atención a la situación y las problemáticas de la mujer en la sociedad griega, estableciendo críticamente comparaciones con otros momentos históricos y la actualidad.

- Obj. D. 3. Conocer y valorar la presencia de aspectos de la tradición clásica en el teatro europeo, estableciendo comparaciones y aplicando el conocimiento del mundo clásico como herramienta para interpretar obras no pertenecientes a este período.
- Obj. D. 4. Identificar los elementos formales constitutivos del género teatral en la obra y aplicarlos a la escritura de un guión adaptado.
- Obj. D. 5. Plasmar de forma crítica y actualizada las conclusiones extraídas de la lectura y el debate en clase en la escritura de un guión adaptado.
- Obj. D. 6. Participar activamente en la preparación de una representación teatral, aplicando hábitos de trabajo cooperativo que favorezcan la creación de relaciones de solidaridad y tolerancia en el aula

4.4. Contenidos

- Bloque 2: Historia

Características generales de las sociedades griega y romana.

- Bloque 3: Religión

Mitos clásicos de mayor trascendencia.

Pervivencia de la mitología clásica: aspectos fundamentales.

Rasgos principales de la religión en Grecia y en Roma.

Principales manifestaciones culturales y rituales en Grecia y Roma.

- Bloque 5: Literatura

Características generales de los géneros literarios en Grecia y Roma.

Autores y obras más relevantes de las literaturas griega y latina

Aspectos fundamentales de la pervivencia de la literatura y la cultura clásica en la literatura posterior.

- Bloque 7: Pervivencia

Aspectos fundamentales de la presencia de la civilización clásica en las artes y las ciencias. Características generales de la pervivencia de la cultura clásica en literatura

Aspectos básicos de la pervivencia del mundo clásico en las culturas modernas.

Utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación en tradición clásica.

5. METODOLOGÍAS

Aunque ya hemos incluido un análisis de los aspectos metodológicos que justifican la propuesta de este proyecto, incluiremos a continuación unas líneas acerca de los principales marcos metodológicos activos que se pretenden implantar con este proyecto.

- El teatro como metodología didáctica, la conversación literaria y el debate

Como explicamos más arriba, el teatro va a ser el hilo conductor de este proyecto, y por lo tanto va a condicionar las metodologías utilizadas, que tendrán que adaptarse a las necesidades de la práctica teatral. Ya hemos indicado en líneas generales las razones por las que el género dramático es una actividad beneficiosa para implantarse en un aula, cómo es fundamental para el desarrollo cognitivo y personal de niños y adolescentes (Cañas, 1992), y volveremos más adelante a referirnos a las posibilidades más concretas que la representación escénica tiene como práctica terapéutica para alumnos con necesidades específicas.

En este apartado concretaremos la aplicación de esta metodología, puesto que nuestra asignatura no tiene como objetivo la enseñanza de las técnicas de arte dramático ni de interpretación, ¿qué sentido tiene utilizar una metodología basada en el teatro?

El aspecto más importante que nos va a proporcionar el trabajo en el teatro es el tratamiento de la obra como un texto vivo en el que nos introducimos a través del diálogo literario. El teatro exige una dialéctica entre leer, hablar y escuchar que, tal y como expone Cecilia Bajour (2009), es de gran valor como experiencia literaria:

Para quienes son mediadores entre los lectores y los textos es enriquecedor pensar como lectura este momento, el de la charla sobre lo leído, el intercambio acerca de los sentidos que despliega en nosotros un texto. No se trata entonces de un agregado aleatorio, que puede estar o no, a lo que suele ser interpretado como la «verdadera» lectura, la que ocurre cuando los ojos siguen las líneas y las imágenes o cuando los oídos están atentos a la puesta oral de un texto por medio de una lectura en voz alta. Hablar de los textos es volver a leerlos. (s. p.)

Además, el teatro en el aula es una excusa para crear una serie de situaciones en las que el alumnado deba servirse del debate para resolver los problemas que vayan surgiendo. De esta manera se fomenta el diálogo más allá del guión del teatro, convirtiéndolo en el aspecto fundamental para que el proyecto salga adelante.

Retomando la idea con la que iniciamos este apartado, el fin último del proyecto no es que la representación teatral tenga una calidad excepcional, ya que no vamos a prestar tanta atención a estos aspectos como al diálogo que se genere a propósito de la obra y de la producción de la representación, a través del cual el alumnado construirá el conocimiento conjunta y activamente.

- Aprendizaje basado en proyectos

“El aprendizaje basado en proyectos es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real” (Trujillo, 2015). La clave en esta metodología es la comprensión del aprendizaje como un proceso que tiene que tener unas metas concretas. De esta manera podemos orientar al alumnado a la consecución de estas, aumentando la motivación y la implicación en este proceso.

Por otro lado, es importante el papel de los alumnos y docentes como los dos polos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos toman un papel activo en el desarrollo de las actividades, pasando al papel protagonista, mientras que el docente, alejándose de la figura tradicional de simple transmisión de conocimientos, toma un rol más relacionado con el acompañamiento. El docente tiene que generar en clase la situación que va a llevar al inicio del proyecto, proporcionar los materiales y, en general, acompañar al alumnado en su aprendizaje por descubrimiento (Trujillo, 2015).

Así pues, en el caso concreto de esta propuesta, nuestra meta final es la representación de una obra clave en el género trágico a través de la mirada crítica y reinterpretativa del alumnado. Hasta llegar a este punto, serán necesarias una serie de actividades, a través de las cuales se producirá el aprendizaje. De esta forma, el alumnado no se limita a escuchar y tomar apuntes que luego memorizará y plasmará en un examen, sino que aprende participando de aquello que está aprendiendo.

- Trabajo colaborativo y cooperativo

En segundo lugar, los marcos metodológicos que aplicaremos es el trabajo son los correspondientes al trabajo colaborativo y cooperativo. La justificación de este modo de trabajar es muy obvia para un proyecto basado en el teatro, que es por definición una actividad colectiva.

Como adelantábamos en el marco teórico, existen diferencias entre lo que entendemos por trabajo cooperativo y trabajo colaborativo. Existe colaboración cuando un grupo de personas realizan la misma tarea conjuntamente, y cooperación cuando el trabajo se divide en una serie de tareas que se reparten entre los miembros del grupo (Jaramillo y Quintero, 2021).

Este proyecto pretende aplicar ambas metodologías, de forma que las tareas estén repartidas entre los miembros de la clase, favoreciendo así que se generen habilidades de gestión y coordinación; pero que exista colaboración en la realización de cada tarea. Por ejemplo, en la escritura del guión, las tareas estarán divididas de forma que todos los alumnos y alumnas que formen parte del coro trabajarán colaborativamente entre sí para escribir sus partes, a la vez que se coordinan con el resto de alumnos-actores para la creación del texto dialogado en su conjunto.

- Ludificación, expresión dramática como juego

Por último, nos referiremos a esta metodología, también conocida como gamificación, que forma parte de las metodologías activas. La inclusión de esta metodología se debe a que, según explica pormenorizadamente Cañas (1992), la expresión dramática no es otra cosa que un juego:

[...] si realmente la expresión dramática es una de las formas de expresión más completas, habrá que añadir que ésta tiene que estar basada, básicamente, en un concepto esencial [...]: el juego, ese juego que conduzca al niño a considerar la propia expresión, en este aspecto de la dramática infantil, como parte fundamental de su libertad personal, el que le permita ver el mundo tal y como es, y a opinar sobre él sin reparo, el que le capacite para disfrutar con otros niños momentos de libertad compartida, de socializarse al formar parte de una aventura común, de sentirse igual, importante y necesario dentro de la colectividad como grupo homogéneo que trabaja junto, que expresa en común.”
(p. 18)

En estas líneas que hemos citado queda perfectamente expresado el valor del teatro de juego y el valor del juego en sí mismo dentro de las aulas. Introducir dinámicas que se alejen de la obligatoriedad y el tedio de los métodos exclusivamente magistrales favorece que el aprendizaje se produzca de forma natural y más amena y constructiva para el alumnado; y el teatro es una de las mejores formas de introducir estas dinámicas, ya que, al fin y al cabo, la expresión dramática y mimética es una de las formas de juego más básicas y fundamentales en las comunidades humanas.

6. ACTIVIDADES Y TEMPORALIZACIÓN

El proyecto que a continuación se va a describir está pensado para ser implantado en el tercer trimestre del curso en un grupo de 4.º de ESO. Cultura Clásica es una asignatura que cuenta con dos sesiones semanales de 50 minutos en el currículo aragonés. Para la temporalización de las actividades hemos contado con 15 sesiones, el tiempo mínimo que sería necesario para la correcta implementación del proyecto, aunque podríamos contar con más sesiones en función de cómo estén distribuidos los festivos y las fechas de exámenes. Por ello hemos incluido una serie de actividades complementarias que no son estrictamente necesarias para el desarrollo del proyecto pero que pueden ampliarlo ofreciendo una posibilidad formativa mayor al alumnado.

SESIÓN 1:

Antes de comenzar a trabajar con la obra, es necesaria una introducción para contextualizarla dentro del género literario al que pertenece y dentro de la asignatura. Para ello comenzaremos con una introducción al fenómeno del teatro en Grecia, su evolución y su materialización en el género trágico. Esta parte de la sesión consistirá en una breve exposición por parte del profesor, complementada con un vídeo en el que se ilustran todos los aspectos de forma muy didáctica (<https://www.youtube.com/watch?v=BjLrMxO4cys>). El visionado del vídeo irá acompañado de una serie de preguntas que los alumnos y alumnas deberán responder teniendo en cuenta lo explicado anteriormente.

En la segunda parte nos centraremos de forma más concreta en Eurípides, situándolo cronológica e históricamente y resumiendo los rasgos principales de su obra. El final de

la sesión consistirá en una reflexión acerca de la situación de las mujeres en Grecia y su papel en los argumentos de la tragedia.

SESIÓN 2:

La segunda sesión de introducción la dedicaremos al personaje de Medea. Comenzamos hablando de otras mujeres de la tragedia griega (Antígona, Electra, Hécuba, Andrómaca, Ifigenia etc.). Rellenan un formulario con preguntas sobre ellas y qué nos dice su situación sobre la situación de las mujeres en Grecia, enlazando con la sesión anterior. Pasamos a hablar de Medea, hablando de su historia previa a la tragedia, recordando algunos conceptos ya trabajados por el alumnado como el héroe o la epopeya.

SESIONES 3 y 4:

Lectura dramatizada de la obra de Eurípides. Para favorecer la implicación del alumnado intentaremos recrear dentro de lo posible lo que sería una representación. Lo haremos mediante la inclusión de un elemento físico como una máscara (ver anexo) o algún elemento caracterizador de los personajes.

SESIONES 5 y 6:

Análisis de la obra (I). Asamblea-debate.

Se dispone la clase en círculo y cada alumno o alumna elabora un cartel con su nombre y el personaje que ha representado en la lectura, el profesor o profesora se encargará de la dirección. A lo largo de las sesiones se comentarán los siguientes aspectos en la obra de Eurípides:

- Espacio y tiempo
- Estructura interna y externa
 - o Actos, cuadros, escenas
 - o Argumento, trama y tema
 - o Planteamiento, nudo y desenlace
- El lenguaje
- Los recursos teatrales y su incidencia en el texto
- La imagen

El docente modera el debate. El objetivo de esta sesión es extraer en cada apartado los aspectos más importantes para después aplicarlos a la escritura de un guión. Esta actividad da pie a introducir de forma sintetizada algunos aspectos teóricos relacionados con la teoría aristotélica del teatro, la concepción del espacio privado y público en Grecia (de especial importancia en esta obra al ser la protagonista una mujer), los temas principales de la obra o el uso alternado de la poesía en el teatro.

SESIONES 7 y 8:

Análisis de la obra (II). Asamblea-debate.

Una vez hemos analizado todos los elementos relevantes de la obra para su puesta en escena pasamos a los personajes. Cambiaremos de metodología y haremos un juego de improvisación. En la sesión 7, cada alumno y alumna debe destacar las características principales de su personaje según lo que ha leído en la obra, nos ayudaremos de una ficha de personaje. 1ª sesión; reparto de personajes, conocimiento del personaje (ficha), improvisación.

En la sesión 8 deberán interpretar a sus personajes en distintas situaciones planteadas por el docente. En estas situaciones se establecen debates ficticios entre los personajes que nos ayudarán a profundizar en el conocimiento de estos, sus motivaciones y su relación con la trama en su conjunto.

SESIÓN 9:

Previamente a esta sesión sería necesaria una coordinación con el departamento de Lengua y Literatura para conectar nuestro proyecto con los contenidos que el alumnado esté trabajando en este momento. Así, podemos trabajar conjuntamente con dos figuras de la literatura que tienen relación con Medea: Yerma y Nora Helmer. Esta sesión actúa como una sesión de actualización de lo aprendido previamente, identificando aspectos de la tradición clásica en obras del siglo XIX y XX. Los alumnos y alumnas de Cultura Clásica presentan a sus compañeros la trama y los personajes de *Medea*, se trabajan conjuntamente dos fragmentos de ambas obras, analizando diferencias y similitudes, centrándonos especialmente en los personajes femeninos. Evaluación como tarea de clase.

SESIONES 10, 11, 12:

Escritura del guion. Los alumnos y alumnas escriben conjuntamente un guion, basado en una escena de la obra, pero introduciendo las síntesis de los debates que se hayan dado en clase, así como los personajes que han trabajado en Lengua y Literatura. Para trabajar usaremos un documento compartido en el que, por grupos, irán escribiendo el texto de sus personajes. Uno de los grupos estará formado por los integrantes del coro, otro por los personajes principales (Medea, Jasón, Yerma, Nora) y un tercero por la nodriza y el pedagogo, encargados de introducir y concluir la representación. Dividiremos el trabajo en 3 sesiones:

1. Sesión 10: recordaremos los aspectos básicos de la obra, las unidades de tiempo y espacio y recordaremos mediante una lluvia de ideas las conclusiones alcanzadas en el debate sobre la obra. Acordaremos en líneas generales el argumento que tendrá nuestro guion para, en las siguientes sesiones, trabajar por grupos.
2. Sesión 11: repartiremos el trabajo por personajes: de un grupo hipotético formado por 10 alumnos y alumnas, cuatro formarían el coro y los otros cuatro serían los personajes principales: Medea y Jasón, Yerma y Nora, la nodriza y el pedagogo. Los grupos serían los siguientes:
 - a. Coro: escriben sus intervenciones, acuerda de qué manera se puede traer al presente el coro de la tragedia griega.
 - b. Medea, Jasón: trabajan en sus dos personajes, de qué manera van a dialogar y cómo se van a representar las oposiciones entre ellos. Son los encargados de crear el *ἀγών* trágico.
 - c. Yerma, Nora: investigan sobre estos dos personajes y los introducen en la obra. Es importante que estén coordinadas con Medea, ya que sería muy útil un diálogo entre las tres mujeres
 - d. Nodriza y pedagogo: su papel es introducir y concluir la obra, contextualizando la acción. También deciden cómo se introduce la figura de los niños.
3. Sesión 12: finalización de la escena, uniremos las cuatro partes, completando los diálogos y acotaciones.

En estas tres sesiones será fundamental el papel del profesor como director, coordinando el trabajo de todos los grupos. Al final de cada sesión habrá una breve asamblea en la que se presentará el trabajo de cada grupo para ver el proyecto en conjunto.

SESIONES 13, 14 Y 15:

Estas sesiones estarán dedicadas a los ensayos de la representación. Se dividirán en tres partes:

1. Sesión 13: lectura dramatizada del nuevo guión. Se hará una grabación para tener una referencia y poder observar los errores.
2. Sesión 14: Comentario del vídeo de la sesión anterior. Ensayo.
3. Sesión 15: Ensayo general

REPRESENTACIÓN FINAL

La representación final es el resultado de todas las actividades realizadas en las sesiones anteriores. Se hará delante de un público compuesto por el alumnado de 4.º con los que han trabajado *Yerma*. Para la representación se utilizará el *atrezzo* y las máscaras que los alumnos hayan realizado en clase de Plástica (ver actividades complementarias) o que hayan traído de sus casas, también se utilizará el mobiliario del centro dentro de lo posible para marcar las referencias espaciales.

La representación podrá realizarse en el salón de actos, si hay en el centro, en caso contrario sería interesante poder realizarla al aire libre (si el tiempo lo permite) para asemejar la experiencia a los certámenes de teatro griegos.

(2 o 3 sesiones extra en el trimestre disponibles para imprevistos o actividades complementarias, de no utilizarse irían a los ensayos)

Actividades complementarias

- Creación de una constelación literaria en colaboración con la Biblioteca

Junto con *Medea* de Eurípides y las dos obras trabajadas en clase de Lengua y Literatura, incluir diferentes obras que tienen relación con la cultura clásica o con la protagonista de la obra. Para esta actividad se contaría con la colaboración de la Biblioteca del centro, de forma que los libros seleccionados pudieran estar disponibles para cualquier alumno o alumna interesada en las lecturas. Ver anexos.

- Visita al Teatro Romano y al Teatro Principal

Podría concertarse una visita (guiada por el personal del museo o por el profesor/a responsable) al museo del Teatro Romano de Zaragoza, que contextualizaría el trabajo en relación a los aspectos más materiales del teatro antiguo. También se podría visitar el Teatro Principal, en la línea con la vinculación que se hace en el proyecto del teatro antiguo con el contemporáneo.

- La música en Grecia y su papel en el teatro, en colaboración con el departamento de Música

Dedicar una sesión a aspectos básicos de la música en Grecia, su papel en el teatro, los instrumentos musicales más comunes y la influencia de la música griega en la música posterior. Estos aspectos se podrían aplicar a la representación final.

- Máscaras

En coordinación con el departamento de Plástica, plantear la elaboración de unas máscaras para la representación. Si no es posible, pueden imprimirse.

7. EVALUACIÓN

7.1. Criterios de evaluación

- Crit.CC.3.2. Conocer los mitos y héroes grecolatinos y establecer semejanzas y diferencias entre los mitos y héroes antiguos y los actuales.
- Crit.CC.5.1. Conocer las principales características de los géneros literarios grecolatinos y su influencia en la literatura posterior.
- Crit.CC.5.2. Conocer los hitos esenciales de las literaturas griega y latina como base literaria de la cultura europea y occidental.
- Crit.CC.7.1. Reconocer la presencia de la civilización clásica en las artes y en las ciencias, en la organización política y social
- Crit.CC.7.2. Conocer la pervivencia de géneros, mitología, temas y tópicos literarios y legendarios en las literaturas posteriores.
- Crit.CC.7.3. Reconocer la influencia de la historia y el legado de la civilización de Grecia y Roma en la configuración política, social y cultural de Europa

- Crit.CC.7.4. Verificar la pervivencia de la tradición clásica en las culturas modernas.
- Crit.CC.7.5. Realizar trabajos de investigación sobre la pervivencia de la civilización clásica en el entorno utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

7.2. Estándares de aprendizaje evaluables

- Est.CC.3.2.2. Reconoce e ilustra con ejemplos la pervivencia de lo mítico y de la figura del héroe en nuestra cultura, analizando la influencia de la tradición clásica en este fenómeno y señalando las principales semejanzas y diferencias que se observan entre ambos tratamientos, asociándolas a otros rasgos culturales propios de cada época.
- Est.CC.5.1.1. Comenta textos sencillos de autores clásicos, identificando a través de rasgos concretos el género y la época a la que pertenecen y asociándolos a otras manifestaciones culturales modernas.
- Est.CC.5.2.1. Reconoce a través de motivos, temas o personajes la influencia de la tradición grecolatina en textos de autores modernos y se sirve de ellos para comprender y explicar la pervivencia de los géneros y de los temas procedentes de la cultura grecolatina, describiendo sus aspectos esenciales y los distintos tratamientos que reciben.
- Est. CC.7.1.1. Señala y describe aspectos básicos de la cultura y la civilización grecolatina que han pervivido en las artes y las ciencias hasta la actualidad, demostrando su vigencia mediante ejemplos y comparando la forma en la que estos aspectos se hacen visibles en cada caso.
- Est.CC.7.2.1. Demuestra la pervivencia de los géneros y los temas y tópicos literarios, mediante ejemplos de manifestaciones literarias posteriores en las que están presentes estos motivos, analizando el distinto uso que se ha hecho de los mismos.
- Est.CC.7.2.2. Reconoce referencias mitológicas directas o indirectas en las diferentes manifestaciones literarias, describiendo, a través del uso que se hace de las mismas, los aspectos básicos que en cada caso se asocian a la tradición grecolatina.

- Est.CC.7.3.1. Establece paralelismos entre las principales instituciones políticas sociales y culturales europeas y sus antecedentes clásicos y analiza y valora críticamente la influencia que han ejercido los distintos modelos políticos, sociales y filosóficos de la antigüedad clásica en la sociedad actual.
- Est.CC.7.4.1. Identifica algunos aspectos básicos de la cultura propia y de otras que conoce con rasgos característicos de la cultura grecolatina, infiriendo, a partir de esto, elementos que prueban la influencia de la antigüedad clásica en la conformación de la cultura occidental.
- Est.CC.7.5.1. Utiliza las Tecnologías de la Información y la Comunicación para recabar información y realizar trabajos de investigación acerca de la pervivencia de la civilización clásica en nuestra cultura.

7.3. Herramientas y procedimientos de evaluación

Siendo este un proyecto que busca la participación del alumnado en la gestión de las actividades y el aprendizaje, lo más coherente es que la evaluación cuente también con la participación de los y las alumnas. Es importante que se acerque el proceso de evaluación de las actividades al alumnado para hacerle participe del proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las fases de este, también porque, en la medida en que es responsable de su propia evaluación, se fomenta su perspectiva crítica y autocrítica, mejorando el desarrollo y el resultado del proyecto. Así pues, el procedimiento a aplicar será la coevaluación, combinando la evaluación del profesor a partir de la observación y los materiales producidos por el alumnado, con la autoevaluación que llevarán a cabo los propios alumnos al finalizar el proyecto.

Por eso, utilizaremos una rúbrica mediante la que el alumnado pueda expresar su opinión de forma autocrítica sobre lo aprendido durante el proyecto, las actividades realizadas, y también sobre su propio desempeño y participación en las distintas tareas.

Esta rúbrica (ver Anexo IV) se repartirá al inicio del proyecto para que el alumnado conozca las condiciones en las que va a ser evaluado. Los aspectos que se tendrán en cuenta en la rúbrica incluirán el conocimiento y la valoración de los aspectos de la Cultura Clásica trabajados, la capacidad de actualizarlos y encontrar relaciones intertextuales con otras obras literarias que conozca, la capacidad crítica en el análisis y la profundidad de las reflexiones extraídas, así como su ampliación y aplicación a la realidad actual, y la creatividad en la realización de las tareas.

También se tendrá en cuenta el interés demostrado, el nivel de implicación en las actividades y de compromiso con el proyecto, el respeto y la colaboración con los compañeros o compañeras.

Además, después de la finalización del proyecto se realizará una encuesta de evaluación de las actividades, para conocer el grado de satisfacción del alumnado con el proyecto, el papel del docente y lo aprendido durante las sesiones, así como sus críticas o propuestas para mejorar el proyecto de cara a próximas implantaciones (ver Anexo V).

Además de este proceso de autoevaluación, se tendrán en cuenta todos los materiales que resulten del trabajo en las distintas sesiones. Así pues, se valorarán las fichas realizadas para el análisis de los personajes y de la obra, la actividad en colaboración con el departamento de Lengua, el guión final, el *atrezzo*, las grabaciones que se hagan en los ensayos y la representación final. Estas actividades se evaluarán de igual forma con una rúbrica que se centrará de forma más concreta en la evaluación del conocimiento de la obra.

En este sentido, no se dará mucha importancia a la calidad de la representación final, ya que este proyecto no es un taller de teatro como tal. Como se ve en el desarrollo de las actividades y las sesiones, no se da mucho peso a la interpretación o la presencia escénica como tal, ya que no entra dentro de los objetivos planteados. En el caso de dar mayor amplitud al proyecto se podría plantear la implementación de este aspecto ya que sería un beneficio para la formación integral del alumnado. No obstante, sí que se tendrá en cuenta la actitud en la representación, la seguridad y la expresión en el escenario.

Incluimos a continuación una tabla en la que se resumen las actividades evaluables en relación con los criterios y estándares recogidos por el currículo y sus criterios de calificación.

Actividad	Criterio de evaluación	Estándar de aprendizaje	de evaluación	Crit. de calificación
Ficha de análisis	Crit.CC.5.1.	Est.CC.5.1.1.	Rúbrica	15%
Actividad de actualización	Crit.CC.3.2. Crit.CC.5.1. Crit.CC.5.2. Crit.CC.7.1. Crit.CC.7.2. Crit.CC.7.3. Crit.CC.7.4.	Est.CC.3.2.2. Est.CC.5.1.1. Est.CC.5.2.1. Est. CC.7.1.1. Est.CC.7.2.1. Est.CC.7.2.2. Est.CC.7.3.1. Est.CC.7.4.1.	Rúbrica	10%
Guion	Crit.CC.3.2. Crit.CC.5.1. Crit.CC.5.2. Crit.CC.7.1. Crit.CC.7.2. Crit.CC.7.3. Crit.CC.7.4.	Est.CC.3.2.2. Est.CC.5.1.1. Est.CC.5.2.1. Est. CC.7.1.1. Est.CC.7.2.1. Est.CC.7.2.2. Est.CC.7.3.1. Est.CC.7.4.1.	Rúbrica	20%
<i>Atrezzo</i>	Crit.CC.7.5.	Est.CC.7.5.1	Rúbrica	5%
Ensayos			Rúbrica	5%

Representación			Rúbrica	5%
Autoevaluación			Rúbrica	40 %

8. MATERIALES Y RECURSOS

Aula con proyector (para visionado del vídeo introductorio y grabaciones de los ensayos). Para las sesiones de análisis y ensayos los pupitres se dejarán al fondo de la clase y las sillas se dispondrán en círculo (asambleas). El mobiliario de la clase puede utilizarse como *atrezzo* o como forma de delimitar el espacio escénico. La representación final se hará, si es posible, en el salón de actos del centro o al aire libre en el patio.

Vídeo introductorio: <https://www.youtube.com/watch?v=BjLrMxO4eys>

Textos: (ver bibliografía y anexos) se proporcionará al alumnado el texto íntegro traducido de Eurípides en pdf e impreso para su lectura en clase. En cuanto a las otras obras trabajadas, se proporcionarán también fragmentos que sean útiles para el análisis comparativo.

Google Classroom: será la plataforma que se utilice para la comunicación entre el docente y el alumnado y entre los y las alumnas entre sí fuera del aula. Además servirá como forma de mantener organizado todo el trabajo hasta el momento de la representación. Para la escritura del guión, los documentos que se generen estarán en una carpeta dentro de la plataforma, así como la grabación de los ensayos.

Atrezzo y máscaras: sería positivo que fuesen realizados por el propio alumnado en clase de Plástica. Si no es posible, las máscaras pueden imprimirse y para el *atrezzo* se pueden utilizar distintos materiales proporcionados por el profesor o por el alumnado. Este punto es muy amplio ya que dependerá de las decisiones que los alumnos y alumnas tomen en la creación del producto final.

Cámara y trípode: para grabar los ensayos, puede servir un teléfono móvil.

9. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Como se ha expuesto en el marco teórico de este trabajo, a la hora de diseñar el proyecto nos hemos basado en el modelo de enseñanza DUA (Diseño Universal del Aprendizaje), que ofrece estrategias y herramientas para una educación inclusiva partiendo de la experiencia docente y los estudios en neurociencia. El modelo DUA se basa en la idea de que los procedimientos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación e implicación, la representación de la información

y la acción y producción, deben darse de distintas formas, que impliquen el uso de diferentes destrezas y habilidades del alumnado, de forma que se llegue a todas las sensibilidades, capacidades e intereses (Alba Pastor, 2019, p. 58).

En este proyecto se pone un énfasis especial en la representación de la información por distintos medios, como se puede ver en el uso de imágenes, textos y exposición oral a lo largo de las sesiones. Esto se refleja también en la variedad en el tipo de actividades realizadas por el alumnado a lo largo del desarrollo de la unidad, que fomentan la creatividad e intentan adaptarse a las diferentes capacidades de cada uno de los alumnos y alumnas. La libertad a la hora de desempeñar las tareas permite que cada uno pueda adaptar el trabajo a la forma en que se sienta más cómodo trabajando en clase. Además, la variedad en las actividades y la implementación de metodologías relacionadas con la ludificación o el enfoque por tareas hacen al alumnado un sujeto activo y consciente en el proceso enseñanza-aprendizaje, fomentando la motivación.

Así pues, podemos decir que este proyecto tiene presente desde el momento de su concepción la diversidad del alumnado a la que va dirigida y la importancia de adaptarse a sus características, intereses y necesidades específicas. No obstante, habría que ir un paso más allá en la atención a la diversidad y prestar una atención pormenorizada a las necesidades específicas de apoyo educativo que tengamos en el aula. Al tratarse este trabajo de una propuesta didáctica y no una memoria de un proyecto realizado, no contamos con un alumnado concreto que tomar como referencia, por lo que no podemos especificar de qué manera se van a atender las necesidades de cada alumno en concreto, sin embargo, sí que incluiremos unas líneas acerca de los beneficios del teatro en el aula, que pueden servir como pauta para una posible implantación.

Son numerosos los estudios que avalan los beneficios que la expresión dramática tiene para el desarrollo de las capacidades del alumnado y de la convivencia en el aula, como demuestra el estudio realizado en la Universidad de València, es claro el

[...] potencial y la eficacia de una intervención basada en técnicas dramáticas para el desarrollo de las habilidades sociales, así como los beneficios que puede aportar para la inclusión de los niños y adolescentes con NEAE. Desde una perspectiva ecológica, la transferencia y generalización de dichos efectos a otros ambientes que rodean al niño generarán bienestar

(Rodríguez y Gallardo, 2020) e inclusión social (Gil-Bartolomé, 2016). (Recasens et al., 2022, p. 143)

Si se genera en el aula el clima adecuado para que los alumnos y alumnas se encuentren cómodos para expresarse libremente:

[...] esta propia dinámica hará posible el nivel de integración necesario para que se dé plenamente la comprensión y la comunicación, binomio éste que traerá consigo todos los demás valores pretendidos a la hora de programar el taller, entre ellos, un alto grado de afectividad y respeto mutuo [...]. (Cañas, 1992, p. 31)

Queda demostrado pues el valor del teatro a la hora de favorecer la inclusión y la convivencia en clase, y como forma de crear un clima en el aula que sea cómodo para todos y todas. También hay que valorar las posibilidades del teatro o del juego dramático, tal y como lo define José Cañas (1992, p. 27) como forma de articular pedagogías terapéuticas adaptadas a las necesidades de los alumnos y alumnas con necesidades específicas causadas por algún trastorno.

En concreto, nos remitimos a un estudio en el que se especifican los beneficios del teatro en el aula para trabajar con alumnos y alumnas con trastorno de espectro autista (Calafat-Selma et al., 2016). Entre los beneficios que se citan en el estudio (p. 97) destacaremos el aumento de la autoestima y el autoconocimiento, el fomento de la socialización, la adquisición y profundización de habilidades comunicativas verbales y no verbales, y la estimulación de la creatividad y la imaginación.

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, podemos afirmar que este proyecto ofrece posibilidades muy amplias en cuanto a su adaptación a alumnado con necesidades específicas. Sería necesario únicamente el trabajo coordinado con el departamento de Orientación o los docentes de Pedagogía Terapéutica del centro para adaptar el proyecto a las necesidades concretas que existen en el aula, integrando las adaptaciones significativas o no significativas que sean necesarias en cada caso.

10. CONCLUSIONES

A lo largo del desarrollo de este proyecto hemos ido exponiendo una serie de ideas en relación con problemáticas y debates abiertos en lo que se refiere a la educación y, en concreto, a la enseñanza de la Cultura Clásica. A continuación vamos a destacar las principales, a fin de exponer las aportaciones más significativas del proyecto y plantear sus posibilidades de ampliación de cara a su aplicación en un futuro.

En primer lugar, la idea que originó este proyecto y que vertebra todo el trabajo es la introducción del alumnado al mundo clásico a través de una visión crítica. Gracias a la obra que hemos decidido trabajar, que no suele ser la más común cuando se trata la tragedia griega en las aulas de secundaria, es muy productiva en este sentido, ya que es, desde su creación, una obra crítica con la sociedad griega. Además, tiene un argumento y unos temas lo suficientemente complejos como para generar reflexiones y debates en diversas direcciones.

Como se ha expuesto, el enfoque principal en este trabajo crítico con la tragedia es la perspectiva de género, de forma que sea una aportación en la visibilización cada vez mayor que se está haciendo en el campo de los Estudios Clásicos a las figuras femeninas. Como ya se ha explicado, a pesar de que se conocen muy pocas mujeres autoras, filósofas o artistas de la antigüedad, la mitología, la literatura y el arte están llenas de figuras femeninas a las que se retrata desde diferentes ópticas, casi todas basadas en uno u otro prejuicio misógino. Sin embargo, afortunadamente hoy en día tenemos la suficiente distancia crítica como para poder ver un poco más allá de estas ideas, analizar de dónde vienen y qué nos dicen acerca de la situación de las mujeres en la Antigüedad.

Esto es lo que a lo largo de este proyecto haremos con la figura de Medea, una mujer demonizada, deshumanizada y condenada por la tradición clásica, pero que nos ofrece una perspectiva única para analizar el mundo griego, la opuesta a todo lo que este representa.

Además, a lo largo del proyecto no solo se fomenta la perspectiva de género en el tratamiento de los contenidos de la asignatura, sino que se procura su aplicación y extensión a otros ámbitos, actuando como puente para ampliar el ámbito de actuación del proyecto, y favoreciendo la creación de debate y reflexión en clase acerca de las

problemáticas a las que se enfrentan las mujeres y las personas disidentes en nuestra sociedad; impulsando el desarrollo de una conciencia feminista entre el alumnado.

Otro de los puntos claves que hemos incluido en el proyecto es la idea de la relectura de los clásicos desde una perspectiva intertextual, que pretende dar una perspectiva más amplia del texto incluyendo y valorando el papel del lector, y traer los personajes y los temas de la tragedia a la actualidad, viendo como se han tratado en otras épocas y por otros autores. De esta forma, no solo el aprendizaje es más completo, sino que se acerca a la realidad del alumno, relacionándolo con otros contenidos que ya conoce y aportando más herramientas críticas que puede utilizar en el análisis de cualquier texto que se le presente de cara al futuro.

Esta actualización merece un punto aparte también en este repaso, puesto que, aunque puede resultar complicado traer al presente temas y personajes tan determinados por sus circunstancias históricas como los que trata la tragedia, sí que podemos establecer un diálogo con estas figuras, analizarlas desde nuestro punto de vista y mantener diferentes niveles: el autorial, el tradicional y el contemporáneo.

En este sentido, la metodología que hemos elegido para el proyecto, el teatro, es fundamental, ya que a través de él podremos dar relevancia a todos los aspectos que hemos nombrado. Sin embargo, el aspecto más destacable en este sentido es que la metodología teatral nos va a permitir poner a nuestro alumnado en el papel protagonista, tanto en sentido literal, ya que van a protagonizar su propia obra de teatro, como en sentido figurado, ya que van a ser ellos y ellas quienes, a través de una serie de actividades y con la coordinación del profesor o profesora, van a gestionar la producción de este espectáculo.

En última instancia, el resultado del proyecto va a depender de su nivel de motivación e implicación en él, por lo que será necesario un alto grado de compenetración entre la figura docente y el alumnado, así como entre los alumnos y alumnas entre sí. No obstante, esto repercutirá en una mejora de la convivencia en el aula, de la comunicación, la coordinación y la valoración de la potencialidad de todos los miembros del grupo, que podrán participar en el proceso de creación en diferentes niveles y en función de sus propios intereses.

Hay que hacer referencia también a las grandes ventajas que la expresión dramática tiene en el aula. Como hemos explicado anteriormente, el juego dramático ofrece una

vía de expresión tan válida como la que ofrece el arte o la música. Es importante desarrollar en nuestro alumnado la capacidad de dialogar, improvisar, expresarse libremente, para favorecer un clima favorable al respeto y a la convivencia y un estilo de comunicación asertivo.

Habiendo repasado ya los aspectos más destacables, no queda sino incluir una breve reflexión acerca de la función de este dentro de su asignatura de Cultura Clásica, en línea con lo expresado en la introducción de este trabajo. La asignatura de Cultura Clásica es privilegiada porque carece de las presiones curriculares que tienen otras asignaturas de los planes de estudios. Se trata de una introducción al mundo clásico que tiene que pasar por una serie de aspectos fundamentales, sin embargo, existe un alto grado de libertad en la intervención docente de la asignatura. Esto también favorece al alumnado que, por lo general, está libre de las preocupaciones por las calificaciones, los exámenes o las medias. Se trata además de una asignatura que no tiene continuación en los cursos siguientes, si bien es cierto que tiene una gran importancia en las asignaturas de Latín y Griego en Bachillerato.

Todos estos aspectos la convierten en el marco perfecto para realizar actividades innovadoras, que se salgan del funcionamiento habitual de las clases en Educación Secundaria y que puedan apelar a una faceta distinta del alumnado. Podemos decir que este proyecto es pertinente y útil en la asignatura, permite englobar un gran número de los contenidos mínimos y desarrollar las competencias clave.

Por último, cerraremos la exposición del trabajo con una mirada al futuro. Este proyecto está diseñado para desarrollarse a lo largo de un único trimestre, sin embargo, las posibilidades que nos da el trabajo con el teatro son tan amplias que sería posible convertir el presente trabajo en un proyecto anual, programado para un curso entero. De esta forma, los temas a tratar se podrían ampliar, dando lugar a una experiencia educativa mucho más rica.

La puesta en práctica de un proyecto de estas características podría involucrar, además, a mayor número de estudiantes, saliendo del ámbito exclusivo de la cultura Clásica y abarcando a todo el alumnado de un centro, de forma que se podrían generar experiencias de aprendizaje servicio o *learning by doing* intergeneracionales muy interesantes, además de la implicación más profunda de otros departamentos, que enriquecería muchísimo las actividades y el resultado final. También se podría dar

mayor importancia al trabajo de la interpretación propiamente dicha, actividades de improvisación y juego teatral, diseñando una experiencia pedagógica más efectiva.

Cerraremos con una reivindicación en línea con las ideas que se han expuesto en la introducción y justificación del presente proyecto. Las Humanidades y, en particular, las Clásicas, pueden estar vivas en nuestro día a día pero no como algo estanco e inmóvil, sino como un elemento dinamizador y que genere experiencias novedosas y transformadoras.

11. BIBLIOGRAFÍA

- Marco Legal

- Normativa española:

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), que desarrolla el derecho a la educación (art. 27 de la Constitución de 1978).

- A partir del curso 2023-2024 la ley que afectará al 4º curso de ESO será:

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato para garantizar una formación común. Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

- Normativa aragonesa:

Orden ECD/489/2016, del 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/624/2018, de 11 de abril, sobre la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Textos a trabajar extraídos de:

Eurípides, López Férez, A. (trad.) (1985) *Medea. Tragedias I*. Cátedra.

García Lorca, F. (2006) *Yerma*. Cátedra.

Ibsen, H. (2005) *Casa de Muñecas; El pato salvaje*. Cátedra.

- Fuentes secundarias para la elaboración del proyecto:

Agüero, I. (2007) "Teatro en el aula". *Padres y maestros*. N. 311. pp. 14-17. Recuperado en 30/06/2022 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470952&orden=0&info=link>

Aguirre Gastañaga, J. (2014). *Planteamiento de la intertextualidad como recurso didáctico en la formación literaria de lectores competentes y reflexivos en Segundo de Bachillerato*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://1library.co/document/download/yer8211q?page=1>

Alba Pastor, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6, (9), 55-66. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>

Bajour, C. (2010). La conversación literaria como situación de enseñanza. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 282. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<http://www.imaginaria.com.ar/2010/11/la-conversacion-literariacomo->

Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 253. Recuperado en fecha 30/06/2022 de:

<https://imaginaria.com.ar/2009/06/oir-entre-lineas-el-valor-de-la-escucha-en-las-practic-as-de-lectura/>

Calafat Selma, M., Sanz Cervera, P. y Tárraga Mínguez, R. (2016) El teatro como herramienta de intervención en alumnos con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual. *Revista de educación inclusiva*, 3, 95-108. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5986223.pdf>

Cairns, D. (2014), "Eurípides' *Medea*: Feminism or Misogyny?" Stuttard, D. (ed.) *Looking at Medea*. Londres: Bloomsbury, 123-37. Recuperado en fecha 29/06/2022 de: https://www.academia.edu/6653476/Euripides_Medea_Feminism_or_Misogyny_D_Stuttard_ed_Looking_at_Medea_London_Bloomsbury_2014_123_37

Camacho Rojo, J. M. (1990) Apuntes para un estudio de la tradición clásica en la obra de Federico García Lorca. *Florentia iliberritana: Revista de estudios de Antigüedad Clásica*, 1, 55-73. Recuperado en 30/06/2022 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5481255&orden=0&info=link>

Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro.

Cruz Calvo, M. (2010). De la estética de la recepción a la didáctica de la literatura. *Poligramas*, 32, 125-142. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://core.ac.uk/download/pdf/11862956.pdf>

Escudero, J. A. (2003). Estéticas feministas contemporáneas (o de cómo hacer cosas con el cuerpo), *Anales de Historia del Arte*, 13, 287-305. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/ANHA0303110287A>

Galera Fernández, F. J. (2020) Las antiheroínas en las tragedias rurales de Federico García Lorca. *Know and Share Psychology*, 1, 115-133. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7236355>

Guzmán, A., Gómez Espelosín, F. y Gómez Pantoja, J., (1992) *Aspectos modernos de la Antigüedad y su aprovechamiento didáctico*. Ediciones Clásicas.

Hendrickson, C. (2017), *The “Mad” Woman in Medea and Decolonial Revisions: An Intersectional Feminist Analysis of Three Plays*. [Tesis Doctoral, Carroll College] Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://scholars.carroll.edu/handle/20.500.12647/2598>

Jaramillo-Valencia, B. y Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, 23(41), 205-233. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/4188/5277/>

Lesky, A. (1966) *La Tragedia Griega*. Labor.

Magallón Portolés, C. (2005). Epistemología y violencia. Aproximación a la visión integral de la violencia contra las mujeres. *Feminismo/s*, 6, 33-47. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/3165/1/Feminismos_6_03.pdf

Messing, A. (11 de junio de 2009), *Protofeminist or Misogynist? Medea as a case study of gendered discourse in Euripidean drama*. [Conferencia] Kingston-Mann Student Achievement Award for Excellence In Diversity & Inclusion Scholarship. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

https://www.researchgate.net/publication/271346616_Protofeminist_or_Misogynist_Me_dea_as_a_case_study_of_gendered_discourse_in_Euripidean_drama

Ministerio de Educación. (s.f). *Competencias clave*. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/competencias-clave.html>

Recasens, L., Marín Suelves, D. y Gabarda Méndez, V. (2022) E teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33, 128-147. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8418812&orden=0&info=link>

Rovira-Collado, J. (2019) Clásicos literarios en constelaciones multimodales. Análisis de propuestas docentes en formación. *Tejuelo*. N. 29. Pp. 275-312. Recuperado en 30/06/2022 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6826853&orden=0&info=link>

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Ministerio de Educación. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

https://books.google.es/books?id=XslmCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_vpt_read#v=onepage&q&f=false

Villahoz Rodríguez, C. (2020) La función dramática de los hijos en la evolución de Nora Helmer. Investigación sobre Casa de Muñecas, drama de Henrik Ibsen. Manuel Cabrera Espinosa (ed. lit.), Juan Antonio López Cordero (ed. lit.) *XII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres*. p. 1081-1089. Recuperado en fecha 29/06/2022 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7785719>

12. ANEXOS

I. Máscara trágica



El Museo del Teatro Romano de Caesaraugusta tiene una colección de máscaras muy interesante en las que los alumnos podrían inspirarse si se realiza esta actividad complementaria.

II. Textos para la comparación de Medea y Yerma:

Yerma, Acto primero, cuadro 2º

YERMA. ¿Por qué te has casado? MUCHACHA 2. Porque me han casado. Se casan todas. Si seguimos así, no va a haber solteras más que las niñas. Bueno, y además..., una se casa en realidad mucho antes de ir a la iglesia. Pero las viejas se empeñan en todas estas cosas. Yo tengo diecinueve años y no me gusta guisar, ni lavar. Bueno, pues todo el día he de estar haciendo lo que no me gusta. ¿Y para qué? ¿Qué necesidad tiene mi marido de ser mi marido? Porque lo mismo hacíamos de novios que ahora. Tonterías de los viejos. YERMA. Calla, no digas esas cosas. MUCHACHA 2. También tú me dirás loca. «¡La loca, la loca!» (Ríe.) Yo te puedo decir lo único que he aprendido en la vida: toda la gente está metida dentro de sus casas haciendo lo que no les gusta. Cuánto mejor se está en medio de la calle. Ya voy al arroyo, ya subo a tocar las campanas, ya me tomo un refresco de anís.

Yerma, acto 2º, cuadro 2º

YERMA. Pero yo no soy tú. Los hombres tienen otra vida: los ganados, los árboles, las conversaciones; y las mujeres no tenemos más que esta de la cría y el cuidado de la cría.

(...)

YERMA. Hablar con la gente no es pecado. JUAN. Pero puede parecerlo. (Sale la otra Hermana y se dirige a los cántaros, en los cuales llena una jarra.) (Bajando la voz.) Yo no tengo fuerzas para estas cosas. Cuando te den conversación, cierras la boca y piensas que eres una mujer casada. YERMA. (Con asombro.) ¡Casada! JUAN. Y que las familias tienen honra y la honra es una carga que se lleva entre todos. (Sale la Hermana con la jarra, lentamente.) Pero que está oscura y débil en los mismos caños de la sangre. (Sale la otra Hermana con una fuente, de modo casi procesional. Pausa.) Perdóname. (Yerma mira a su Marido; éste levanta la cabeza y se tropieza con la mirada.) Aunque me miras de un modo que no debía decirte perdóname, sino obligarte, encerrarte, porque para eso soy el marido.

Medea (230-250)

De todas las criaturas que tienen mente y alma no hay especie más mísera que la de las mujeres. Primero han de acopiar dinero con que compren un marido que en amo se torne de sus cuerpos, lo cual es ya la cosa más dolorosa que hay. Y en ello es capital el hecho de que sea buena o mala la compra, porque honroso el divorcio no es para las mujeres ni el rehuir al cónyuge. Llega una, pues, a nuevas leyes y usos y debe trocarse en adivina, pues nada de

soltera aprendió sobre cómo con su esposo portarse. 240 Si, tras tantos esfuerzos, se aviene el hombre y no protesta contra el yugo, vida envidiable es ésta; pero, si tal no ocurre, morir se vale más. El varón, si se aburre de estar con la familia, en la calle al hastío de su humor pone fin; 245 nosotras nadie más a quien mirar tenemos. 247 Y dicen que vivimos en casa una existencia segura mientras ellos con la lanza combaten, mas sin razón

570:

Jasón: (...). Que a un grado tal llegáis las mujeres como para creer que todo lo tenéis si ello va bien; y, en cambio, cuando no, en enemigas os tornáis de lo que es más conveniente y justo. Deberían los hombres buscar otra manera de engendrar a la prole sin sexo femenino, y así no sufriría mal alguno el varón.

III. Guía para el debate (tomada de Cañas, 1992. Reelaboración propia)

a. Antecedentes, espacio y tiempo

Tiempo de acción (momento histórico y tiempo psicológico de los personajes):

- importancia en el desarrollo de la acción dramática
- niveles de tiempo en la psicología de cada personaje

Espacio teatral (sucesión de lugares en los que transcurre la acción)

- importancia del espacio dentro de la obra
- espacio como elemento capaz de determinar y limitar
- espacio como elemento de imaginación
- superposiciones espaciales.

Antecedentes por los que el texto se mueve. Análisis lo más completo posible para utilizarlos en la puesta en escena.

- en torno al autor
 - literarios: modo de expresión, lenguaje
 - socio-políticos: ideología y su implicación en la obra
- en torno al texto
 - social
 - política
 - histórica
 - económica
 - religiosa...

b. Estructura interna y externa

Estructura externa: disposición visual y gráfica del texto: jornadas, actos, escenas. cuadros. unidad de acción.

Forma dialogada de expresión vs. indicaciones de lugar, movimiento, carácter, reacción.

-> actos, escenas, unidades de acción

Estructura interna: requiere más reflexión colectiva.

planteamiento, nudo y desenlace. relación con espacio y tiempo. configuran en torno a ellos otros elementos:

- argumento: selección ordenada de escenas que nos da la sensación de estar visualizando un relato íntegro cuando realmente se nos están ofreciendo solo fragmentos de la acción dramática en cuestión. También resultado de una serie de

personajes que enfrentados en un conflicto, dentro de un espacio y durante un tiempo determinado, desarrollan un hecho (acción) que nos cuenta un autor.

- Trama: lo mismo que el argumento, señala con preferencia a las líneas determinantes de la propia estructura interna (planteamiento, nudo y desenlace) que a veces se entrecruzan en el desarrollo de la acción.
- Tema: síntesis que expresa la idea de lo que se quiere comunicar.

RITMO.

c. Personajes y lenguaje

Estudio de los **personajes** y el **conflicto**. personajes pueden ser:

- reales
- imaginarios
- reales-mágicos
- históricos
- costumbristas-populares
- estereotipados...

Actitudes físico-psíquicas

Objetivos o misiones que cumplir

Aquello que acontece a los personajes: conflicto.

Ficha de análisis

- sobre los personajes:
 - relación de personajes principales y secundarios
 - relación de protagonistas y antagonistas
 - carácter de cada uno de ellos
 - Actitudes de éstos frente al conflicto establecido
 - Actitudes frente a los otros personajes
 - modificación del personaje por la situación
 - modificación de la situación por el personaje
- Sobre el conflicto:
 - Preparación y desarrollo del enfrentamiento, parcial o general, de fuerzas internas conducidas por los personajes o por otras circunstancias
 - Determinación de momentos culminantes
 - solución del conflicto y de las luchas internas de los personajes

Lenguaje: manifestación real y directa de los personajes. no debe valorarse solo como texto literario, integra todos los elementos.

- ¿Texto teatral o exclusivamente literario?
- Estilo del autor
- Formas que emplea para el diálogo
- Inclusión de fórmulas verbales
- Inclusión de giros y vocablos populares
- Uso de imágenes y metáforas
- Claridad de exposición
- Uso del sinsentido
- uso adecuado el lenguaje destinado a un tipo de público en particular.

d. Recursos dramáticos e imagen.

Recursos dramáticos, algunos ya se han mencionado

- en cuanto al conflicto
 - suspense
 - gags
 - equívocos...
- en cuanto al lenguaje
 - formas de dialogo
 - uso del mismo y de la pantomima
 - uso de giros y expresiones populares
 - uso de imágenes
 - cromatismo
 - sentido del humor
 - musica y ritmo
 - sinsentido y absurdo
 - introducciones y acotaciones
 - apartes...

Flexibilidad y exposición expresiva necesaria. También elementos que pertenezcan a otros tipos de texto.

Imagen que el autor intenta plasmar - imagen que el grupo quiere elaborar.

Escenografía, decorados

Vestuario

Atrezzo y utilería

Iluminación y sonido

Se desprenden de las indicaciones del autor, con libertad para modificarlas.

IV. Fichas para análisis (para que el alumno recoja por escrito las síntesis del debate y las aplique en la reelaboración del guion. Material evaluable)

a. Análisis de la obra:

Tiempo:

- duración de la acción
- situación temporal (en qué momento histórico o mítico suceden los hechos)

Espacio:

- localización geográfica
- espacios delimitados
- función de los espacios en la acción

Estructura externa:

- partes (según la teoría sobre la tragedia vista en clase)
- actos y escenas en los que se puede dividir la acción

Estructura interna:

- resume brevemente el argumento de la obra
- temas que se tratan:

b. Análisis del personaje:

Nombre:

Principal/secundario:

Protagonista/antagonista:

Características:

- físicas

- psíquicas

- morales

Acción que realiza:

Obstáculos que se encuentra/ conflictos en los que participa:

Actitudes:

- ante el conflicto

- ante los otros personajes

Influencia del personaje en la situación

Influencia de la situación en el personaje

Lenguaje (verbal y no verbal):

Otros aspectos:

V. Rúbricas:

Fichas de análisis de la obra:

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO				
	1 (Insuficiente)	2 (Regular)	3 (Bien)	4 (Muy bien)	5 (Excelente)
Ha participado en los debates aportando ideas nuevas y escuchando las de los demás					
Comprende y reconoce los elementos fundamentales de la tragedia griega					
Ha reflexionado sobre la situación que se presenta en Medea					
Es capaz de relacionar con otras obras de la literatura universal					
Es capaz de relacionar con otras situaciones actuales					
Ha reflexionado sobre el personaje que le ha correspondido					

Escritura del guion:

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO				
	1 (Insuficiente)	2 (Regular)	3 (Bien)	4 (Muy bien)	5 (Excelente)
Ha participado activamente en la elaboración del guión					
Comprende y reconoce los elementos fundamentales del lenguaje teatral					
Ha reflexionado sobre los temas que se tratan en la obra original					
Es capaz de actualizar los contenidos trabajados aplicándolos a situaciones del presente					
Muestra una actitud receptiva y abierta en la colaboración con los compañeros					

Elaboración del *atrezzo* y la escenografía:

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO				
	1 (Insuficiente)	2 (Regular)	3 (Bien)	4 (Muy bien)	5 (Excelente)
Ha participado activamente en la elaboración del <i>atrezzo</i>					
Demuestra conocimientos básicos sobre el arte griego					

Ensayos y representación final:

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO				
	1 (Insuficiente)	2 (Regular)	3 (Bien)	4 (Muy bien)	5 (Excelente)
Demuestra haber comprendido los aspectos fundamentales del personaje y su función en la obra					
Respeto el ritmo de trabajo de los compañeros y favorece con su actitud el desarrollo de la representación					
Muestra una actitud proactiva y compromiso con el proyecto y la representación					

Autoevaluación:

INDICADORES	NIVELES DE LOGRO				
	1 (Insuficiente)	2 (Regular)	3 (Bien)	4 (Muy bien)	5 (Excelente)
Ha participado en los debates aportando ideas nuevas y escuchando las de los demás					
Comprende y reconoce los elementos fundamentales de la tragedia griega					
Ha reflexionado sobre la situación que se presenta en Medea					
Es capaz de relacionar con otras obras de la literatura universal					
Es capaz de relacionar con otras situaciones actuales					
Ha reflexionado sobre el personaje que le ha correspondido					

Ha participado activamente en la elaboración del guión					
Comprende y reconoce los elementos fundamentales del lenguaje teatral					
Ha reflexionado sobre los temas que se tratan en la obra original					
Es capaz de actualizar los contenidos trabajados aplicándolos a situaciones del presente					
Muestra una actitud receptiva y abierta en la colaboración con los compañeros					

Demuestra haber comprendido los aspectos fundamentales del personaje y su función en la obra					
Respeto el ritmo de trabajo de los compañeros y favorece con su actitud el desarrollo de la representación					
Muestra una actitud proactiva y compromiso con el proyecto y la representación					

VI. Encuesta de valoración del proyecto:

	1	2	3	4	5
La obra elegida para el proyecto me ha parecido adecuada al temario de la asignatura					
El trabajo con <i>Medea</i> me parece interesante					
El profesor/a ha conseguido motivar al alumnado desde el inicio del proyecto					
EL profesor/a ha favorecido la participación activa del alumnado en las actividades y la organización/coordinación de las tareas					
El profesor/a ha hecho lo posible por que el clima en el aula fuese cómodo para todas y todos					
Este proyecto ha sido una oportunidad para trabajar una forma nueva de expresión que me ha ayudado a conocerme mejor a mí mismo					
Mi interés por la Cultura Clásica y su pervivencia ha aumentado gracias a este proyecto					
Mi conocimiento acerca de las problemáticas que han afectado y afectan a las mujeres ha aumentado gracias a este proyecto					

Lo que más me ha gustado ha sido...

Lo que menos me ha gustado ha sido...

Si tuviera que poner en práctica este proyecto cambiaría...

Sugerencias y comentarios: